
Introdução

O termo alfabetização no sentido etimológico significa a aquisição do alfabeto e no sentido restrito significa ler e escrever. Mas, no sentido amplo é um processo contínuo de transformações sociais significativas, dando ao indivíduo que nele está inserido ferramentas para lutar pelos seus direitos e tomar consciência do cumprimento dos seus deveres (Canário, 2000).

O adulto integrado no processo de alfabetização é portador de uma cultura que se vai manifestando no acumular de conhecimentos, produto próprio da sua experiência prática no decorrer da sua vida. Assim, para ele não é importante conhecer coisas isoladamente, mas sim que este novo processo de aprendizagem aproveite e sistematize o seu conhecimento prático e o integre nos novos conhecimentos (Osorio, 2003).

Falamos hoje em analfabetismo, não é falarmos de um grupo restrito de pessoas que não sabe ler nem escrever porque não frequentou a escola, mas é falarmos de uma grande parte da população que não tem acesso aos meios de comunicação, que não tem acesso ao emprego, que não tem acesso a níveis de escolaridade superiores, ou seja que não participa na vida social e política da comunidade onde está inserida (Esteves, 1995).

Neste sentido o presente trabalho tem como principal objectivo analisar a influência do processo de alfabetização na auto-estima de um grupo de indivíduos.

A estrutura do presente trabalho contém quatro capítulos. No primeiro abordamos a auto-estima, nomeadamente a sua definição e importância, a sua relação com variáveis sócio-demográficas como a idade e o sexo e terminamos esta parte relacionando-a com a alfabetização.

No segundo capítulo procuramos dar uma visão geral da evolução da educação de adultos no nosso país, dando ênfase ao processo de alfabetização e ao analfabetismo.

O terceiro capítulo contempla as perspectivas e contributos para a educação no adulto e, que nos permitem compreender melhor o processo de alfabetização no adulto.

No quarto capítulo apresentamos o estudo empírico, iniciado com a justificação do estudo, a apresentação e discussão dos resultados assim como a conclusão do mesmo.

Terminamos o presente estudo com uma breve reflexão sobre os aspectos mais importantes que foram considerados ao longo do trabalho e que sedimentam a relação entre a auto-estima e o processo de alfabetização.

Capítulo I: Auto-estima

Introdução

Neste capítulo pretendemos abordar a auto-estima de uma forma exaustiva, dando ênfase à sua definição e importância, à sua relação com alguns factores demográficos como o sexo e a idade, à sua relação com o auto-conceito, auto-estima global e com o processo de alfabetização.

A auto-estima é importante em todos os estádios da vida. Sabemos que o é de maneira especial na infância e na adolescência, na família e na escola, mas também é muito importante em idades mais avançada considerando contextos como o trabalho, a família, a escola e sobretudo nas relações sociais, pois todo o ser humano, independente da idade é digno do respeito dos outros e de si, merece ser estimado e estimar-se para poder ser feliz (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling & Potter, 2002)

1.1. Definições de Auto-estima

Tem sido aceite que a auto-estima constitui a componente de avaliação do auto-conceito (Blascovich & Tamaka, 1991; Chiu, 1998; Harter, 1983 & Rosenberg, 1965, citado por Santos & Maia, 2003). Este seria constituído pelas diferentes percepções que os indivíduos desenvolvem sobre as suas características pessoais, enquanto que a auto-estima consistiria na avaliação mais positiva ou negativa que os indivíduos fazem desses mesmos atributos (Santos & Maia, 2003; Costa, 2000).

Coopersmith (1967, citado por Silva, 1998) considera que a auto-estima se baseia num processo de decisão no qual o sujeito avalia as suas realizações, capacidades e atributos, de

acordo com os valores e com os seus padrões pessoais, expressando-se em atitudes de aprovação ou desaprovação em relação a si próprio.

Para Rosenberg (1986), a auto-estima corresponde à avaliação que o indivíduo faz de si próprio e que normalmente mantém, expressando atitudes de aprovação ou desaprovação em relação a si mesmo. Para além disto, fala-nos da distinção entre elevada e baixa auto-estima, referindo que quando se fala em elevada auto-estima, significa que o indivíduo se respeita a si próprio, se considera digno e respeitável, não significando isto que se considere mais ou melhor dos que os outros, mas sim, não se considera pior, reconhecendo as suas limitações, esperando desenvolver-se e aperfeiçoar-se. Uma baixa auto-estima, implica auto-rejeição, auto-insatisfação, pois o indivíduo sente menos respeito por si próprio (Rosenberg, 1986).

Para Vaz-Serra (1986) a auto-estima não se baseia apenas no sentido de competência, mas está intimamente ligada à execução eficaz e aos processos de auto-atribuição e de comparação social, baseia-se no sentido de virtude ou de valor moral e é considerada representativa do valor pessoal, pois está ligada a normas e valores respeitantes ao comportamento pessoal e inter-pessoal, em termos de justiça, reciprocidade e de honra.

A auto-estima pode então ser definida como “a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral” (Vaz-Serra, 1988b, p. 102).

A auto-estima ao edificar uma componente avaliativa permite ao indivíduo fazer uma avaliação de si próprio favorável ou desfavorável, estando desta forma ligada a aspectos avaliativos e emocionais (Teixeira, 2002).

A auto-estima é o resultado dos julgamentos que o sujeito faz acerca de si próprio, de que decorrem atribuições de positivo ou de negativo, perante os aspectos considerados

relevantes da sua identidade. Desta forma, a auto-estima encontra-se associada aos fenómenos de compensação ou de descompensação emocional do indivíduo (Vaz-Serra, 1986).

Rosenberg (1986) refere quatro princípios que explicam o desenvolvimento da auto-estima e que passamos a referir: 1º as apreciações que pensamos que os outros realizam acerca de nós próprios; o 2º refere-se às comparações que acontecem nas interações sociais, desfavorecendo a auto-estima sempre que o indivíduo se subvaloriza em relação aos outros ou se considera diferente; o 3º tem a ver com a forma como o indivíduo avalia as suas acções e o 4º tem a ver com a importância e o valor relativos das várias dimensões do auto-conceito para o indivíduo.

1.2. Auto-estima e Auto-estima global

Segundo Harter (1985) a auto-estima global é o resultado de uma soma de juízos de valor de um dado indivíduo, em vários domínios da existência, partindo do pressuposto de que todas as áreas têm igual peso ou importância para o sujeito.

A auto-estima global pode também ser definida como um conjunto de sentimentos temporários resultantes da observação de nós próprios, que variam com as situações, regras, acontecimentos, *feedbacks* e com as apreciações dos outros (Coopersmith, 1967; Tesser & Campbell, citado por Silva, 1998).

Segundo Rosenberg (1972) existem determinados princípios que sustentam a formação e o desenvolvimento da auto-estima tais como: as apreciações reflectidas pelos outros; as comparações sociais; a auto-atribuição; a importância psicológica, ou seja, a importância e o valor relativo para os indivíduos dos vários componentes do seu auto-conceito. Para o autor, a forma como estes princípios se manifestam é pouco clara, uma vez que varia de indivíduo para indivíduo. As atitudes do indivíduo face às várias dimensões do

seu auto-conceito, e a atitude global perante si próprio como um todo, apresentam uma relação muito complexa, que nem sempre o indivíduo tem consciência. Contudo, é possível aos indivíduos terem a possibilidade única de acederem à experiência dessa atitude global sobre si próprios, ou seja à sua auto-estima global.

A auto-estima global reflecte uma descoberta do “Eu” e de tudo o que se refere à personalidade do indivíduo: o conhecimento de todos os seus aspectos positivos e negativos a respeito de si próprio, que permite estabelecer relações mais valiosas e produtivas com os outros (Silva, 1998).

Também Rosenberg (1986) refere que a auto-estima global é uma orientação geral, positiva ou negativa, em direcção a uma atitude de aprovação ou reprovação.

Brown (1993, citado por Silva, 1998) encontra uma relação forte entre a identidade e a auto-estima. Logo, quanto mais os indivíduos valorizam as suas capacidades, maior probabilidade têm de se superarem a si mesmos, elevando deste modo a sua auto-estima global.

Hesser e Harter (1986, citado por Silva, 1998) referem que nos adultos é possível identificar dez domínios de competência ou fontes de auto-estima, são eles: inteligência, sentido de humor, competência profissional, aparência física, sociabilidade, relações íntimas, educar e responsabilizar-se pelos outros, competência desportiva e auto-estima global.

1.3. Auto-estima e auto-conceito

Gecas (1982, citado por Costa, 2000) define auto-conceito como o conceito que o indivíduo faz de si próprio como ser físico, social, espiritual e moral. Este autor refere ainda que ao ser um construto fundamental da personalidade, o seu desenvolvimento é influenciado por diversos factores: aspecto físico, nível de inteligência, emoções, padrão cultural, família e

status social. Também Hamachek (1979, citado por Lopes, 2006) considera que auto-estima se refere à extensão na qual admiramos ou valorizamos o “self”. Logo, o auto-conceito e a auto-estima representariam respectivamente, o que pensamos e o que sentimos acerca de nós próprios.

Vaz-Serra (1988a, p.127) define auto-conceito como a “percepção que o indivíduo tem de si próprio”. Refere ainda que a constituição do auto-conceito não decorre da simples enumeração de comportamentos observáveis, mas antes de um processo simbólico em que determinada estrutura pessoal se forma, auxiliada pela linguagem, atribuindo designações a classes de comportamentos, que deste modo são definidos, englobados e hierarquizados numa ordem relativa de importância.

Shavelson e Bolus (1982, citado por Lopes, 2006) consideram o auto-conceito em termos gerais, como a percepção que o sujeito tem de si próprio e que deriva das interações com os outros significativos, das auto-atribuições e das experiências do sujeito no seu ambiente social. Logo, as percepções que o indivíduo constrói acerca de si determinam o modo como actua, o que influenciará o modo como o indivíduo se percebe.

O auto-conceito e a auto-estima são aspectos centrais na constelação do chamado *self-system*. As investigações que têm sido realizadas sobre estes dois construtos teóricos têm revelado que são variáveis motivacionais que se relacionam com diversos aspectos de um desenvolvimento saudável ao longo do ciclo de vida (Fontaine & Antunes, 2002/2003).

Vaz-Serra (1988b) defende a existência de quatro tipos de influência na construção do auto-conceito: o modo como os outros observam o indivíduo (origina o fenómeno de espelho, levando o indivíduo a observar-se da maneira como os outros o consideram); a noção que o indivíduo tem do seu desempenho em situações específicas; o confronto da conduta do indivíduo com a dos pares sociais, com quem se identifica e a avaliação de um

comportamento específico em função dos valores veiculados por grupos normativos. Segundo este autor, todos estes factores contribuem para a formação do auto-conceito com características positivas ou negativas.

Fitt (s/d, citado por Vaz-Serra, 1986) refere que o conceito que o indivíduo tem de si próprio, atravessa e condensa a essência de variáveis, tais como: motivos, necessidades, atitudes, valores e personalidade e, deste modo, constitui uma variável mais simples e mais central com que podemos lidar. O autor argumenta ainda que quanto maior o auto-conceito, melhor é o desempenho do indivíduo desde que em situações de igualdade relativamente às aptidões com os que lhe servem de comparação. Desta forma, o fracasso escolar, o êxito e progresso profissional, as dificuldades de relacionamento interpessoal, podem nada ter a ver com qualidades intelectuais, mas serem simplesmente o reflexo de um auto-conceito pobre e por sua vez de uma baixa auto-estima (Vaz-Serra, 1986).

Segundo Harter (1998) o auto-conceito diferencia-se no decurso do desenvolvimento, à medida que se exploram as capacidades e se adquire mais competência, tornando-se a auto-estima mais diferenciada também.

Remete-nos assim para o carácter avaliativo, em que quanto mais positivo for o auto-conceito, maior será a capacidade de realização do indivíduo, correspondendo assim a um maior nível de auto-estima. Pelo contrário, se o indivíduo apresentar insucesso e dificuldades de desempenho, isto será reflexo de um auto-conceito negativo e, portanto de uma auto-estima pobre (Costa, 2000).

Atribuiu-se ao auto-conceito uma definição multidimensional, com dimensões independentes e também correlacionadas entre si (Silva, 1998), ou seja, a aceitação de que os indivíduos podem ter avaliações de si próprios bastante distintas em diferentes aspectos e momentos da suas vidas, como sejam as suas relações sociais, as capacidades académicas ou

o aspecto físico proporcionou, em conjunto com o avanço substancial da teoria do auto-conceito (Byrne & Marsh, 1984 & Harter, 1985 citado por Silva, 1998).

Assim, esta perspectiva multidimensional reconhece a existência de um construto global do auto-conceito e aceita em simultâneo a sua multidimensionalidade, contribuindo por um lado para o estudo de padrões de mudança do auto-conceito, em domínios separados, o que resulta num melhor conhecimento do seu desenvolvimento (Silva, 1998) e por outro lado torna possível a utilização de diferentes formas de avaliação com subescalas separadas, o que permite avaliar diferentes dimensões do auto-conceito, sendo possível desta forma obter um perfil geral do auto-conceito do sujeito (Harter, 1985; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984 citado por Silva, 1998).

Os resultados de estudos conduzidos segundo esta perspectiva multidimensional, permitem observar a existência de uma estrutura multifacetada do *self* desde a infância, a qual se vai diferenciando com a maturidade cognitiva (Harter, 1988 & Marsh & Shavelson, 1985 citado por Silva, 1998).

Para melhor se compreender a importância atribuída a diferentes factores no estudo do auto-conceito há que ter em consideração as diferentes perspectivas teóricas, que são pontos fulcrais na análise do construto auto-conceito. Pretende-se qualificar este construto através de quatro paradigmas: diferencial, comportamental, cognitivo-social e o desenvolvimental que por sua vez (este último) integra a perspectiva psicodinâmica e a perspectiva cognitivo-desenvolvimental (Teixeira, 2002).

O paradigma diferencial valoriza as desigualdades dos diferentes tipos de auto-conceito e da sua variação em função de outras variáveis tais como o grupo de pertença. Neste seguimento, Veiga (1990, citado por Teixeira, 2002) refere que não podemos falar apenas de

um único auto-conceito mas sim de vários auto-conceitos, que de acordo com os diversos factores, assumem em cada indivíduo, um grau de importância diferente.

Relativamente ao paradigma comportamental, este considera que o que deve ser valorizado é o que pode ser observável e, como tal, o estudo do auto-conceito é algo que não é considerado científico, por não poder ser concretizado e por não se poder traduzir em observações comportamentais (Teixeira, 2002).

Por sua vez, o paradigma cognitivo-social, defende que o comportamento resulta não só da influência social mas também de aspectos cognitivos, mais concretamente da percepção que o indivíduo tem acerca dos estímulos externos. Contudo, a formação do auto-conceito não é resultado directo das experiências, mas sim da interpretação que o sujeito faz de tudo aquilo que o rodeia, bem como das avaliações que os seus significativos produzem (Shavelson & Bolus, 1982 ; Veiga, 1990 citado por Teixeira, 2002).

Por último, o paradigma desenvolvimental não estuda o auto-conceito em si, mas sim, que tipo de mudanças ocorrem nas estruturas e que permitem a diferenciação do indivíduo. Ou seja, este paradigma estuda as várias etapas do auto-conceito ao longo da vida. No que respeita ao modelo psicodinâmico, inserido dentro deste paradigma, valoriza aquilo que é inconsciente e tudo aquilo a que o indivíduo não consegue aceder directamente, dando assim menos importância aos aspectos experienciais e às auto-percepções conscientes (Teixeira, 2002).

Relativamente ao modelo cognitivo-desenvolvimental, este defende que a capacidade de o sujeito se conhecer a si próprio e ao mundo passa por várias etapas traduzindo-se em mudanças quer a nível dos processos quer a nível dos conteúdos (Teixeira, 2002).

L'Ecuyer (1991, citado por Teixeira, 2002) refere que o auto-conceito passa por seis etapas de desenvolvimento. Na primeira há uma emergência do auto-conceito (0-2 anos),

onde criança constrói a sua imagem corporal e outras imagens que se reflectem mais tarde no sentimento de ser amado e valorizado, ou seja, forma-se uma consciência de si próprio rudimentar, que se vai diferenciando com a idade. Segue-se uma afirmação do auto-conceito (2-5 anos), nesta fase ocorre o negativismo e a oposição que permitem a afirmação pessoal. Aqui o papel da linguagem desempenha um papel fundamental, na medida que possibilita uma organização de experiências em categorias, à medida que vai aumentando o auto-conhecimento. No que respeita à expansão do auto-conceito (5-11 anos), com a entrada na escola surgem novas experiências, permitindo à criança que ao desempenhar novos papéis proceda a uma hierarquização das várias imagens de si. Relativamente reorganização do auto-conceito (11-20 anos) é uma fase de grandes transformações a nível físico, a identificação com o grupo de pares, a preocupação com a escolha profissional e sobretudo a procura de autonomia pessoal que implicam uma reformulação do conceito de si. No que se refere à maturidade do auto-conceito (20-60) é sobretudo um período de reformulações do auto-conceito, em função das experiências significativas, sendo esta a etapa de maior maturidade. Por último a tendência do auto-conceito para um declínio geral (60/65 em diante), aqui existe um certo declínio do auto-conceito devido às alterações da imagem corporal, da auto-estima e da dimensão social. No entanto, a imagem que cada um faz de si parece estar muito associada à forma como cada indivíduo preparou este período.

Em suma todas estas fases estão organizadas e relacionadas de uma forma hierárquica, ou seja, o auto-conceito vai-se complexificando com a idade e vai-se diferenciando em função dos contextos. Sendo assim, existe uma reorganização do auto-conceito que periodicamente se vai reformulando.

1.4. Auto-estima e as variáveis idade e sexo

Pracidelli (1990, citado por Hong, Bianca, Bianca & Bollington, 1993) refere que a idade é um factor que está relacionado com a auto-estima, existindo assim uma tendência para que a auto-estima se modifique com a idade.

Um estudo realizado por Hong et al. (1993) com indivíduos de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 17 e os 40 anos, evidencia que os indivíduos mais velhos revelam níveis mais elevados de auto-estima do que os indivíduos mais novos.

Também Schieman e Campbell (2001) referem que apesar de pouco conhecimento no que diz respeito à auto-estima em idades avançadas, alguns estudos sugerem a existência de uma elevada auto-estima em adultos idosos, enquanto que outros referem uma associação negativa entre a auto-estima e a idade, com perda da noção de si próprio pelo surgimento de mudanças importantes na sua vida.

Alguns estudos referem um aumento da auto-estima aquando da entrada na idade adulta enquanto que outros consideram esse assunto pouco conhecido no que respeita a idades avançadas (Schieman & Campbell, 2001).

Lima (2002) afirma que, independentemente da idade, a maioria dos estudos refere que os indivíduos do sexo masculino apresentam níveis mais elevados de auto-estima do que os do sexo feminino, no entanto existem poucos estudos que não encontram diferenças significativas entre os dois sexos.

Hong et al. (1993) observaram nos seus estudos que as mulheres com idades compreendidas entre os 17 e os 40 anos, possuem uma auto-estima significativamente mais baixa do que os homens, no mesmo intervalo de idades.

Josephs, Tafarodi e Markus (1992) realizaram um estudo com uma amostra de 90 adultos, sendo que 43 eram homens e 47 eram mulheres, com o objectivo de investigar o nível

de auto-estima em ambos os sexos. Os resultados revelaram que não existiam diferenças significativas entre os sexos no que respeita à auto-estima. Contudo, os autores referiram que as mulheres possuem um esquema do *self* mais colectivo, pois dão muita importância à opinião que os outros têm a seu respeito, interferindo por vezes na sua auto-estima. Enquanto que os homens têm um esquema do *self* mais individualista e autónomo. Deste modo, valorizam menos a opinião que os outros poderão ter acerca de si próprios e, conseqüentemente, esta não irá interferir na sua auto-estima.

Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling e Potter (2002) realizaram um estudo transversal com grupos de indivíduos dos 9 aos 90 anos, através da internet e cujo objectivo era verificar se existiam diferenças na auto-estima ao longo da idade. Concluíram que os níveis são mais elevados na infância, podendo diminuir ao longo desta e que caíam acentuadamente ao longo da adolescência. Aumentavam gradualmente ao longo da idade adulta e diminuía bruscamente na velhice. Os autores referem que estes resultados se mantêm para o sexo, estatuto sócio económico, etnia e nacionalidade (cidadãos dos EUA vs não americanos).

Wylie (1979, citado por Robins et al., 2002) faz uma revisão da literatura no que respeita à auto-estima e refere que não existem diferenças quanto à idade. No entanto, alguns autores (McCarthy & Hoge, 1982; O'Malley & Bachman, 1983; Rosenberg, 1986) confirmam a existência dessa diferença. Então, Robins et al. (2002) apontam algumas razões que poderão explicar a falta de consenso relativamente ao tema e que passamos a referir: em 1º refere que as revisões da literatura foram feitas à uma década atrás (Demo, 1992; Wylie, 1979); em 2º, que a maioria dos estudos têm-se focado na infância e na adolescência e poucos têm estudado a idade adulta e a velhice.

Em 3º, a investigação ao nível da auto-estima tem produzido dados inconsistentes tornando difícil chegar a conclusões inequívocas, ao nível da adolescência e ao nível da velhice dado que, uns estudos demonstram que a auto-estima aumenta (Marsh, 1989; McCarthy & Hoge, 1982; Mullis, Mullis & Normandin, 1992; O'Malley & Bachman, 1983), outros que diminui (Ranzijn, Keeves, Luszcz & Feather, 1998) e outros que se mantém (Erdwins, Mellinger & Tyer, 1981; Gove, Ortega & Style, 1989).

A 4ª razão é que na maioria dos estudos os investigadores utilizam amostras pequenas, por isso os resultados são dificilmente generalizáveis. Em 5º refere que alguns estudaram a auto-estima apenas em períodos específicos e particulares do desenvolvimento.

Robins et al. (2002) verificaram no seu estudo que o aumento da auto-estima ocorre mais para o fim da meia-idade, ou seja, por volta dos 60 anos. Existem autores (Gove et al., 1989; Helson & Wink, 1992 citados por Robins et al., 2002) que tentam justificar porque é que existem essa diferença na auto-estima teorizando que a meia-idade é caracterizada por haver um foco na actividade, como em alcançar poder, ter maior controlo sobre a própria vida e alcançar os objectivos. Erikson (1968, citado por Robins et al., 2002) refere que a maturidade e o funcionamento superior associados à meia-idade estavam ligados ao estágio da “generatividade”. Neste estágio os indivíduos tendem a ser mais produtivos e criativos no trabalho ao mesmo tempo que transmitem algo à próxima geração. Também Mitchell e Helson (1990, citados por Robins et al., 2002) descrevem a última parte da meia-idade caracterizada por altos níveis de maturidade e ajustamento psicológico e notaram que após o período parental a energia que era direccionada para os filhos, passa a ser redireccionada para o parceiro, para o trabalho, para a comunidade e para o auto-desenvolvimento.

Para o decréscimo da auto-estima na velhice na velhice, os autores apontam a perda de papéis, a transição no período de vida, ou seja, a reforma pode contribuir para deterioração da

auto-estima, perda do cônjuge, diminuição do suporte social, diminuição da saúde física e comprometimentos cognitivos (However et al., 1996, citado por Robins et al., 2002).

Os indivíduos da idade adulta sentem-se mais confortáveis com eles próprios, pois são detentores de conhecimento. Erikson (1968, citado por Robins et al., 2002) fornece uma visão alternativa da interpretação da auto-estima, refere que os idosos estão mais capazes de aceitar os seus erros e as suas limitações, tendo menos necessidade de se auto-promoverem e de se engrandecerem. A diminuição que aparece nas investigações é uma diminuição “artificial” (Robins et al., 2002).

O estudo realizado por McMullin e Cairney (2004) pretende explorar a relação entre a auto-estima e as variáveis idade, classe social e sexo. Estes autores verificaram que os níveis de auto-estima são mais baixos nos indivíduos mais velhos, tanto para homens como para mulheres. Em todos os grupos de idades avaliados as mulheres tinham níveis de auto-estima melhores. Quanto à classe social, estes autores consideram que esta não influencia os níveis de auto-estima nos homens e mulheres mais novos e influencia os da meia-idade e os mais velhos. A partir da meia-idade, os homens e as mulheres de classes sociais mais baixas, experienciam níveis de auto-estima mais baixos.

Estas diferenças não se devem ao sexo em si, mas ao poder que a sociedade dá ou não a determinados indivíduos, bem como aos processos de comparação social, ou seja, as pessoas que têm menos poder, têm menos oportunidades disponíveis e estão numa má posição para fazer comparações e avaliações sociais (McMullin et al., 2004)

1.5. Auto-estima e alfabetização

Ferraz e Gomes (2003) realizam um estudo com 32 indivíduos matriculados num curso de alfabetização, cujo objectivo principal era verificar se o processo de alfabetização

iria ter influência na auto-estima de um grupo de adultos. A pesquisa prática foi baseada em dois desenhos, uma adaptação de um teste projectivo gráfico (teste KSD), no qual, num primeiro momento, cada aluno teve que desenhar, num dos lados da folha de papel, como se via antes de entrar na escola e, no outro lado, como se imaginaria quando saísse. O mesmo procedimento ocorreu seis meses após a primeira aplicação, com o intuito de comparar a visão das mesmas pessoas sobre a mesma questão e tendo em conta os seis meses que estiveram em processo de aprendizagem.

Após terem analisado todos os desenhos e, tendo em conta várias características (cor, detalhes, referência ao trabalho, estagnação, presença de escrita, etc.) os autores concluíram que houve uma melhoria substancial na auto-estima e auto-imagem deste grupo de indivíduos. Puderam assim concluir que o que levou este grupo de indivíduos a procurarem o curso de alfabetização foi a procura de uma mudança e verificaram também que apenas o movimento de se matricularem no curso de alfabetização, o começarem a frequentar as aulas e o sentirem-se iguais aos restantes alunos que já frequentavam este curso, bastou para que a auto-estima de cada indivíduo se fortalecesse.

Após a revisão da literatura, verificamos que os estudos na área da educação de adultos são muito reduzidos. Os estudos encontrados nesta área dão mais importância ao desenvolvimento geral da aprendizagem dos adultos e aos métodos utilizados pelos educadores e, menos importância a aspectos de dimensão psicológica como é o caso da auto-estima. Como tal, evidenciamos a pertinência do nosso estudo como contributo para a expansão dos estudos nesta área.

Conclusão

A auto-estima é sem dúvida importante, pois é uma necessidade humana indispensável para um bom equilíbrio emocional, ou seja, quando se possui uma elevada auto-estima, o indivíduo sente-se bem consigo próprio, logo encontra-se mais confiante em relação a si e portanto mais capaz de enfrentar adversidades da vida quotidiana.

Mediante a pesquisa realizada, os estudos revelam que independentemente da idade, os indivíduos do sexo feminino têm menor auto-estima do que os indivíduos do sexo masculino. No entanto, existem poucos estudos que revelam que as mulheres apresentam maior auto-estima do que os homens e há outros que não encontram diferenças estatisticamente significativas ao nível da auto-estima quando considerada a variável sexo.

O único estudo citado (Ferraz & Gomes, 2003), que relaciona a auto-estima com o processo de alfabetização demonstrar-nos que a pessoa alfabetizada possui melhor auto-estima. A verdade é que se analisarmos a estatística de Portugal verificamos que ainda existe um número elevado de indivíduos não alfabetizados. Logo, por esta ordem de ideias, poderíamos à partida identificar um grupo de indivíduos com baixa auto-estima. No entanto, vários esforços têm sido feitos no sentido de melhorar a educação dos adultos no nosso país, nomeadamente a nova lei do sistema educativo, com novas oportunidades para aqueles que já não se encontram em idade normal para frequentar o ensino primário e secundário.

Capítulo II: Educação de Adultos

Introdução

Com este capítulo pretendemos abordar de uma forma breve e clara todo o percurso da educação de adultos em Portugal, mais propriamente ligado à alfabetização, educação básica e analfabetismo.

De facto, no que respeita ao analfabetismo e alfabetização, as estatísticas indicam que houve uma evolução positiva nos últimos anos. Em Portugal, o analfabetismo continua a ser encarado apenas na sua perspectiva mais tradicional, o adulto que não sabe ler nem escrever, no entanto, não é assim tão simples, a classificação do analfabetismo é feita de acordo com o tipo de público e nível de conhecimento ou instrução.

2.1. A educação de adultos em Portugal

Segundo a Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), Portugal encontra-se muito ligado à evolução da educação e formação pelo facto de ter sido um dos pioneiros ao lançar a lei da escolaridade obrigatória em 1835. Já em 1844, o estado português manifesta uma enorme preocupação pelo elevado absentismo escolar e estabelece sanções aos pais (encarregados de educação) que proibiam os seus filhos de frequentarem a escola. Segundo a DGEP esta pode ser considerada a primeira medida legal de educação e formação de adultos, pois para além de querer acabar com o absentismo escolar, visava também responsabilizar os adultos pela educação e formação dos seus filhos (Silvestre, 2003).

O carácter rural e pouco industrializado do nosso país, assente numa cultura oral e em técnicas de produção arcaicas, leva a que a leitura e a escrita não sejam necessidades fundamentais e, por consequência, não se exigia do estado o desenvolvimento da educação e

formação das crianças e jovens, muito menos de adultos e idosos. Desta forma, Portugal apresentava, em 1910, uma taxa de analfabetismo superior a 70 por cento (Silvestre, 2003).

Para Melo e Benavente (1978, citado por Canário, 2000) existem dois momentos fortes de investimento na educação de base dos adultos: o primeiro remonta ao período imediatamente posterior ao 25 de Abril (1974-1976). Durante este período de tempo, houve uma estruturação no que respeita à educação de adultos por uma orientação estratégica que se propunha valorizar, apoiar e estimular as manifestações de cultura popular a partir de iniciativas de base. Este período de educação popular, foi muito influenciado pelas ideias e práticas de Paulo Freire, deixando marcas que só mais tarde foram retomadas, no início dos anos 80, no quadro da concepção de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA), considerado pelos autores (Melo & Benavente, 1978) como o segundo grande momento (Canário, 2000).

A partir do PNAEBA a educação de adultos tem a possibilidade de intervir em três grandes áreas: a alfabetização; a educação/ formação de adultos propriamente dita e a educação/ formação popular (DGEP, 1979 citado por Silvestre, 2003). Também para Canário (2000) o PNAEBA constitui uma referência muito positiva de inovação.

Silvestre (2003) refere que apesar do PNAEFA ter sobrevivido pouco tempo foi importante na medida em que revogou todo o passado e relançou o futuro da educação e formação de adultos.

2.2. Alfabetização e educação básica de pessoas adultas

A alfabetização e a educação de adultos têm vindo a estruturar-se, nomeadamente no caso português, através da concentração de recursos num sistema de ensino recorrente, passível de permitir àqueles que nunca puderam frequentar a escola ou àqueles cujo percurso

escolar foi marcado pelo insucesso ou pelo abandono precoce, a possibilidade de iniciar, reiniciar ou aprofundar os seus estudos, em particular ao nível da educação básica (Canário, 2000).

Segundo Silvestre (2003) esta preocupação educativa e formativa tem passado pelos vários ciclos do ensino recorrente, ou seja, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e a educação extra-escolar por se considerar que são precisamente aqueles que têm desenvolvido o tal mínimo de alfabetização e de acesso à cultura e porque mantêm conexões entre eles, uma vez que estas podem acontecer fora da rede escolar.

Os cursos do primeiro ciclo do ensino recorrente correspondem aos quatro primeiros anos de escolaridade e destinam-se a indivíduos cuja idade já não lhes permite a sua frequência do ensino regular. Os objectivos dos cursos do 1.º ciclo do ensino recorrente estão divididos em três planos: pessoal, social e profissional. Pretendem em primeiro que o adulto ou jovem se descubra a si próprio e descubra o valor dos seus saberes, aumentando a sua auto-estima, e desta forma, descubra a sua identidade. Em segundo, que o jovem ou adulto adquira novos conhecimentos, atitudes e competências que contribuam para a melhoria da qualidade de vida e que lhes permitam integrar-se e agir com independência na comunidade e ecossistemas envolventes, ou seja, de forma a proporcionar-lhes maior autonomia. Por último, no plano profissional, que o jovem ou adulto possa gerir o seu percurso, valorizando os seus conhecimentos anteriores, adquirindo uma estrutura afectivo-intelectual que o torne apto para a auto-formação e para a mudança (Silvestre, 2003). Embora os objectivos do programa referencial do 1.º ciclo do ensino recorrente sejam vastos, têm-se ficado muito pela alfabetização (Silvestre, 2003).

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) (2005) as taxas de escolarização sofreram um ligeiro decréscimo no período de 1994/1995 a 2004/2005 de 123,8% para 117,6%, respectivamente.

A lei do sistema educativo (artigo 20º) refere que embora o conceito de alfabetização corresponda apenas à obtenção do ensino primário de apenas quatro anos, denominado de 1º ciclo, actualmente o programa de educação de adultos prevê para estes, todos os níveis de educação escolar que são proporcionados no ensino regular às crianças e aos jovens em idade escolar. Logo, têm acesso ao ensino recorrente de adultos todos os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência do ensino básico e secundário, atribuindo-se-lhes os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta o grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimento demonstrado (Esteves, 1995).

2.3. Modelos de Educação de Adultos

Segundo Osorio (2003) no momento de defrontarmos os problemas da alfabetização, podemos depararmos com três modelos diferentes que determinam e marcam os programas de educação de adultos. Primeiro o modelo positivista, baseado na teoria dos défices, que nos seus estudos sobre pessoas analfabetas se baseiam na teoria dos défices, focando-se mais nas carências que tinham e menos nas competências. Estas teorias definiam os analfabetos funcionais pela sua carência em relação a um determinado nível de escolaridade.

Em segundo, os enfoques interpretativos, cuja finalidade é estudar o sujeito no seu meio ambiente, valorizam a subjectividade e dão atenção a aspectos não considerados nos trabalhos quantitativos. E desta forma contribuem para um melhor conhecimento das

características formativas das pessoas e, por consequência, para a melhoria da sua alfabetização. Ao utilizarem tanto metodologias quantitativas como qualitativas, tentam superar as barreiras da exclusão social, aspecto reforçado pelo modelo positivista (Osorio, 2003).

Por último, as perspectivas críticas, que pretendem dar um contributo ao lutarem contra a exclusão cultural. Baseiam-se nos estudos sobre a aprendizagem dos adultos e destacam os graves prejuízos da etiquetagem feita aos analfabetos pela teoria dos défices. Importa destacar neste modelo o contributo de Paulo Freire para quem a finalidade última do processo de alfabetização não é só aprender a ler, mas uma actividade cultural de carácter emancipador e político (Osorio, 2003).

Giroux (1992, citado por Osorio, 2003) considera que a teoria e a praxis de Paulo Freire são uma teoria crítica, fundamentada em dois pressupostos básicos: por um lado, a cultura é vista como uma categoria política e ideológica e não como uma mera construção antropológica, é definida como uma categoria das ciências sociais e é neutra. Isto implica que os educadores criem uma teoria da sociedade para melhor entenderem a sua função nas escolas. Por outro lado, a alfabetização não pode ser neutra, deve tentar compreender e desvendar a realidade para a transformar.

O conceito de educação de adultos inclui-se dentro de um processo de educação permanente e comunitária, uma vez que o conhecimento se origina na história e é fruto de uma construção social. Sabemos que o adulto ao iniciar uma acção de formação é já portador de conhecimentos que foram significativos na sua vida anterior, portanto são estes conhecimentos que constituem a base de futuras aprendizagens e é sobre eles que deve recair o contínuo trabalho de reconstrução da realidade (Freire, 1997 citado por Barbosa, 2004).

2.4. Analfabetismo vs Alfabetização

Para a Unesco (2000) a pessoa alfabetada é aquela que é capaz de ler ou escrever, compreendendo uma exposição simples e breve dos factos relacionados com a vida quotidiana. Pelo contrário, a pessoa analfabetada é aquela que não agrupa essas mesmas características.

Segundo Osorio (2003, p. 161) a pessoa analfabetada não é “a que não sabe nada”. O que acontece é que provavelmente não domina determinados códigos que hoje, ao contrário de algumas décadas atrás, são necessários à interpretação da realidade, quando a tradição oral já não é a única forma de transmissão dos saberes, dos conhecimentos técnicos, da história e das tradições de uma comunidade. Além disso não é o maior ou menor nível de desenvolvimento económico que determina, de forma exclusiva, os índices de alfabetização de um país, ainda que seja verdade que os países mais pobres têm grandes dificuldades de investir num sistema educativo que alcance toda a sua população (Osorio, 2003). O trabalho publicado por Kozol (1990, citado por Osorio, 2003) intitulado “Analfabetos nos USA” indica que neste país, havia 25 milhões de analfabetos absolutos e 35 milhões de analfabetos funcionais. Este trabalho vem provar que os problemas de alfabetização não se podem medir exclusivamente pelo nível de desenvolvimento de um país, mas por outros parâmetros de carácter social.

Segundo Barbosa (2004) o analfabetismo é muitas vezes decorrente de situações de exclusão social, por pertença a classes mais desfavorecidas em termos económicos, e portanto sem possibilidade de acesso à alfabetização, mas também pode ser fruto de pertença a comunidades onde a tradição oral é superior à tradição escrita e onde esta é tida como desnecessária.

Silva (2001) remete-nos para o contexto português contemporâneo e refere que podemos olhar para o analfabetismo segundo duas vertentes: a primeira é que o analfabetismo não pode ser reduzido ao valor de uma taxa, mas antes sim, enquadrado no problema geral da satisfação de necessidades, direitos educativos básicos, não se tratando apenas da privação tradicional do acesso à escola, mas sobretudo no insucesso na/da escola, que aumenta de forma drástica. Desta forma, a preocupação central não está voltada para o número de idosos analfabetos literais, mas sim, para o número crescente de jovens analfabetos penalizados pelo sistema escolar, que o abandonam sem terem atingido as metas mínimas de formação básica; a segunda vertente à qual se deve articular o problema do analfabetismo é a progressão do analfabetismo regressivo ou funcional, que se traduz pela incapacidade gradual evidenciada para utilizar no quotidiano os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo aquando da sua passagem pelo sistema educativo, mesmo nos países de maior desenvolvimento económico social (Carneiro, 1988 citado por Silva, 2001).

Uma das principais preocupações na nossa sociedade é a relação alfabetização-formação básica. Os dados estatísticos dos estudos mais positivos revelam que existem relações entre os níveis elevados de alfabetização e rendimento económico das pessoas; que a relação alfabetização/nível de instrução é muito complexa: os níveis mais baixos não estão presentes apenas nas classes mais baixas; adultos com um baixo nível de instrução não consideram que isto possa ser um problema e, finalmente que existe uma relação entre alfabetização de uma população e a participação em actividades de formação permanente (Osorio, 2003).

Hautecoeur (s/d, citado por Osorio, 2003) do Instituto da Unesco para a educação tenta aprofundar o significado da alfabetização considerando-o não só do ponto de vista escolar, mas também social. Refere ainda que nos países industrializados, o tema da

alfabetização está muito relacionado com as preocupações económicas e laborais, ou seja, com o mercado da formação.

Desta forma e tendo em conta os países industrializados, estão presentes diferentes sentidos do conceito de analfabetismo que, segundo Esteves (1995) não pode reduzir-se de forma simples à falta de capacidade para ler e escrever. Esteves (1995) reconhece oito formas de analfabetismo:

1) Analfabetismo como não escolarização ou subescolarização: a frequência, a longevidade e mobilidade escolar são critérios de intensidade e frequência do analfabetismo numa região ou num país. A frequência e duração da escolaridade têm uma função iniciática. Por exemplo, na América do Norte associa-se analfabetismo completo a subescolarização primária e analfabetismo funcional a subescolarização secundária. Em Portugal, onde o analfabetismo ainda é sobretudo não escolarizante, o programa de alfabetização de adultos visa apenas o diploma do ensino primário.

2) Iletismo (pouca ou insuficiente competência leitora): este termo iletrismo pretende substituir o de analfabetismo e tem um duplo sentido. O iletrismo atribuído à população nacional escolarizada significa “aquele que tem uma competência prática medíocre em leitura, medida ao nível da velocidade” (Esteves, 1995, p.14). A verdade é que a escola não tem feito dos seus alunos bons leitores, e o resultado é que em cada dez adultos, não faz uso da escrita e cerca de um em cada dois não sabe sequer servir-se desta.

3) Analfabetismo funcional (utilização não operativa da escrita em situações práticas da vida quotidiana): Caracteriza-se pela ausência de destrezas básicas para poder funcionar. Trata-se de competências pragmáticas para a resolução de problemas comuns da vida quotidiana, que exigem a utilização elementar da escrita, mas também uma certa familiaridade com o contexto cultural, sobretudo na resolução de problemas. Por exemplo, pode-se estar

escolarizado e perfeitamente alfabetizado e ser-se considerado letrado, mas analfabeto funcional no momento de se defrontar com determinados problemas básicos da vida quotidiana que exigem um uso elementar da escrita nacional, assim como uma certa familiaridade com o contexto cultural dos problemas postos.

4) Analfabetismo residual (deficiência física e mental e inadaptação): aqui o analfabetismo é mais residual do que massivo, estamos perante carências que tornam necessário o desenvolvimento de uma educação especial por causa da deficiência física ou psíquica, para se poderem dominar os processos de leitura ou de escrita.

5) Analfabetismo (características de algumas minorias culturais, nacionais ou imigrantes): O analfabetismo pode considerar-se anormal entre a população autóctone, mas normal entre minorias linguísticas, cuja língua materna é sobretudo oral e considerada estranha no território nacional. Este analfabetismo tem um carácter etnocêntrico que se projecta sobre as minorias culturais.

6) Analfabetismo (subqualificação no contexto laboral): A relação entre competência linguística e mercado de trabalho é evidenciada no período de interrupção estrutural que afecta os indivíduos com menor formação, ou seja, a relação de competência com a capacidade de emprego e de produtividade mais não é do que um aspecto da problemática da formação.

A alfabetização mostra-se como forma de gestão de tempo e de pessoal fora das horas de trabalho, sendo esta a descrição realista de muitos profissionais da alfabetização.

7) Analfabetismo (vertente cultural da pobreza): é símbolo de uma exclusão mais ou menos generalizada, tanto dos pobres de sempre, os do terceiro e quarto mundo, como dos novos pobres das sociedades industriais. Neste contexto, o analfabetismo tem um valor mais

simbólico do que objectivo, simboliza a marginalidade forçada, a exclusão de redes de mudanças sociais, culturais, económicas e políticas.

A alfabetização toma um sentido diferente das acções de educação formal, neste caso mais voltada para a inserção social (expressão de uma identidade, reivindicação e reconhecimento dos direitos elementares, a organização da sobrevivência).

8) Analfabetismo secundário (efeito generalizado da cultura de massas sobre as minorias silenciosas): Designa uma alfabetização mecânica, obediente, favorável à recepção e alheia à emissão, não selectiva, nem crítica das mensagens que recebemos por uma abundância de meios. É a incapacidade de interpretação pessoal e crítica das ditas mensagens.

Quando se fala em alfabetização, o ponto de referência remete-nos para as pessoas que, por diversos motivos ou circunstâncias não podem usar nem servir-se dos códigos básicos da leitura e da escrita para interpretar a realidade. Osorio (2003) dá-nos algumas referências de países com problemas de desenvolvimento e em que a maioria das pessoas não alcança um mínimo de escolaridade para aprender o que vulgarmente se chama de “primeiras letras”. Por exemplo, ao investigar-se a formação da população da Holanda nos anos 90, há que fazer a distinção entre o colectivo autóctone, cuja situação do analfabetismo se situa entre um e oito por cento, para as pessoas com mais de 18 anos, e a população emigrante. No caso dos emigrantes as percentagens de analfabetismo são muito maiores, 58,5 % para os provenientes de Marrocos e 25,5 % para os que provêm da Turquia.

A taxa de pessoas com mais de quinze anos que são analfabetas literais é, em Portugal, a mais elevada da União Europeia (12% segundo os dados do recenseamento da população de 1991). Estes números aumentam entre os mais idosos, entre as mulheres e nas zonas rurais do interior, onde o número de analfabetos pode atingir um quarto da população, como é o caso da região do Alentejo (Esteves, 1995).

Silva (2001) refere que, de acordo com o recenseamento de 1981, Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo bastante elevada, sobretudo em comparação com os países europeus, 20,6% da população adulta (com 15 ou mais anos de idade) era analfabeta, o que significa que milhão e meio de pessoas declararam não saber ler nem escrever. Nos anos seguintes, houve uma diminuição destas taxas devido a dois factores: por um lado ao processo demográfico de substituição de gerações, e por outro, à maior escolarização média dos mais jovens (Silva, 2001). Assim, em 1985 existiam 17,1% de analfabetos, em 1990 a taxa era de 13,2%, no que respeita a 1995 situa-se nos 9,3% e em 2000 diminui para os 5,4%.

Segundo os dados INE (2002), em 2001, Portugal registou uma taxa de analfabetismo (em relação à população com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever) de 9,0%, inferior à de 1991 que era de 11%. Segundo esta entidade, entre 1991 e 2001, o analfabetismo reduziu-se em Portugal e a nível regional, principalmente no Alentejo e Algarve. No entanto, o Alentejo continua a ser a região onde existe maior taxa de analfabetismo (15,9%), seguida da Região Autónoma da Madeira (12,7%). Também Lisboa continuava, em 2001, com a menor taxa de analfabetismo do país (5,7%) muito abaixo do valor nacional e regional. No que respeita à região norte, esta apresentava uma ligeira diminuição do analfabetismo entre 1991 e 2001, respectivamente de 9,9% para 8,3%.

Relativamente às taxas de analfabetismo entre os sexos, verifica-se que a taxa de analfabetismo das mulheres foi substancialmente superior à dos homens, quer em 1991, quer em 2001. Em 1991, apresentou um valor de 7,7% para os homens e de 14,1% para as mulheres, descendo em 2001 para 6,3% e 11,5%, respectivamente (INE, 2002).

Comparativamente a 1991, o número de indivíduos que completaram o 1º e 2º ciclo do ensino básico foi maior do que em 2001, situando-se em 49,8% e 22,4% respectivamente. A

maior parte dos homens e das mulheres completaram apenas o 1º ciclo do ensino básico, sendo a proporção da população masculina superior à feminina (INE, 2002).

No início dos anos 90 e segundo o censo de 1991, dos indivíduos que não sabiam ler nem escrever cerca de 60% eram mulheres. A taxa de analfabetismo das mulheres foi praticamente dupla da dos homens (15,3% nas mulheres e 8,4% nos homens, considerando a população com 15 ou mais anos). Os valores elevam-se a 45,8% e 29,3%, respectivamente, no caso da população residente com 65 e mais anos, ou seja, em 1991 praticamente metade das mulheres idosas não sabia ler nem escrever (INE, 2002).

O Inquérito ao emprego (IE), realizado pelo INE, permite concluir que no período de 1992 a 1999, a maioria dos portugueses tinha como nível de instrução completo o ensino básico ou não tinha qualquer nível de instrução. A análise dos níveis de instrução completos da população por grupo etário, em 1999 permite verificar que das mulheres que não possuíam qualquer nível de instrução, 66,3% tinham mais de 54 anos e havia uma homogeneidade na distribuição etária nas mulheres que completavam apenas o ensino básico. Relativamente aos homens, no mesmo ano, 46,7% tinham mais de 54 anos e não possuíam qualquer nível de instrução, dos que completaram o ensino básico, 21,9% tinham mais de 54 anos. No entanto, verifica-se que, no que respeita ao nível do ensino secundário e superior universitário, o sexo feminino apresenta proporções superiores às do masculino (INE, 2002).

De acordo com o Estudo Nacional da Literacia (1998, citado por INE, 2002) a maioria da população adulta inquirida, residente em Portugal continental, situa-se nos níveis de literacia baixos ou muito baixos, sendo bastante reduzidas as percentagens correspondentes aos níveis superiores de literacia. Cerca de metade (49%) dos inquiridos situam-se no nível mais baixo de literacia, quer no que respeita à literacia em prosa (leitura e interpretação em prosa de artigos de jornais, revistas ou livros) quer à literacia documental (identificação e uso

da informação localizada em documentos) e 43% encontram-se no mesmo nível na dimensão da literacia quantitativa (realização de operações numéricas a partir de informação contida em material impresso, como preçários, anúncios ou depósitos bancários).

A análise da distribuição dos níveis de literacia por sexo revela algumas diferenças entre homens e mulheres, embora pouco significativa. Essas diferenças observadas entre homens e mulheres poderão ser explicadas pelas desigualdades de escolarização dos dois grupos de indivíduos.

Os dados acima referidos demonstram que as circunstâncias que rodeiam os problemas de alfabetização são complexos e não se limitam apenas a questões académicas. Mas sim relacionados com diversos factores, entre eles os de ordem social, cultural e problemas de emigração (Osorio, 2003).

Conclusão

Como foi constatado ao longo deste capítulo, o desenvolvimento da educação de adultos, na segunda metade deste século, deve a sua visibilidade social e política, em grande parte, às ofertas educativas destinadas a adultos pobres e pouco ou nada escolarizados. Essas ofertas educativas, de iniciativa estatal e de organismos internacionais foram, sobretudo, voltadas para a promoção da alfabetização.

A educação de adultos não é unicamente um processo de alfabetização em sentido restrito, aprender a ler, a escrever e a contar, mas um processo que procura alcançar níveis superiores de desenvolvimento humano.

Visto que a o analfabetismo é considerado como uma construção social, e por sua vez se considerarmos a alfabetização como a capacidade de ler/conhecer o mundo, podemos concluir que de alguma forma todos nós possuímos diferentes graus de analfabetismo.

O amplo espectro de significados do conceito de analfabetismo, nos países com um certo nível de desenvolvimento, deve-se a condições sócio-culturais, justificado por ser uma aquisição social, ou seja, o produto de uma transmissão social. Desta forma pode concluir-se que uma pessoa possa ter capacidade num contexto cultural específico para interpretar a realidade, mas lhe seja difícil fazê-lo num outro contexto distinto ao de origem. Logo, não se pode universalizar os conhecimentos e destrezas que definem a alfabetização funcional e neste seguimento o apoio à formação contínua das pessoas adultas é a única forma de garantir que muitos grupos sociais possam adquirir os novos instrumentos que as sociedades vão impondo.

Para podermos perceber toda esta problemática que gira em volta da alfabetização de adultos é importante que saibamos olhar para cada pessoa individualmente e percebamos quais os seus objectivos, interesses e motivações. Para tal, será importante conhecermos diferentes perspectivas e contributos na educação do adulto, para que possamos compreender melhor cada pessoa e assim enquadrar, motivar e mais eficazmente orienta-la no processo de alfabetização, promovendo desta forma a sua auto-estima.

Capítulo III: Perspectivas e contributos para a educação no adulto

Introdução

Este capítulo reúne um conjunto perspectivas que contribuem, de alguma forma, para melhor compreendermos o processo de alfabetização no adulto.

É a partir destes contributos que marcaram o pensamento educativo contemporâneo que se pretende compreender a alfabetização do adulto como um processo dinâmico, integrativo e integrador, intrinsecamente articulado com o seu desenvolvimento, valorizando sobretudo o papel da experiência, da autonomia e da reflexividade, e que atribuem à pessoa um papel central na sua aprendizagem (Pires, 2005).

3.1. John Dewey e a filosofia da educação progressista

Considerado um teórico de referência no domínio da educação, foi o porta-voz e o símbolo da educação progressista nos Estados Unidos e no mundo (Deledalle, 1995 citado por Pires, 2005). Dewey desempenhou um papel fundamental com a sua filosofia da educação, dando origem a uma nova abordagem do processo educativo, que correspondeu ao movimento progressista da educação. Este movimento nasce como forma de contestação face ao formalismo existente nas concepções educativas tradicionais e procurou integrar diversas as dimensões (política, pedagógicas e epistemológica) tendo como objectivo a procura de uma melhor articulação entre a educação, a sociedade e a vida (Pires, 2005).

Dewey (1913, citado por Pires, 2005) critica as concepções tradicionais do conhecimento, a natureza da educação, a sua finalidade e o seu alcance. Contrapõe as abordagens educativas tradicionais, suportadas na transmissão de conhecimentos teóricos, no ensino do saber, sem articulação da experiência de quem aprende, a uma abordagem dita

progressista, em que valoriza a aprendizagem pela experiência, a individualidade de quem aprende, nomeadamente das suas capacidades e interesses.

Segundo Dewey (1916 citado por Pires, 2005) a educação tanto pode ser gerada de uma forma retrospectiva como prospectiva. A primeira refere-se a um processo de acomodação do futuro no passado, enquanto que a segunda, denominada de progressista, utiliza o passado como recurso para o futuro em desenvolvimento. A ideia principal do seu pensamento reside na concepção da educação como uma contínua reconstrução da experiência.

É através da reflexão que é possível atribuir sentido à experiência. De acordo com o papel desempenhado pela reflexão, o autor identifica dois tipos de experiência: aquela que decorre de tentativas e de erros e onde existe uma relação entre o acto e a consequência, fruto das circunstâncias, mas em que faltam as ligações, os detalhes dessa relação; e outra situação através da compreensão, de uma interpretação do seu significado em que, é possível identificar as articulações entre a causa e o efeito, entre a actividade e a sua consequência. Chama-se a este tipo de situação, experiência reflexiva (Dewey, 1916 citado por Pires, 2005).

Dewey (1933, citado por Pires, 2005) defende a educação universal, não apenas no sentido de que todas as pessoas lhe pudessem ter acesso, mas principalmente de que a educação deveria ser adaptada a todas as variedades de necessidades individuais. Segundo o autor o desenvolvimento do pensamento reflexivo deveria ser considerado uma das finalidades da educação.

3.2. Carl Rogers e a abordagem Humanista

Para Rogers (1985), a terapia e a educação constituem-se como agentes poderosos da mudança individual e social. Faz a distinção entre aprendizagem sem significado, presente na

educação formal, e a aprendizagem significativa, experiencial que envolve a pessoa na sua globalidade:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que acolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas da sua existência (Rogers, 1985, p.253).

Segundo Rogers (1983) quem aprende deve poder exercer livremente as suas escolhas, não devendo ser obrigado ao conformismo, ao sacrifício da sua criatividade e à vivência de uma vida de acordo com modelos estandardizados.

Knowles (1990, citado por Pires, 2005) refere que Rogers dá muita importância às dimensões afectivas e emocionais da aprendizagem e à importância da relação pedagógica. Neste sentido desenvolve um conjunto de ideias sobre o processo de aprendizagem, consideradas como ponto de partida para a reflexão. Algumas das hipóteses preconizadas por Rogers são as seguintes: a) não se pode ensinar uma pessoa directamente, apenas se pode facilitar a sua aprendizagem; b) uma pessoa só aprende de forma significativa o que é percebido como relevante para si, para a manutenção ou desenvolvimento da estrutura do *self*; c) a experiência se é assimilada, envolve uma modificação na organização da *self* (que tende a resistir através da negação, distorção ou simbolização), a estrutura e organização do *self* torna-se mais rígida sob ameaça, e resiste à experiência que é percebida como inconsciente, esta só pode ser assimilada com o relaxamento e alargamento da organização do *self*; e) a situação educativa que promove a aprendizagem significativa é aquela que menos ameaça o *self* do sujeito, e que facilita uma percepção diferenciada do campo.

Segundo Rogers (1985) o educador desenvolve um papel facilitador da aprendizagem, o que deve agir com autenticidade e prontidão na sua relação como adulto. A valorização dos sentimentos e opiniões do adulto, a sua aceitação e valorização como pessoa, a criação de uma relação baseada na compreensão empática, constituem as características que o facilitador deve assumir.

A aprendizagem é entendida como um processo interno, controlado pelo sujeito, e que implica o empenhamento global da pessoa na interacção com o meio, segundo a forma como este é percebido. Aqui, a centralidade do processo de aprendizagem está na pessoa, a liberdade de escolha e o reconhecimento das motivações pessoais são vistas como alternativas positivas ao conformismo, sacrifício da criatividade e estandardização do tipo de vida (Pires, 2005).

O modelo humanista vai ser criticado por alguns autores, nomeadamente por Finger (1989, citado por Pires, 2005) que refere que a psicologia humanista pensa na formação a partir da pessoa, favorecendo o processo de auto-actualização, mas independentemente da realidade sócio-política. As dimensões sociológica e cultural encontram-se ausentes da posição rogeriana, na medida em que esta não tem em conta a relação que a pessoa estabelece com a sociedade, ou seja, o enfoque é posto na actualização da pessoa e a formação é pensada exclusivamente a partir da pessoa. Desta forma, para Rogers, a pessoa não é um sistema que procura posicionar-se num estado de estabilidade e equilíbrio confrontando-se com o seu meio social é ao contrário, um processo auto-suficiente total, incluindo o afectivo e cognitivo, que tende a actualizar-se.

Também Hanoun (1980, citado por Pires, 2005) reconhece esta fragilidade na concepção rogeriana, pois se a acção educativa procura formar o homem de amanhã, é claro que não pode considerar esse homem fora de todo o contexto cultural, e, portanto material e

social. Ainda segundo este autor a acção educativa deve permitir a liberdade e a realização do homem, tendo em conta a dimensão cultural e social do mundo onde está inserido, na medida em que o indivíduo é histórica e culturalmente determinado.

3.3. Malcolm Knowles e o modelo andragógico

Este modelo centra-se no desenvolvimento da pessoa que aprende, valorizando as suas necessidades, motivações e a auto-direcção, e valorizando o papel da experiência adquirida, em detrimento da acção educativa externa. O seu trabalho reflecte uma forte influência da psicologia humanista, uma vez que é defensora das qualidades humanas da pessoa, do respeito pela qualidade pessoal e do direito de escolha, e da valorização da experiência subjectiva (Pires, 2005).

Knowles (1996, citado por Osorio, 2003) apresenta duas razões fundamentais para se constituir o modelo andragógico: a primeira é pelo facto de se tornar evidente que os aspectos básicos da pedagogia, baseados na educação de crianças e jovens, nem sempre são adequados para a educação de adultos, embora alguns deles possam ser aplicáveis; a segunda é que há um aspecto muito particular que se destaca no mundo adulto, a sua relação com a aprendizagem. Os motivos, as razões e as necessidades são completamente diferentes dos das primeiras etapas da vida.

Osorio (2003) refere que a andragogia é a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar as crianças. Segundo este autor existe uma diferença fundamental entre o modelo pedagógico, que é um modelo ideológico que exclui todas as hipóteses andragógicas e o modelo andragógico, que é um sistema de hipóteses que compreende as hipóteses pedagógicas.

Segundo Canário (2000) este modelo andragógico distingue-se do modelo pedagógico essencialmente em seis pontos. O primeiro diz respeito à *necessidade de saber*, ou seja, antes de iniciarem um processo de aprendizagem, os adultos têm necessidade de saber por que razão essa aprendizagem lhes será útil e necessária.

O segundo refere-se ao *conceito de si*, ou seja, os adultos têm consciência de que são responsáveis pelas suas decisões e pela sua vida. Por consequência, torna-se necessário que sejam encarados e tratados como indivíduos capazes de se auto dirigir.

Em terceiro menciona o *papel da experiência*, em que os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens. De facto, qualquer grupo de adultos é mais heterogéneo em termos de diferenças individuais (experiências passadas, estilos de aprendizagens, motivações, necessidades, interesses e objectivos). Desta forma, deve-se enfatizar mais a individualização do ensino e das estratégias de aprendizagem. Segundo Pires (2005) a valorização da experiência na aprendizagem articula-se ainda com aspectos identitários, ou seja, a identidade vai-se construindo ao longo da vida, primeiro a partir de definidores externos e depois integrando as experiências que se vão vivenciando.

O quarto diz respeito à *vontade de aprender*, os adultos estão dispostos a iniciar o processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional.

O quinto ponto relaciona-se com a *orientação para a aprendizagem*, enfatizando que nos adultos, as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas e tarefas com as quais se confrontam na sua vida quotidiana.

Por último, o sexto ponto refere-se à *motivação*, referindo que os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa, tais como promoção profissional, melhoria de salários, entre outros. Mas, as principais fontes motivacionais dos adultos estão relacionadas com motivos internos, tais como a satisfação no trabalho a auto-estima e qualidade de vida.

De facto, o modelo pedagógico é identificado com uma situação em que é ao professor que cabe decidir o que será aprendido, quando e como, bem como o controle sobre a realização das aprendizagens (Knowles, 1990 citado por Canário, 2000). Como vimos anteriormente a hipótese andragógica supõe uma visão diferente da situação da aprendizagem e do papel desempenhado por quem aprende.

Segundo Pires (2005) a finalidade das práticas educativas defendidas por Knowles consiste na procura da congruência entre o processo de aprendizagem dos adultos e a sua necessidade de aprendizagem pessoal. Segundo este autor, à medida que o sujeito vai adquirindo maturidade, o conceito que tem de si (*self-concept*) evolui de um ser humano de personalidade dependente para um ser humano auto dirigido (*self-directing*), vai também acumulando um reservatório de experiência que se torna num recurso crescente da aprendizagem; a sua disposição para aprender vai-se orientando crescentemente para o desenvolvimento das tarefas do seu papel social, por forma a poder lidar com as situações da vida real e a motivação dos adultos mais poderosa reside nas suas pressões internas (desenvolvimento pessoal, satisfação pessoal, auto-estima) apesar de responderem a factores motivacionais externos.

3.4. Paulo Freire e a conscientização

Freire é um dos autores com enorme relevo no domínio da educação dos adultos. Defende o princípio da centralidade das percepções individuais na aprendizagem, mas atribui

maior importância aos aspectos culturais e políticos do que aos psicológicos no processo da aprendizagem (Boud, Keogh & Walker, 1996 citado por Pires, 2005).

Osorio (2003) faz referência à concepção antropológica que sustenta o pensamento de Freire, assim como a acção educativa. A ideia de que o homem é um ser inacabado, que não está no mundo como um simples objecto mas que se integra num contexto e intervém nele, transformando com ele o mundo.

Freire ao construir o conceito de conscientização, que se refere ao processo através do qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é modelado por forças históricas e sociais, que se opõe aos seus interesses pessoais, conduz à consciência crítica, à capacidade de reflectir e agir sobre o mundo com vista à sua transformação (Tennant, 1997; Weiler, 1996 citados por Pires, 2005).

Segundo Freire, os principais problemas da educação não dizem respeito exclusivamente a questões pedagógicas, mas antes a questões políticas. Desta forma é necessário estabelecer e por em prática através do método da alfabetização um novo processo de ensino, a aprendizagem dialógica, cujo principal objectivo é partir da realidade cultural do sujeito (o seu universo temático) para o relacionar com as condições, políticas e económicas do analfabeto (Osorio, 2003).

A pedagogia crítica de Freire foi muito importante para o desenvolvimento da educação de adultos, no sentido que vai contrapor a educação dita domesticadora a uma educação libertadora das potencialidades humanas. Ou seja, segundo este autor a escola é um centro de produção de conhecimentos onde se deveria trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos factos e a sua comunicabilidade. Desta forma é indispensável que a escola estimule invariavelmente a curiosidade do educando em vez de amaciá-la ou domesticá-la. É

importante que o educando vá assumindo o papel da produção da sua inteligência do mundo e não apenas o de receber da que lhe seja comunicada pelo professor (Barbosa, 2004).

3.5. A reflexividade e a perspectiva individual de sentido de Jack Mezirow

Este autor é considerado mais um dos importantes contributos na compreensão do processo de aprendizagem dos adultos. Valoriza a dimensão social e cultural no processo da aprendizagem dos adultos, e perspectiva a aprendizagem e o desenvolvimento como processos emancipatórios (Pires, 2005).

Mezirow (1998, citado por Osorio, 2003) refere que entende por educação de adultos o processo de fomentar o esforço para ampliar a própria capacidade de explicitar, elaborar e actuar sobre alguns aspectos do nosso compromisso com o mundo, referindo que a teoria da educação de adultos deve reconhecer a importância fundamental do discurso.

A aprendizagem de pessoas adultas tem a função de dar significado à experiência que está simbolicamente construída, e deve estar dirigida para autonomia social e individual (Osorio, 2003). Nesta aprendizagem é necessário percebermos como damos significado à experiência que todo o adulto possui, o que segundo Mezirow isto só é possível através da consciencialização e da reflexão crítica dessa experiência (Pires, 2005).

Na perspectiva de Mezirow, o objectivo básico da educação é fomentar as condições necessárias para que o adulto compreenda a sua experiência através de uma participação livre do discurso, por meio do diálogo, como o tributo mais significativo do ser humano e como forma de interacção social, na qual a liberdade e a autonomia são condições básicas. Ou seja, para o autor uma aprendizagem significativa não é uma simples técnica, mas sim a essência da educação dos adultos, cujo objectivo é ajudar as pessoas adultas a serem mais autónomas, aprendendo a negociar com os outros os seus próprios valores, significados e propósitos, em

vez de actuarem acriticamente, procurando desta forma uma autonomia individual e colectiva dos indivíduos adultos (Osorio, 2003).

Conclusão

As perspectivas e contributos para a educação no adulto apresentadas neste capítulo procuram integrar a perspectiva psicológica, sociológica e filosófica. Logo, devemos olhar e compreender a alfabetização do adulto: como um processo holístico e dinâmico, centrado na pessoa, integrando aspectos afectivos e emocionais, cognitivos e intelectuais; como estando na base da reestruturação dos sistemas de significação da pessoa, ou seja, das representações de si e do mundo, do desenvolvimento da personalidade e construção da identidade; numa perspectiva desenvolvimental, a aprendizagem e o desenvolvimento encontram-se articulados e são processos activos, em constante interacção entre a pessoa e o meio social e cultural, em permanente construção; através das experiências de vida e o significado a ela atribuído (Pires, 2005).

Estes autores permitiram-nos concluir que, a baixa auto-estima não está apenas directamente ligada a factores internos, mas, na grande maioria das vezes também esta pode ser reforçada, negativamente, por factores externos.

Capítulo IV: Apresentação do estudo e metodologia

Introdução

O investimento no desenvolvimento pessoal (ser alfabetizado) é normalmente sinónimo de uma elevada auto-estima. De facto, isto verifica-se quando falamos de indivíduos que executam livremente as suas escolhas e se sentem motivados a aprender, orientados para o desenvolvimento das tarefas do seu papel social, por forma a conseguirem dar respostas adequadas às dificuldades que lhes vão surgindo no dia a dia (Pires, 2005).

No entanto, se falarmos em indivíduos cujo desenvolvimento pessoal (ser alfabetizado) é uma obrigatoriedade, este é sentido pelo indivíduo como um fracasso em vez de como um investimento. Logo, não se vai sentir motivado a aprender o que o levará a avaliar as suas realizações, capacidades e atributos de forma negativa, o que se repercutirá numa baixa auto-estima (Pires, 2005; Rosenberg, 1986).

Para além do domínio pessoal, existem outros domínios que são da mesma forma importantes e que podem influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento da auto-estima, são eles, status social, a família, o padrão cultural, sociabilidade, nível de inteligência, competência profissional, relações íntimas, o educar e responsabilizar-se pelos outros (Hesser e Harter, 1986, citado por Silva, 1998; Gecas, 1982, citado por Costa, 2000).

Os estudos na área da educação dos adultos, nomeadamente ao nível da alfabetização, direccionam-se mais para aspectos gerais ligados ao desenvolvimento da aprendizagem dos adultos, esquecendo-se da importância da dimensão psicológica na educação dos mesmos.

Desta forma, justificado pela literatura revista nos capítulos anteriores e pela ausência de estudos que abordem a dimensão psicológica nesta área, realizamos o nosso estudo.

Neste capítulo, pretendemos apresentar um estudo empírico que tem como objectivo principal verificar a influência da alfabetização na auto-estima de um grupo de indivíduos em função do sexo, idade e ano de escolaridade.

Inicialmente procedemos à apresentação dos objectivos, hipóteses e método onde consta o desenho da investigação, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados e o procedimento. Por último, apresentamos os resultados e a sua discussão e finalizamos o capítulo com uma conclusão.

4. Objectivos

4.1. Objectivo geral

Tendo por base a revisão da literatura efectuada, o objectivo geral deste estudo é o de analisarmos, numa dimensão psicológica, a auto-estima de adultos que frequentam o curso de alfabetização. Assim, através de uma análise comparativa de dois grupos, um constituído por um grupo de adultos que frequentam o curso de alfabetização ($N=50$) e o outro constituído por um grupo de analfabetos que não frequentam ($N=50$), nem pretendem frequentar o curso de alfabetização, pretendemos averiguar se o facto de frequentarem o curso tem influência ao nível da auto-estima dos indivíduos.

4.2. Objectivos específicos

Os objectivos específicos são os seguintes:

- Verificar se os indivíduos que frequentam o curso de alfabetização apresentam uma maior auto-estima do que os indivíduos que não o frequentam;
- Verificar se os indivíduos do sexo feminino que frequentam o curso de alfabetização apresentam maior auto-estima que os indivíduos do sexo feminino que não o frequentam;
- Verificar se os indivíduos do sexo masculino que frequentam o curso de alfabetização apresentam maior auto-estima que os indivíduos do sexo masculino que não o frequentam;
- Verificar se a idade dos indivíduos (de ambos os sexos) que frequentam o curso de alfabetização influencia a auto-estima em relação aos indivíduos (de ambos os sexos) que não frequentam o curso de alfabetização;
- Verificar se os indivíduos que frequentam o 1.º ano do curso de alfabetização apresentam uma menor auto-estima do que os indivíduos que frequentam outros anos (2.º, 3.º e 4.º anos do curso de alfabetização).

4.3. Hipóteses

Tendo em conta a parte teórica anteriormente apresentada, formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Os indivíduos (de ambos os sexos) integrados no processo de alfabetização têm maior auto-estima do que os indivíduos (de ambos os sexos) que não frequentam nem pretendem frequentar o curso de alfabetização (Ferraz & Gomes, 2003).

Hipótese 2 – Os indivíduos (de ambos os sexos) que frequentam o curso de alfabetização têm maior auto-estima dos que os que não o frequentam, tendo em atenção a idade (Hong et al., 1993; Robins et al., 2002; McMullin & Cairney, 2004).

Hipótese 3 – O tempo de frequência do curso de alfabetização aumenta a auto-estima dos indivíduos que o frequentam (de ambos os sexos) (Não foram encontrados estudos que fundamentem esta hipótese – Hipótese exploratória).

4.4. Método

4.4.1. Desenho da investigação

O desenho do presente estudo empírico é observacional, pois o investigador não intervém, desenvolvendo apenas procedimentos para descrever os acontecimentos que sucedem naturalmente e que efeitos têm nos indivíduos em estudo. É descritivo, de comparação entre grupos, porque concentra-se em dois grupos, seleccionados com base no critério de um grupo possuir características de interesse para o estudo (adultos analfabetos que frequentam o curso de alfabetização) e outro não (adultos analfabetos que não frequentam o curso de alfabetização) e ainda pelo facto de os dados serem recolhidos num único período de tempo (Ribeiro, 1999).

4.4.2. Participantes

A amostra é do tipo não probabilística sequencial. Os indivíduos são seleccionados na base de que o primeiro que surge com as características pretendidas, é o primeiro a ser escolhido, sendo que, todos os indivíduos que obedecerem às características pretendidas para o estudo, serão considerados elegíveis para participarem no mesmo (Jama, 1996, citado por Ribeiro, 1999).

Quadro 1

Análise descritiva da amostra quanto à variável sexo

Sexo	Frequência	Porcentagem
Masculino	44	44%
Feminino	56	56%
Total	100	100%

A partir do quadro 1 observamos que a amostra total (100%) é constituída por $N= 100$ adultos, sendo que 44 % do sexo masculino ($N= 44$) e 56% do sexo feminino ($N=56$).

Quadro 2

Análise descritiva da amostra quanto à variável idade

Idade	Frequência	Porcentagem
1 (18-29 anos)	16	16%
2 (30-39 anos)	25	25%
3 (40-49 anos)	16	16%
4 (50-59 anos)	11	11%
5 (60-69 anos)	17	17%
6 (70-81 anos)	15	15%
Total	100	100%

Analisando o quadro 2, os participantes têm idades compreendidas entre os 18 e os 81 anos residentes nos concelhos de Gondomar e de Valongo. Dividimos a amostra total ($N=100$) em 6 intervalos de idades, sendo que ao 1º correspondem 16% dos indivíduos ($N=16$), ao 2º correspondem 25% dos indivíduos ($N=25$), ao 3º correspondem 16% dos indivíduos ($N=16$), ao 4º correspondem 11% dos indivíduos ($N=11$), ao 5º correspondem 17% dos indivíduos ($N=17$) e ao 6º correspondem 15% dos indivíduos ($N=15$).

Quadro 3

Análise descritiva da amostra quanto à variável escolaridade

Escolaridade	Frequência	Porcentagem
Analfabetos	50	50%
1.º ano	25	25%
2.º ano	16	16%
3.º ano	4	4%
4.º ano	5	5%
Total	100	100%

No quadro 3, a amostra total ($N=100$) foi dividida em dois grupos: um constituído por 50 adultos analfabetos que frequentam o curso de alfabetização (50%), e o outro composto por 50 adultos analfabetos que não frequentam e nem pretendem frequentar o curso de alfabetização (50%). Assim, 50% são analfabetos ($N=50$), 25% frequentam o 1º ano ($N=25$), 16% frequentam o 2º ano ($N=16$), 4% frequentam o 3º ano ($N=4$) e 5% frequentam o 4º ano ($N=5$). Todos os indivíduos que constituem a amostra são de nível sócio económico baixo, sendo que a sua maioria é beneficiário do rendimento social e inserção (R.S.I) e residentes em conjuntos habitacionais sociais.

4.4.3. Material

A recolha de dados do nosso estudo foi efectuada através de um questionário sócio-demográfico e da Escala de Auto-Estima de Rosenberg (RSES), ambos anónimos e de auto-resposta, os quais passamos a descrever.

4.4.3.1. Questionário sócio demográfico

Construímos um questionário sócio-demográfico com a finalidade de caracterizarmos os participantes do presente estudo, uma vez que o questionário de auto-estima que se

pretende utilizar, não dispõe de um conjunto de questões acerca da caracterização do indivíduo, nomeadamente sexo, idade, estado civil, profissão e escolaridade.

4.4.3.2. Escala de Auto-Estima de Rosenberg (RSES)

Para avaliar a auto-estima utilizámos a Escala de Auto-Estima de Rosenberg que encara a auto-estima como uma experiência fenomenológica global de valor pessoal (Harter, 1983, citado por Dias, 1996).

A escala foi construída por Rosenberg (1965) com a finalidade de avaliar o valor que o indivíduo se atribui globalmente como pessoa, é um instrumento de fácil administração e unidimensional (Dias, 1996).

Relativamente à versão americana da escala, Dias (1996) refere que foi traduzida para português e respectivamente validada por um professor de Inglês da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Esta escala é constituída por 10 itens, dos quais 5 são afirmações positivas tais como: Globalmente estou satisfeito comigo próprio; Sinto que tenho um certo número de boas qualidades; Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maior parte das pessoas; Sinto-me uma pessoa com valor pelo menos tanto quanto a generalidade das pessoas; Adopto uma atitude positiva para comigo. Os outros cinco são afirmações negativas como: Por vezes penso que nada valho; Sinto que tenho pouco de que me orgulhar; Por vezes sinto-me de facto um inútil; Gostaria de ter mais respeito por mim próprio; No conjunto inclino-me a achar que sou um falhado (Dias, 1996).

Relativamente à pontuação, cada questão é cotada numa escala de quatro pontos, do tipo *Likert*, desde “discordo inteiramente” até “concordo inteiramente”. As afirmações positivas pontuam-se do seguinte modo: “discordo inteiramente” é atribuída a pontuação 1 e a

“concordo inteiramente” é dada a pontuação 4 quando a questão é colocada no sentido negativo, a pontuação processa-se de forma inverso (Dias, 1996).

O valor total da escala de auto-estima obtém-se a partir da soma de todos os itens, variando entre 10 e 40, sendo tanto maior quanto mais elevado for o *score* total (Santos & Maia, 2003; Dias, 1996 & Silva, 1998).

Neste sentido, Pedro e Peixoto (2006) referem que valores elevados nos vários itens significam altos níveis de auto-estima.

Ribeiro (1999) evidencia duas propriedades métricas relativas aos testes psicológicos que são a fidelidade e a validade.

O mesmo autor refere ainda que se pode falar em fidelidade quando a medição for repetida, nas mesmas condições, com os mesmos respondentes, o resultado encontrado seja idêntico, ou seja, dentro de um erro considerado aceitável.

Relativamente à consistência interna, diversos estudos evidenciam que esta tem elevados níveis de consistência interna (Santos & Maia, 1999, citado por Pedro & Peixoto, 2006). A fidelidade, avaliada na escala original, por teste-reteste com intervalo de duas semanas é de 0,85 (Silber & Tippett, 1965, citado por Dias, 1996). No estudo realizado, em Portugal, por Dias (1996) o cálculo da consistência da escala total forneceu o valor *alpha* de Cronbach de 0,86. Ribeiro (1999) refere que uma boa consistência interna deverá exceder um *alpha* de 0,80.

Em relação à fidelidade da escala, também Santos e Maia (2003) apresentam nos seus estudos de validação bons resultados. No que respeita à estabilidade temporal, verificada por estes autores através de duas administrações em tempos diferentes, pode concluir-se que se apresenta muito positiva, sendo a consistência interna *alpha* de Cronbach de 0,89 na primeira

aplicação e na segunda aplicação de 0,92, e o valor do coeficiente de Pearson, utilizado para avaliar a estabilidade dos resultados entre as duas aplicações foi de 0,90.

No que respeita à validade, Ribeiro (1999) menciona que esta se refere essencialmente ao que o teste mede e a quanto bem o faz.

Diversos estudos confirmam a validade de constructo da escala (Rosenberg, 1965, 1979, 1985 & Harter, 1983 citado por Dias, 1996).

A estrutura desta escala de auto-estima foi analisada por Dias (1996), para uma amostra portuguesa, para tal realizou-se uma análise factorial em factores comuns e únicos, sem limite de factores com rotação *varimax*. Foram obtidos apenas dois factores com valor próprio superior a 1, estes explicaram 57,7% da variância total. Porém ao realizar uma análise factorial limitada a dois factores, apenas o factor 1 se manteve superior ao valor 1. Neste sentido, é este factor 1 que explica os 85% da variância comum, agrupando a maior parte dos itens do questionário. Deste modo, será aceitável considerar esta escala como unifactorial.

Santos e Maia (2003) também avaliaram a validade desta escala por intermédio de correlações entre a auto-estima e um conjunto de variáveis com ela relacionadas, indicam que os resultados são validos, o que comprova a sua validade. As correlações efectuadas entre os itens da RSES e um conjunto de variáveis relacionadas com a auto-estima, tais como o auto-conceito, a aceitação social e a auto-eficácia, avaliados pelo Inventário Clínico do auto-conceito (ICAC) e a satisfação com a vida, avaliada através da *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) apresentam-se positivas, ou seja, níveis mais elevados de auto-estima, correlacionam-se de forma positiva com a satisfação com a vida, eficácia, auto-conceito e aceitação social.

No entanto, os estudos de investigação de Rosenberg (1965, 1979, 1985), e os de outros autores por ele revistos, revelam, como previsto, uma correlação negativa moderada

entre a auto-estima e, quer a depressão, quer outros sintomas de distúrbios emocionais, como sintomas somáticos, agressividade, sentimentos de infelicidade e ansiedade, e apoiam a validade de constructo da escala (Dias, 1996).

Estas escalas foram validadas por vários autores estrangeiros (Rogers & Evans, 1993 & Rosenberg, 1979 citado por Silva, 1998) e portugueses e a diferentes populações e faixas etárias tais como o estudo de validação de Santos e Maia (2003) e nos estudos realizados em populações portuguesas com jovens e adultos (Vasconcelos, 1995; Batista, 1995 & Lopes, 1996 citado por Silva, 1998).

4.4.4. Procedimento

Após seleccionarmos o instrumento que pretendíamos utilizar no nosso estudo, a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (Santos & Maia, 2003) solicitámos autorização ao investigador que a traduziu e validou para a população portuguesa (Santos, 2003) para o podermos fazer. Solicitámos ainda autorização aos presidentes dos Conselhos Executivos de três escolas do Concelho de Gondomar (EB2,3 de São Pedro da Cova, EB2,3 de Rio Tinto, EB2,3 de Gondomar) e a uma do Concelho de Valongo (EB2,3 de Valongo) onde estavam a decorrer cursos de alfabetização para adultos.

Após a obtenção da autorização junto de cada entidade acima mencionadas, marcámos reuniões com todos os professores, com o intuito de proceder à administração dos instrumentos aos frequentadores do curso de alfabetização.

Segundo Ribeiro (1999) o consentimento informado deverá estar redigido numa linguagem clara e que seja entendida pelos participantes. No nosso estudo o consentimento informado foi solicitado oralmente assim como a resposta ao mesmo dado que a maioria dos participantes ainda não tinha competências de leitura e compreensão que lhes permitissem

aceder à informação escrita. Também a questão do anonimato e confidencialidade das respostas foi referenciada oralmente, para além do facto de termos esclarecido que estes adultos tinham a liberdade de participar, recusar ou abandonar o estudo sem qualquer explicação ou consequências para os próprios. Foi-lhes também dado conhecimento do tempo a despendar para o preenchimento do material (cerca de dez minutos).

Os instrumentos foram administrados oral e individualmente e pela mesma ordem a todos os 50 participantes que frequentam o curso de alfabetização. Lemos cada um dos itens e preenchemos os instrumentos após resposta do participante. Todo o processo decorreu numa sala disponibilizada pela instituição, no mesmo horário que decorre uma das aulas do curso.

Com o intuito de proceder à selecção de analfabetos (sem frequência das acções de alfabetização) formalizámos um pedido à Vereadora do Pelouro da Habitação da Câmara Municipal de Gondomar para identificarmos o número de analfabetos existentes nos conjuntos habitacionais sociais do concelho de Gondomar.

De seguida, marcamos uma reunião com as técnicas responsáveis por dois conjuntos habitacionais sociais, para explicar o que se pretendia, obter a listagem dos indivíduos e respectivas moradas e ainda procedermos à marcação de datas para iniciarmos a administração dos instrumentos.

Antes de nos deslocarmos à habitação de cada indivíduo estes já tinham sido previamente avisados, pessoalmente, pela técnica responsável do conjunto habitacional social.

Todo o processo decorreu de forma idêntica ao dos frequentadores do curso de alfabetização com excepção do local de administração que, neste caso, foi a casa de cada um dos participantes.

Após a administração e recolha de todos os questionários, analisámos os dados através do programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 15.

4.5. Apresentação dos resultados

Depois de terminarmos as cotações, efectuamos as comparações entre os grupos. As comparações foram realizadas através de uma abordagem quantitativa, com o objectivo de se apurar se existem, ou não, diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Para cumprirmos os objectivos analisámos a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente à auto-estima global total, obtida na Escala de Auto-Estima de Rosenberg nos dois grupos, utilizando o teste *t* de *student*.

Para procedermos à análise diferencial entre o grupo de adultos que frequentam o curso de alfabetização e o grupo de analfabetos utilizamos procedimentos estatísticos de diferenças de médias para os dados obtidos através da RSES. Para isso, utilizamos a prova do *t student*, para comparação de duas amostras com dados independentes (Bisquerra, Sarriera & Martínez, 2004). Usamos o teste de diferenças de médias *Anova One Way*, para as variáveis de operacionalização superior a dois grupos, seguido de um *Post Hoc* através do *LSD Test* que nos permite comparar as médias entre todos os pares de grupos existentes, logo que o teste *F* do *One-Way Anova* rejeite a hipótese nula (Pestana & Gageiro, 2000).

Quadro 4

Comparação da média da RSES para o grupo dos indivíduos frequentadores e grupo dos não frequentadores do curso de alfabetização

Grupo	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Frequentadores	28,48	3,240	-2,107	0,038*
Não Frequentadores	27,16	3,019		

* $p \leq 0,05$

De acordo com os resultados obtidos no quadro 4, observamos que os analfabetos apresentam uma $M= 27,16$ e um $DP= 3,019$ e os que frequentam o curso de alfabetização ou alfabetizados apresentam uma $M= 28,48$ e um $DP=3,248$. Deste modo, verificamos que existem diferenças entre as médias dos dois grupos e que essa diferença é estatisticamente significativa ($p=0,038$), o que comprova que os indivíduos que frequentam o curso de alfabetização apresentam uma auto-estima mais elevada do que os que não frequentam o curso de alfabetização ou analfabetos.

Quadro 5

Média da RSES para o sexo feminino do grupo de indivíduos frequentadores e do grupo dos não frequentadores do curso de alfabetização

Sexo Feminino	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Frequentadores	28,54	3,439	-1,528	0,135
Não Frequentadores	27,28	2,453		

Relativamente às diferenças entre o sexo feminino quanto à variável auto-estima para o grupo de indivíduos que frequentam o curso de alfabetização e os que não o frequentam e, tendo em conta os resultados apresentados no quadro 5, verificamos que os indivíduos frequentadores do curso de alfabetização apresentam uma $M=28,54$ e um $DP=3,439$ e os indivíduos que não frequentam o curso de alfabetização apresentam um $M=27,28$ e um $DP= 2,453$. Logo, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p= 0,135$) no que respeita aos resultados da *RSES* para o sexo feminino do grupo de frequentadores e não frequentadores do curso de alfabetização.

Quadro 6

Média da RSES para o sexo masculino do grupo de indivíduos frequentadores e do grupo dos não frequentadores do curso de alfabetização

Sexo					
Masculino		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Frequentadores		28,42	3,113	-1,339	0,190
Não frequentadores		26,94	3,903		

No que respeita às diferenças entre o sexo masculino quanto à variável auto-estima para o grupo de indivíduos que frequentam o curso de alfabetização e os que não o frequentam e, tendo em conta os resultados apresentados no quadro 6, verificamos que os indivíduos frequentadores do curso de alfabetização apresentam uma $M=28,42$ e um $DP=3,113$ e os indivíduos que não frequentam o curso de alfabetização apresentam um $M=26,94$ e o $DP= 3,903$. Desta forma, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p= 0,190$) no que respeita aos resultados da RSES para o sexo masculino do grupo de frequentadores e não frequentadores do curso de alfabetização.

Quadro 7

Médias da RSES para diferentes idades (ambos os sexos) na amostra total (grupo dos frequentadores mais o grupo dos não frequentadores do curso de alfabetização)

Grupo	Idade	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Amostra total	1 (18-29 anos)	28,19	3,507	1,941	0,099
	2 (30-39 anos)	28,92	3,341		
	3 (40-49 anos)	27,81	3,430		
	4 (50-59 anos)	26,55	2,464		
	5 (60-69 anos)	26,29	2,801		
	6 (70-81 anos)	28,27	2,631		

Após a análise do quadro 7, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,099$) entre as médias da *RSES* para os diferentes grupos de idades dos indivíduos, frequentadores e não frequentadores do curso de alfabetização. Concluimos então, que não existem diferenças ao nível da auto-estima no que respeita aos indivíduos mais novos que frequentam e não frequentam o curso de alfabetização, em comparação, com os mais velhos que frequentam e não frequentam o mesmo curso. Ou seja, a variável idade não tem influência na auto-estima dos indivíduos da nossa amostra, quer estes frequentem ou não o curso alfabetização.

Quadro 8

Resultado das médias da RSES para os diferentes anos de escolaridade

Grupo	Escolaridade	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Frequentadores	1º Ano	27,68	3,185	2,510	0,047*
	2º Ano	28,63	3,117		
	3º Ano	30,00	2,449		
	4º Ano	30,80	3,701		

* $p \leq 0,05$

Relativamente às médias da *RSES* para os diferentes anos de escolaridade e tendo em conta os valores do quadro 8, verificamos que os resultados se apresentam estatisticamente significativos ($p= 0,047$) entre os grupos.

Então, para verificarmos entre que grupos existem essas diferenças calculamos o *Post Hoc* através do *teste LSD*. Os resultados indicam-nos que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,042$) entre o 1º e o 4º ano de escolaridade. Sendo que o 1º ano apresenta uma $M=27,68$ e um $DP= 3,185$ e o 4º ano apresenta uma $M=30,40$ e um $DP=3,701$. Desta

forma, podemos concluir que os sujeitos que frequentam o curso há mais tempo apresentam uma auto-estima mais elevada do que os indivíduos que o frequentam à menos tempo.

4.6. Discussão dos resultados

Após termos realizado o tratamento estatístico dos dados recolhidos e perante os resultados obtidos, torna-se pertinente verificarmos se as hipóteses colocadas neste estudo foram ou não confirmadas assim como discutir os resultados obtidos. É importante salientar que estes dizem apenas respeito a esta amostra, uma vez que a sua dimensão e localização geográfica, não permitem extrapolar os resultados para a população geral.

Considerando a Hipótese 1 que refere que “os indivíduos integrados no processo de alfabetização têm maior auto-estima do que os indivíduos que não frequentam nem pretendem frequentar o curso de alfabetização”, esta foi confirmada no nosso estudo. Verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da auto-estima quando comparamos os indivíduos frequentadores e não frequentadores dos cursos de alfabetização (Quadro 4), sendo que os indivíduos frequentadores do curso de alfabetização apresentam maior auto-estima do que os não frequentadores, independentemente do sexo (Quadros 5 e 6). Logo, podemos afirmar, tal como já foi evidenciado no estudo que levou à formulação desta hipótese (Ferraz & Gomes, 2003), que a permanência na escola faz com que os indivíduos sintam mais confiança em relação às suas capacidades e desempenhos e, conseqüentemente, vejam a sua auto-estima aumentada.

No que respeita à Hipótese 2, “os indivíduos (de ambos os sexos) que frequentam o curso de alfabetização têm maior auto-estima dos que os que não o frequentam, tendo em atenção a idade”, verificamos que no nosso estudo esta hipótese não confirmada (Quadro 7).

No nosso estudo, a variável idade não tem influência na auto-estima da nossa amostra quer os indivíduos frequentem ou não o curso de alfabetização. Logo, os nossos resultados em relação à variável idade, não estão em consonância com os resultados dos estudos descritos na literatura (Hong et al., 1993; Robins et al., 2002; McMullin & Cairney, 2004), que referem que os indivíduos mais novos apresentam uma auto-estima mais elevada que os mais velhos. Esta diferença pode dever-se ao facto de estes jovens não saberem ler nem escrever numa sociedade em que isso é extremamente valorizado, o que se traduz na incapacidade para dominar as competências e os meios necessários à inserção profissional, à vida social e familiar e à participação activa na vida da sociedade (Esteves, 1995). Logo, fazem uma avaliação negativa das suas capacidades e desempenhos, expressando atitudes de desaprovação em relação a si próprios, o que faz com que a sua auto-estima seja baixa (Rosenberg, 1986; Santos & Maia, 2003; Costa, 2000).

No entanto, existe outro factor que poderá explicar a diferença quanto aos resultados do nosso estudo, a obrigatoriedade da presença de alguns indivíduos no curso de alfabetização por motivos de cessão do rendimento social de inserção (RSI). De facto, para estes indivíduos os seus objectivos não vão de encontro ao que eles acham que são as suas necessidades. Assim, não se sentem motivados para aprender nem satisfeitos pessoalmente por estarem a frequentar o curso. Sabemos que quem aprende deve poder exercer livremente as suas escolhas, não deve ser obrigado ao conformismo, ao sacrifício da sua criatividade e à vivência de uma vida de acordo com modelos standardizados (Rogers, 1983).

Relativamente à Hipótese 3, o tempo de frequência do curso de alfabetização aumenta a auto-estima dos indivíduos que o frequentam (de ambos os sexos). Esta hipótese é exploratória (dado que não encontramos na literatura estudos que a fundamentem) e foi confirmada no nosso estudo.

Quando avaliamos a auto-estima tendo em conta o tempo de frequência no curso de alfabetização, os resultados apresentam-se estatisticamente significativos, nomeadamente entre o primeiro e o último ano do referido curso. Este facto tem a ver com a forma como cada indivíduo da amostra percebe o processo de aprendizagem, que é entendido como um processo interno, controlado pelo indivíduo e que implica o empenhamento global da pessoa na interacção com o meio. Aqui, o reconhecimento das motivações pessoais são vistas como alternativas positivas ao conformismo, sacrifício da criatividade e estandardização do tipo de vida (Pires, 2005).

Estes resultados levam-nos a concluir que os objectivos dos indivíduos integrados no processo de alfabetização vão de encontro às suas necessidades. Sendo assim, a sua disposição para aprender vai-se orientando, crescentemente, para o desenvolvimento das tarefas do seu papel social, sentem-se mais integrados e motivados no processo de aprendizagem, acabando desta forma, por ceder mais a pressões internas (desenvolvimento e satisfação pessoal e auto-estima), apesar de responderem a factores motivacionais externos (Pires, 2005).

Conclusão

No final deste capítulo, pretendemos chegar a um conjunto de conclusões relativas ao estudo empírico realizado, com uma amostra de indivíduos que frequentam o curso de alfabetização e outra amostra com indivíduos analfabetos, que não frequentam nem pretendem frequentar o curso de alfabetização.

Com o presente estudo pretendemos analisar, através da comparação entre dois grupos, um que frequenta o curso de alfabetização (alfabetizados) e outro que não frequenta (analfabetos) se existem diferenças estatisticamente significativas em relação à auto-estima

dos indivíduos. Pretendemos assim verificar se o processo de alfabetização tem ou não influência sobre a auto-estima dos indivíduos.

Após o tratamento estatístico dos dados e através da comparação entre indivíduos frequentadores e indivíduos não frequentadores do curso de alfabetização, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, logo, podemos concluir que os indivíduos que frequentam o curso de alfabetização apresentam maior auto-estima do que aqueles que não o frequentam (analfabetos).

Relativamente ao sexo, os resultados do nosso estudo indica que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação às médias da *RSES*, para homens e mulheres que frequentam e não frequentam o curso de alfabetização.

No que respeita à idade, os resultados do nosso estudo são claros, indicam em relação aos frequentadores e não frequentadores do curso de alfabetização que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação à auto-estima. No nosso estudo não encontramos diferenças na auto-estima quando comparamos os grupos dos indivíduos mais novos com grupos dos indivíduos mais velhos, frequentadores e não frequentadores do curso de alfabetização, de ambos os sexos.

No entanto, quando fomos comparar a média da *RSES* para os diferentes anos do curso de alfabetização, os resultados revelaram-se estatisticamente significativos. Logo, concluímos que o tempo de permanência no curso é importante quando consideramos a variável auto-estima dado que os indivíduos que frequentam o último ano (4º ano) deste curso apresentam melhor auto-estima do que os indivíduos que o estão a iniciar (1º ano).

Em suma, os resultados das médias da *RSES* indicam resultados estatisticamente significativos em relação à frequência do curso de alfabetização e ao tempo de frequência do

mesmo. No entanto, no nosso estudo não foi comprovada a existência de diferenças estatisticamente significativas nas médias da *RSES* para a idade e sexo.

Considerações finais

Os resultados do nosso estudo indicam que o ser ou não alfabetizado influencia de forma positiva ou negativa a auto-estima dos indivíduos, independentemente do sexo e da idade.

Os adultos que aprendem a ler e a escrever, passam ao longo da aprendizagem, por um processo de transformação que vai muito além da simples alfabetização. O contacto com a escola modifica a imagem que a pessoa tem de si mesma e, permite a supressão de limites e preconceitos existentes.

Sabemos que cada indivíduo desenvolve a sua auto-estima, à medida que é reconhecido como tal, único e singular, com necessidades educacionais específicas. Se ajudarmos o indivíduo em processo de alfabetização a descobrir-se, a aceitar-se e a compreender-se, estamos de alguma forma a contribuir para que se sinta confiante e apto a enfrentar as adversidades e complexidades, que lhe vão surgindo durante o processo de aprendizagem. Pois, o sentimento de desvalorização de si próprio impede-o de progredir no processo de aprendizagem, além de lhe trazer também consequências a nível relacional.

O analfabetismo na faixa etária adulta é um fenómeno social que ainda está fortemente instalado no nosso país, representando um vasto número de pessoas que não tem qualquer acesso à literacia. Apesar das diversas tentativas eleitas pelo governo no sentido da alfabetização de todos os cidadãos, podemos dizer que não foram eficientes nem tão pouco suficientes, até hoje, para acabar com o problema do analfabetismo existente no nosso país.

Apesar de as taxas de analfabetismo diminuírem de 1991 para 2001 os resultados ainda são preocupantes, tendo em conta a dimensão do nosso país e o elevado risco de

exclusão social. No entanto, ainda se torna mais preocupante quando verificamos que as taxas de escolarização sofreram um ligeiro decréscimo no período de 1995 a 2005 (INE, 2005).

A formação de adultos praticamente não foi estudada na perspectiva psicológica e, até agora, são poucas as vezes que se tem dirigido à psicologia para lhe expor os seus problemas. Há algumas razões extrínsecas que, do nosso ponto de vista, podem explicar este facto: uma é que a formação de adultos só agora começa a ter alguma projecção, a outra é que do ponto de vista psicológico, continua a dar-se mais atenção às crianças e adolescentes do que ao adulto. Os jovens encontram-se numa fase de transformação e a psicologia ajuda-os especialmente a vencer as suas dificuldades, as suas crises no processo de maturação. Em contrapartida, o adulto já ultrapassou essa fase e, quando a psicologia se dedica ao adulto, muitas vezes, é mais para estudar o indivíduo mentalmente doente, do que o indivíduo normal ou são.

No que respeita ao curso de alfabetização, alguns dos entrevistados (especialmente os mais novos) desvalorizam esta experiência, particularmente os indivíduos que se sentem obrigados a frequentar o mesmo, por motivos de cessão do rendimento social de inserção (RSI) explicando que, por um lado não se sentem motivados para esse tipo de aprendizagens, deixando claro que o domínio das competências de literacia não é uma condição necessária à sua sobrevivência, e por outro lado mostram uma inadequação em relação aos conteúdos.

De facto, consideramos que existem dois aspectos essenciais, pouco explorados mas muito ligados a questões psicológicas, que se deveriam ter em conta quando se fala neste processo de alfabetização: o primeiro aspecto diz respeito ao formador e o segundo aspecto aos métodos de ensino. Alfabetizar adultos não é a mesma coisa que alfabetizar crianças, pois sabemos que são diferentes, não só em termos cerebrais (plasticidade cerebral), cognitivos e afectivos, mas também em termos de experiências vividas. Com a transição para a idade

adulta, a actividade lúdica, a imaginação viva e vasta gama de interesses tão predominantes na infância, dão lugar a necessidades e interesses em grande maioria ligados à profissão.

Portanto, achamos pertinente que se formem pedagogos para adultos assim como se formam pedagogos para crianças. Parece-nos incorrecto que sejam professores do 1º ciclo, cuja formação é voltada para o ensino da criança, a leccionar este curso de alfabetização para adultos, não estando a maior parte das vezes em sintonia com as necessidades dos adultos, fazendo algumas vezes com que estes se desmotivem e acabem por desistir.

No que respeita ao conteúdo da formação, achamos que mais importante que aprender a ler e a escrever é necessário saber ouvir o adulto, pois este conteúdo depende em grande parte de cada pessoa, individual, dos seus desejos, interesses e problemas.

É neste último aspecto que achamos que o trabalho do psicólogo como consultor de professores e alunos seria importante. Se não há pessoas qualificadas para dar formação aos adultos (na área da alfabetização do adulto), então propunhamos que os psicólogos trabalhassem em parceria com professores e alunos, pois estamos aptos para lidar com as adversidades do ser humano, com os seus problemas e necessidades e em arranjar estratégias para os cativar, motivar e assim mantê-los no processo de alfabetização e desta forma diminuir o analfabetismo total e, posteriormente fazer a sua monitorização como forma de prevenir o analfabetismo funcional.

Assim, os principais resultados do nosso estudo são os seguintes:

- Os indivíduos que frequentam o curso de alfabetização possuem melhor auto-estima do que os indivíduos que não o frequentam;
- Os indivíduos que frequentam o curso de alfabetização há mais tempo têm melhor auto-estima do que os indivíduos que o iniciaram;

- Não encontramos diferenças na auto-estima dos indivíduos da nossa amostra quando esta se relaciona com a variável sexo;

- A variável idade não influencia a auto-estima dos indivíduos da nossa amostra.

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto de não podermos generalizar os resultados, pois tendo em conta a problemática, consideramos a amostra bastante reduzida e muito restrita em termos geográficos (abrange apenas parte da população de dois concelhos). No entanto, também a amostra deveria ser mais diversificada no que respeita à localização, pois o problema do analfabetismo não se verifica apenas nos moradores de conjuntos habitacionais sociais, mas também na restante população. No que respeita à localização geográfica, também o nosso estudo foi pouco abrangente, pois sabemos que o analfabetismo é sentido e encarado de formas distintas nas diferentes regiões do país (norte, centro e sul). E a alfabetização, será que também é encarada de forma diferente?

Se o nosso estudo fosse mais abrangente, para além das variáveis escolhidas (sexo, idade, escolaridade, alfabetização e auto-estima) teríamos introduzido novas variáveis, tais como: profissão, nível sócio económico (NSE) (pois o analfabetismo não se encontra apenas em indivíduos de NSE baixo, mas também em indivíduos de NSE médio) e a motivação.

No que concerne a futuras investigações propomos que este estudo seja elaborado a nível nacional, em meios urbanos e rurais, não só com o intuito de comparar resultados, mas sobretudo de realçar a problemática do analfabetismo e da falta de auto-estima muitas vezes camuflada. Pretende-se encontrar soluções apropriadas para estas problemáticas junto dos técnicos e sensibilizar as entidades responsáveis promovendo, desta forma, a importância do papel do psicólogo nesta área.

Propomos ainda, um ensino dinâmico e interactivo, que permita o desenvolvimento dos indivíduos na sua totalidade (fala, escrita, leitura, expressão plástica e corporal), em vez

de um ensino rotineiro, apoiado apenas no modelo escolar. Para tal, é fundamental trazer situações de vida para o grupo que venham enriquecer, contribuir, esclarecer e auxiliar o convívio com a comunidade onde estes estão inseridos. Nomeadamente o despertar conceitos de cidadania, através de temas tão importantes como a valorização da saúde (prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, controle da natalidade, doenças e outras limitações associadas ao envelhecimento), direitos dos cidadãos, prevenção ambiental, oportunidades de emprego, não esquecendo a participação de profissionais activos, da própria comunidade ou concelho, trazendo o contributo da sua experiência para junto daqueles que estão a aprender (especialmente os mais jovens e os de meia idade). Desta forma, estaremos a dar a estes indivíduos maior conhecimento acerca dos recursos (muitas vezes desconhecidos) existentes na comunidade, disponibilizando-lhes assim, oportunidades a diferentes níveis (profissional, social e pessoal).

Para finalizar, no que respeita ao analfabetismo funcional, este, ainda está muito presente na nossa sociedade, ensinar os jovens e adultos a ler e a escrever não irá resolver o problema. A escola terá que garantir um limiar comum de habilidades e atitudes em relação à linguagem escrita, para que exista uma igualdade de oportunidades.