

## XVI ENCONTRO NACIONAL DE SIOT

### *Futuros do Trabalho: Políticas, Estratégias e Prospetiva*

27 e 28 de Novembro de 2015 :: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas-Universidade Nova de Lisboa  
Tema 3) Educação e Formação em Contexto de Trabalho

## **O Trabalho dos Formadores da Educação Básica de Adultos à Prova da Incerteza: Entre os constrangimentos sociais e a produção de si**

*João Eduardo Martins*  
[jrmartins@ualg.pt](mailto:jrmartins@ualg.pt)  
*Universidade do Algarve*

### **Resumo**

O trabalho dos formadores de adultos está hoje marcado pela subida de múltiplas incertezas. Num contexto de políticas de austeridade fortemente recessivas que produzem efeitos fortes no encolhimento das políticas públicas de educação em Portugal é da maior relevância científica a compreensão de como vivem e sentem estes “profissionais” a realidade quotidiana do seu trabalho formativo. Pretende-se neste texto partir dos resultados de uma investigação empírica desenvolvida no cenário da sociedade portuguesa para produzir uma reflexão sociológica que possa contribuir para um aumento de lucidez sobre as provações do trabalho dos formadores de adultos num contexto estrutural marcado por fortes mutações sociais. O estudo que aqui mobilizamos desenvolveu-se numa lógica de investigação qualitativa e pretende conhecer em profundidade o modo como estes actores se apropriam e implementam as políticas. O material empírico recolhido foi sujeito a uma análise estrutural de conteúdo. Como principais resultados podemos constatar que a produção das subjectividades no trabalho dos formadores de adultos está marcada pela provação face a quatro grandes tipos de incertezas. A incerteza do trabalho com e sobre o outro. A incerteza da produção de si e da sua identidade profissional. A incerteza face à existência de projectos futuros e à continuidade das próprias organizações de trabalho que muitas vezes têm a tarefa de fazer existir e a incerteza ligada ao historial de descontinuidades das políticas de educação e formação de adultos em Portugal que podem comprometer seriamente a sua existência profissional. Os resultados permitem-nos dizer ainda que as provações dos formadores para além de estarem associadas a fortes dificuldades na produção do seu trabalho que têm constantemente que enfrentar estão também associadas a factores de gratificação social que remetem para a valorização de si como profissionais e para a percepção de valorização da vida dos outros significativos sobre os quais trabalham.

**Palavras chave:** Formadores de Adultos, provações, sociologia da individuação, subida das incertezas

### **Introdução**

Num contexto em que Portugal foi sujeito a duras medidas de austeridade impostas pelo governo cessante e pelas instâncias internacionais (Banco Central Europeu, Fundo Monetário Internacional e Comissão Europeia) com fortes consequências sociais ao nível do acréscimo das desigualdades sociais; do declínio das classes médias; do crescimento do níveis de desemprego; do crescimento da precariedade laboral; do crescimento da taxa de risco de pobreza e da sua intensidade, da diminuição do investimento nas políticas públicas educativas e do subsequente crescimento da vulnerabilidade social massiva entre a população portuguesa, atingida por reduções constantes de salários e reformas, o trabalho dos formadores de adultos confronta-se com enormes desafios.

É no âmbito deste enquadramento societal de subida das incertezas (Castel, 2009) que pensamos ser importante esta reflexão de índole sociológica sobre as provas do trabalho dos formadores de adultos na sociedade portuguesa. Mobilizamos os resultados de uma investigação de doutoramento realizada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em que o objecto de estudo se centrou sobre os sentidos e os modos de apropriação dos técnicos e dos formadores que trabalharam no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades no que diz respeito ao eixo das políticas de educação básica de adultos, de maneira a pensar os desafios do trabalho dos educadores de adultos em Portugal.

Foi possível constatar que o trabalho destes «*professionais*» está socialmente marcado pela prova do fazer face a múltiplas incertezas, mais especificamente:

- A prova da incerteza do trabalho sobre o outro (Dubet, 2002) e com o outro (Astier, 2003);
- A prova da incerteza na construção da sua identidade profissional (Dubar, 1997; Martins, 2014);
- A prova da incerteza face à existência de projectos futuros e da continuidade das próprias organizações que em numerosas situações, eles estão encarregues de fazer existir;
- A prova da incerteza face à continuidade das políticas de educação básica de adultos, marcadas estas por um forte historial de discontinuidades, em Portugal.

Este trabalho de investigação sociológica seguiu uma metodologia qualitativa e procurou estudar dois casos, uma Associação de Desenvolvimento Local e um Centro de Formação Profissional ambos situados na região do Algarve.

Foram entrevistados em profundidade trinta e oito técnicos de educação de adultos que participaram neste programa, seja como formadores nos cursos de educação e formação de adultos, seja como técnicos de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades.

O material empírico produzido foi objecto de tratamento a partir de uma análise estrutural de conteúdos (Hiernaux, 1997). Do ponto de vista teórico, a investigação foi sustentada por um olhar a partir de uma sociologia política da acção pública (Hassenteufel, 2008) e de uma sociologia da individuação tal como proposta por Danilo Martuccelli (2006).

A sociologia da individuação está situada no movimento mais largo da sociologia dos indivíduos, com a particularidade de que ela nos permite ir mais longe do ponto de vista analítico do que uma mera sociologia das subjectividades individuais, uma vez que partindo da existência individual dos formadores de adultos, não é ao nível das suas experiências individuais que se concentra a análise mas ao nível da compreensão societal de um certo momento sócio-histórico.

A sociologia da individuação é assim uma macrossociologia que tem como operador analítico central o conceito de prova (épreuve). Segundo Martucelli (2006.12) é este conceito que nos permite fazer a articulação entre a história colectiva, neste caso sobre a forma das políticas públicas de educação de adultos e a experiência existencial dos formadores na sua individualidade.

As provas são os desafios históricos, socialmente produzidos e desigualmente repartidos aos quais os indivíduos são obrigados a enfrentar. Trata-se de perceber como os indivíduos fazem face às provações com que se defrontam as suas existências pessoais num determinado contexto sócio-histórico. Este é um operador analítico central na inteligibilidade social dos desafios com que se confrontam os formadores de adultos.

### **A Prova da Incerteza no Trabalho com o Outro e Sobre o Outro**

Uma primeira prova importante inerente aos desafios enfrentados pelos formadores de adultos que implementaram o programa de políticas públicas aqui em análise tem a ver com a incerteza que resulta do trabalho com o outro (Dubet, 2002) e sobre o outro (Astier, 2003) em que se pretende produzir efeitos no sentido da passagem da dependência à autonomia do público com que se trabalha. Trata-se aqui do enorme desafio de transformar indivíduos por defeito (Castel e Haroche, 2001) em indivíduos bem integrados.

Este desafio está centrado na necessidade de «mudar comportamentos». O trabalho de transformação do outro a partir de uma exigência de alteração dos seus comportamentos, no sentido das disposições requeridas pelo Novo Espírito do Capitalismo (Boltanski e Chiapello, 1999) é sentido como uma verdadeira dificuldade.

Existem beneficiários que «*resistem à mudança*» e há por vezes um sentimento de impotência por parte dos técnicos face à ineficácia da sua intervenção.

O discurso de Maria Eduarda, formadora de Cidadania e Empregabilidade e mediadora num curso de Educação e Formação de Adultos (curso EFA), curso que certifica qualificações escolares ao nível do 9º ano de escolaridade e atribui o nível II de qualificação profissional é ilustrativo da provação resultante do trabalho sobre o outro quando toca a «*mudar comportamentos*».

*Bem, eu sou formadora de Cidadania e Empregabilidade e é uma área que é comportamental e para além disso trabalhamos ou tentamos trabalhar competências que é operacionalizar, pôr em prática determinadas acções e isso é muito complicado, pelo menos para mim, tentar passar a mensagem às pessoas de coisas que eu acho que são importantes. Ou seja, acho que é fácil, relativamente fácil, transmitir conhecimento que não é isso que se pretende num curso de educação e formação de adultos, passar daí para modificar comportamentos é relativamente difícil, não quer dizer que não se consiga e a longo prazo vê-se alguns resultados, mas é um trabalho que implica algum esforço e empenho também da minha parte para com eles para que consigamos trabalhar todas as competências do Referencial de Competências-Chave.*

No mesmo sentido vai o discurso de Sónia, mediadora de um curso EFA do mesmo tipo e formadora na área comportamental, no módulo *Aprender com Autonomia*, que perante o facto dos beneficiários com quem trabalha não alterarem o seu comportamento, no sentido da normatividade por ela desejada, a leva muitas vezes a questionar a eficácia do seu trabalho.

*Por exemplo, quando há situações de conflito entre eles uma pessoa sente-se um bocado cansada e afinal que trabalho é o meu não é? E afinal o que é que tem servido? E isso nós vemos muito nas nossas reuniões da equipa pedagógica, portanto, não só eu mas também os outros formadores, às vezes ficam a pensar mas afinal o que é que nós andamos a fazer? Quer dizer, parece que, ainda no outro dia, na semana passada chamámos a atenção sobre que não podem fazer isto, não podem fazer aquilo, uma semana depois já estão outra vez a discutir, já armaram outra vez confusão e nesses momentos uma pessoa sente um bocado, que trabalho é este? Estas pessoas não mudam?*

No caso dos «*não públicos*» da educação de adultos (Melo, 2004), aqueles com pouca ou nenhuma motivação para a aprendizagem, coloca-se mesmo um dilema difícil de resolver: «*como ensinar alguém que não quer ser ensinado?*». Trabalhar com um público não motivado para a prática da formação é um verdadeiro desafio para a prática educativa: «*Ajudar a velhinha a atravessar a rua quando ela não quer ir para o outro lado*» não é uma prova fácil.

Por outro lado, o sucesso do trabalho com o outro, é muitas vezes perspectivado como estando dependente da vontade individual de transformação de si, por parte de cada destinatário da intervenção. Esta atribuição de responsabilidade individual para cada participante no processo, relega para segundo plano os constrangimentos estruturais que participam na produção dos indivíduos e na sua capacitação e é, ao mesmo tempo, um dos mais poderosos mecanismos de legitimação das desigualdades em voga nas sociedades contemporâneas.

É o conhecido mecanismo de alquimia social da transformação da vítima em culpado, a saber, a responsabilização individual das populações com menos recursos devido à sua própria condição e, ao mesmo tempo, a desresponsabilização dos mecanismos colectivos que podem funcionar como suportes protectores da construção da sua individualidade.

### **A Prova da Incerteza da Produção de Si: Identidades Híbridas e Incertas**

Uma segunda prova maior, resulta da incerteza com que se confrontam os técnicos que intervêm neste domínio, no que concerne à construção do seu próprio «*si*» profissional, da sua identidade profissional.

Estando a maior parte confrontados com uma condição de «*instalação na precariedade*» (Castel, 1998) face ao trabalho e mercados em grande número por uma «*identidade projecto*» (Boltanski e Chiapello, 1999) em que eles não sabem se vão continuar a produção do serviço educativo num futuro próximo, encontram-se numa situação do ponto de vista da condição face ao trabalho de grande vulnerabilidade que afecta de maneira decisiva a sua identidade profissional.

Para alguns destes formadores a multiplicidade de projectos em que participam e a multiplicidade de funções que exercem no interior das organizações, por vezes em simultâneo, fá-los ter a percepção de uma identidade socioprofissional difusa, híbrida e incerta, é o caso de Maria, técnica de diagnóstico num Centro Novas Oportunidades e formadora num curso EFA que afirma ter dificuldades em responder à questão sobre qual é a sua profissão.

*Entrevistador – Se lhe perguntasse qual é a sua profissão o que é que me diria?*

*Entrevistada – (Risos) Sabe que eu desde que entrei na Associação onde trabalho tenho sempre dificuldade em responder a essa pergunta, quando eu fui fisioterapeuta, dizia que era fisioterapeuta, aqui na Associação tenho dificuldade em responder a essa pergunta, eu acho que sou uma técnica multifacetada, pronto, há mais multifacetados do que eu, com certeza e também há menos, mesmo aqui dentro da*

*Associação, mas eu acho que aqui nesta organização nós tornámo-nos técnicos de tocar vários instrumentos, portanto, não me considero técnica profissional da formação. A minha formação de base é a área alimentar e comecei a trabalhar aqui na gestão dos projectos dentro dessa área. Também não sou uma técnica alimentar que realmente nunca exerci, tenho os conceitos teóricos e as aprendizagens que trouxe, não sei, acho que sou uma técnica de desenvolvimento, acho que é isso (risos).*

O espectro da «*instabilidade permanente*» (Martins, 2014) pode ser traduzido efectivamente numa realidade de facto. Mais que uma situação de transição para uma nova situação de emprego considerada estável, parecem ocupar um estado de evolução do mercado da formação em que à imagem da sociedade salarial em geral a subida das incertezas (Castel, 2009) é a regra. O caso da Ana Alexandra é ilustrativo deste ponto de vista.

*Entrevistador – No teu caso consideras-te profissional uma profissional da formação?*

*Entrevistada – É uma pergunta um bocado complicada, eu acho que sou profissional naquilo que faço, agora eu não sei se haverá profissionais na formação exactamente, porque nós não somos reconhecidos. Nós não temos um órgão, não temos um sindicato, não somos reconhecidos, nós somos um bocado escravos do trabalho, e temos que agarrar tudo o que há. Agora imagina, eu acabo este curso, a seguir esta entidade já não me vai contratar, portanto, eu tenho é que aproveitar quando há trabalho e aproveitar tudo o que existe.*

No mesmo sentido vai o discurso de Catarina, também formadora num curso EFA na parte da formação profissionalizante que questiona face à extrema precariedade da sua condição profissional se ser formadora é vida que valha a pena ser vivida.

*Entrevistador – Em termos das condições laborais e institucionais de quem trabalha nos cursos EFA a Catarina estava-me a falar aí da questão, dessa questão, portanto, perguntava-lhe em relação aos vínculos profissionais, às condições remuneratórias e de pagamentos.*

*Entrevistada – Hum, daqui a dois meses devo receber, não se sabe muito bem, já paguei o IVA às finanças porque senão passava a incumpridora, não sei quando é que vou ganhar e não tinha dinheiro mas tive que arranjar quase quatrocentos euros para pagar às finanças, se isso é viver pois não sei, para mim não é.*

A identidade profissional dos formadores pode estar também condicionada pela incerteza quanto à existência (ou não) de projectos de formação futuros que permitam a sua inserção ocupacional.

## A Prova da Incerteza Face À Existência De Projectos Futuros

Um terceiro nível importante de incerteza está ligado ao facto que os formadores de adultos que desenvolvem a actividade nestes dispositivos de formação estarem, em grande parte, inseridos em organizações de intervenção social e de desenvolvimento local, cuja existência depende, em muitas situações, dos projectos que os próprios técnicos são capazes de criar e de manter.

Vejamos o que nos diz a Sónia:

*Entrevistada – Nós aqui na Associação, eu que já estou cá há muitos anos, desde 1996, já sou efectiva. Pertença ao quadro e nós neste momento, somos trinta, há algum tempo eramos trinta e oito colaboradores efectivos, tínhamos cinco ou seis a recibo verde e duas estagiárias, o resto são tudo pessoas que já pertencem ao quadro, portanto a equipa em janeiro deste ano, fizemos vários contratos de pessoas que entraram o ano passado a recibo verde e que nós gostámos do desempenho mas a grande maioria de nós pertence ao quadro (...) vim em 1996, sempre soube que isto não era emprego para a vida, ao contrário das pessoas que entram para um emprego e pensam que aquilo vai ser para a vida, eu sempre tive consciência que não era para a vida, portanto, uma associação sem fins lucrativos a gente nunca sabe o dia de amanhã e se no momento tenho projecto, eu sei que quando acabar aquele projecto posso não ter um projecto a seguir, portanto, há quinze anos que estou cá e há quinze anos que sei que isto é um emprego precário, sempre tive consciência disso, mas gostei tanto e considero esta casa uma escola, portanto é aqui que eu tenho aprendido. Na Universidade aprendi algumas coisas teóricas mas realmente a prática tenho aprendido aqui e depois aqui nós temos uma vantagem que é nunca estamos só numa área, portanto, eu estou neste projecto, faço aquilo e depois vou para outro projecto, vou fazer outra coisa, estamos em constante aprendizagem, o que também é cansativo e stressante, não é. Agora aprendemos a legislação de uma coisa, depois vamos aprender a de outra e depois aprender de outra, estamos sempre a aprender, ou seja, nunca nos tornamos profissionais exclusivos daquela matéria porque estamos sempre a deixar aquilo e a avançar para uma outra coisa e a aprender uma outra coisa qualquer, completamente diferente. Por outro lado, dá-nos uma bagagem enorme e isto realmente tem sido a escola da vida, se bem que tenho consciência de que não sei o dia de amanhã. Quando acabar o curso EFA, que acaba já agora, não sei, ainda, se eu vou ou não ter algum enquadramento nalgum projecto e há quinze anos que é assim, e tenho consciência que isto está a ficar cada vez mais difícil, portanto, os financiamentos estão a acabar, nós somos, com os estagiários, neste momento somos quarenta, tenho perfeita consciência que isto não vai poder continuar para quarenta pessoas. Mas pronto, se tiver que dar o salto para outro sítio acho que já levo uma bagagem e muitas competências para isso.*

A produção do seu estatuto, da sua identidade e da sua condição profissional está ligada aos projectos que os próprios técnicos são capazes de criar no mercado dos projectos e em que a sua

participação é crucial para a reprodução dos espaços organizacionais onde trabalham. Há uma consciência identitária muito marcada pela ideia de projecto (Boltanski e Chiapello, 1999), a ideia forte de que este é um emprego que pode não ser para toda vida, mas a forma como se enfrenta esta prova não está necessariamente marcada pela negativa. Enfrentar e atravessar uma multiplicidade de novos projectos significa também um sentimento de engrandecimento de si como profissional. É no terreno enfrentando múltiplos desafios que se faz a escola da vida, o que implica uma adaptação constante a novas formas de fazer, ao desenvolvimento permanente de novas competências profissionais e portanto, a uma aprendizagem e desenvolvimento profissional constante. Por outro lado, esta necessidade de adaptação permanente a novas realidades no mundo do trabalho gera também um certo cansaço e indicia alguns traços daquilo que Richard Sennett designou por *corrosão do carácter* (Sennett, 2007).

*Esta Associação é a minha segunda casa e muitas vezes a minha primeira casa, portanto muitas vezes acabo por dar prioridade à Associação em vez da família que também não está correcto, estou a tentar mudar isso.*

A prova da incerteza associada ao mundo dos projectos exige uma forte disponibilidade para o trabalho para além de uma elevada competência ao nível da adaptabilidade. Estar dentro do mercado dos projectos implica uma forte implicação de si na vida da organização em que se trabalha. Trata-se de produzir o seu trabalho fazendo acontecer em simultâneo a organização para quem se trabalha. De acordo com Haenni Emery e Soulet (2006 :5) os trabalhadores sociais, de que os formadores de adultos nos parecem ser um bom exemplo, confrontam-se em permanência com a dupla injunção de terem que fazer face à prova da construção de um projecto de vida e de uma ideia de futuro para os destinatários sobre e com os quais trabalham e em simultâneo têm eles próprios que dar conta de dificuldades consideráveis ligadas à incerteza do seu contexto de acção. Trata-se em muitas situações de serem os artesãos da sua instituição de pertença (Martins, 2014:75).



## **A Prova da Incerteza Decorrente do Historial de Descontinuidades das Políticas de Educação Básica de Adultos**

O quarto grande nível de incerteza que condiciona decisivamente o trabalho dos formadores de adultos tem que ver com a descontinuidade das políticas do Estado e as orientações da governação no âmbito das políticas públicas de educação de adultos.

A história da educação e formação de adultos é uma história de marginalidade e de subalternidade no interior do campo educativo português com alguns picos de visibilidade social e de maior expressão no panorama das políticas públicas de educação como foi o período marcado pelo voluntarismo governativo que incrementou a Iniciativa Novas Oportunidades (Martins, 2014)

Na sua análise da evolução das políticas de educação de adultos na sociedade portuguesa durante o período dos anos 1974 e 2004 escrevia Licínio Lima:

*“Observada a partir da revolução de 1974, a educação de adultos revela-se ao longo das últimas três décadas, um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas. Sem uma tradição para convocar ou actualizar, em face de uma história de que sobressai o desapego das elites políticas e culturais relativamente à educação básica dos seus cidadãos, bem como a ausência de grandes instituições educativas ou de movimentos sociais com impacto na educação adulta, o regime democrático viria a ser confrontado com a necessidade de reinventar políticas de educação de adultos, atribuindo-lhes maior protagonismo no âmbito das políticas públicas e, especialmente, construindo um sector e uma oferta publica capazes de enfrentar uma situação socioeducativa de manifesta gravidade. Recorde-se que em meados da década de 1970 cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens revelavam-se extremamente baixas e, não obstante os incrementos ocorridos a partir da década anterior, a população universitária era diminuta.” (Lima, 2005:31)*

É em finais da década de 1990 que se vai dar uma mudança de orientação na política pública de educação de adultos em Portugal com destaque para a criação da Agência Nacional de Educação E Formação de Adultos (ANEFA) num processo de recomposição induzida estatalmente com contornos que parecem ir ao encontro das alterações de política educativa que caracterizam o conjunto dos países europeus numa lógica que segue uma filosofia de *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Com a ANEFA dá-se início à criação de um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que se viria a alargar à escala do território nacional e que viria a

influenciar mais tarde, no ano de 2005, aquilo que viria a ser a forma educativa do programa de políticas públicas para a educação de adultos, a designada Iniciativa Novas Oportunidades. Sobre este programa podia-se ler no primeiro relatório de avaliação externa elaborado por uma equipa de investigação da Universidade Católica e coordenado por Roberto Carneiro:

*A Iniciativa Novas Oportunidades é, indiscutivelmente, um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa (...). Está em causa vencer o “ciclo longo” do atraso português, investindo conjugadamente na melhoria contínua das condições de escolarização de crianças e jovens, por um lado, e na reversão da atávica desqualificação da população adulta que se viu privada do direito a uma adequada educação-formação inicial na idade própria.” (Carneiro et al, 2009:5)*

Ideia que vai ao encontro da crença do Primeiro-Ministro do governo socialista da época, José Sócrates que foi responsável pelo programa e que via no mesmo uma forma de colmatar o “atraso das qualificações” da população portuguesa, em nome da “solidez do processo de modernização”. Versão mais céptica mostrava aquele que viria a ser o Primeiro-Ministro do governo posterior para quem as Novas Oportunidades e passo a citar: “foi uma mega produção que mais não fez do que estar a atribuir um crédito e uma credenciação à ignorância e isso não serve a ninguém”. As políticas públicas de educação de adultos atravessaram assim um período de forte disputa política e ideológica com algumas elites da direita radical a proferir afirmações públicas que em muito se aproximaram da visão de algumas das versões das elites que suportaram as orientações educativa do Estado Novo. Se uma parte da elite dirigente do Estado Novo temia o “excesso” de instrução do povo com o receio da produção de aspirações anómicas a que a estrutura social da época não poderia corresponder (Grácio, 1986:32), ficando célebres, passagens na história da educação desta época, tais como as conhecidas ideias de Virgínia de Castro e Almeida, escritora e intelectual reconhecida na época, no jornal *O Século*:

*(...) sabendo ler e escrever nasceu-lhes ambições; querem ir para a cidade ser marçanos, caixeiros, senhores; (...) largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: ser empregados públicos (...) que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos” (Mónica, 1978:119, Cortesão, 1982:86).*

Não podemos deixar de traçar uma afinidade electiva, salvaguardando a especificidade dos diferentes tempos históricos, com as ideias de algumas elites dominantes da contemporaneidade em relação à medida Novas Oportunidades no que toca ao seu eixo dirigido à população adulta.

Medina Carreira, um antigo ministro das finanças no Portugal do regime democrático dizia o seguinte na arena mediática sobre esta medida acusando-a de ser uma “*trafulhice de A a Z*” e “*uma aldrabice*” promovida pelo governo socialista no governo à época. Segundo Medina Carreira as pessoas que participam na Iniciativa Novas Oportunidades:

*“fazem um papel, entregam ao professor e vão-se embora. E ao fim do ano, entregam-lhes um papel a dizer que têm o nono ano (...) enquanto formos governados por mentirosos e incompetentes este país não tem solução”.*

No mesmo sentido de desqualificação da medida se pronunciava um ex-deputado algarvio:

*“Desenhou-se um programa que permitisse em poucos anos recuperar o atraso de décadas e vai daí milhares de portugueses, valendo-se da sua experiencia de vida e profissional em poucos meses “adquiriram” o conhecimento que lhes dará uma equivalência escolar. Para além de supostamente qualificar também habilita as pessoas a um determinado grau escolar. E assim se descobriu a pólvora, que o mesmo é dizer, em poucos meses Portugal conseguiu com que centenas de milhares de portugueses frequentassem umas aulas e assim auentassem o seu ego. Não nego que para muitos portugueses isto tenha servido para aumentar o seu ego, o que não deixa de ser importante, mas serve para mais alguma coisa? (Martins, 2014:36).*

O gráfico em baixo, cuja fonte é a Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, é ilustrativo da marca das discontinuidades no investimento público nas políticas de educação e formação de adultos em Portugal e reflecte bem a forma como as disputas político-ideológicas se reflectem com forte intensidade na vida dos destinatários e obviamente também nos formadores e técnicos intervenientes na implementação destas políticas.

## Dados Gerais

1.3. Adultos em atividades de educação e formação nos ensino básico e secundário, por nível de ensino e ciclo de estudo, em Portugal (2000/01 a 2012/13)



O pico máximo da frequência da educação e formação de adultos após o início do novo milénio na sociedade portuguesa dá-se em 2009, no auge do investimento público na Iniciativa Novas Oportunidades, quer ao nível do básico (9º ano de escolaridade) quer ao nível do secundário (12º ano de escolaridade) e a partir daí o declínio desta oferta educativa é constante e acelerado chegando a 2013 a valores marcadamente muito reduzidos.

Voltando ao contexto da nossa investigação empírica, tendo em conta o que a evolução dos dados expostos em cima deixam adivinhar, vale a pena referir que a fase de redacção da dissertação ainda estava em curso e o governo na altura em funções anunciou a «reestruturação» dos Centros Novas Oportunidades (CNO) e a sua substituição pelos novos Centros Para a Qualificação e Formação Profissional (CQEP) marcando o início daquilo que viria a ser desmantelamento da Iniciativa Novas Oportunidades com consequências na vida de milhares de formadores e de outros técnicos de educação de adultos que caíram abruptamente na situação de desemprego ou foram confrontados com a necessidade imediata de mudança de ofício por decreto governamental. A produção de si enquanto profissional de educação e formação de adultos está assim estritamente ligada aos constrangimentos estruturais resultantes dos

investimentos públicos (ou da sua ausência) nas políticas públicas educativas e da orientação governamental e das suas estratégias de actuação.

### **Para Concluir**

Em jeito de conclusão vale a pena assinalar que se as provas do trabalho dos formadores de adultos que trabalharam no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades estão atravessadas por dificuldades e múltiplos desafios a ultrapassar, estas provas podem também ser vividas sob a forma da gratificação profissional. É isso que nos permite dizer a análise ao material empírico que permitiu a identificação de dois grandes modelos que podem assumir a gratificação profissional (Martins, 2014:281). O primeiro que passa pela valorização da vida dos outros significativos com os quais se trabalha. Valorizar a vida dos outros permite um sentimento nobre de realização de si. Sentir que se contribuiu para uma mudança de sentido positivo na vida dos destinatários da medida sobre os quais se trabalha é um elemento central neste processo de gratificação de si. Essas mudanças podem ser o resultado de pequenas conquistas quotidianas que fazem melhorar de alguma maneira a vida das pessoas ou podem resultar uma transformação significativa no projecto de vida dos adultos que passaram pelo dispositivo de formação. O segundo grande tipo de gratificação profissional remete para o desenvolvimento profissional decorrente da sua experiência formativa em contexto de trabalho. Em alguns formadores há um sentimento claro de crescimento profissional que se percebe, por exemplo, através da consciência de um efeito formativo, resultante da aprendizagem nas organizações de trabalho. As políticas públicas de educação básica de adultos revelam-se assim fundamentais não só para fazer face a um dos maiores défices da sociedade portuguesa, o défice de qualificações da população activa em idade definida oficialmente como adulta, com valores estatísticos que nos afastam bastante dos valores médios dos países europeus e da OCDE, como também são fundamentais na construção da identidade profissional dos técnicos que têm a responsabilidade de as levar à prática. A produção de si está em estreita e íntima articulação com os constrangimentos sociais que resultam das decisões políticas. É também por esse motivo que a sociologia da individuação de Danilo Martuccelli ganha uma extrema acuidade e pertinência para se fazer a compreensão dos desafios que se colocam a todos aqueles que fazem da educação e formação de adultos o terreno da sua prática profissional.

## Bibliografia

- Astier, Isabelle (2003), “L’irruption de l’individu concret dans le service public: du travail sur autrui au travail avec autrui”. Comunicação apresentada nas *IX Journées de Sociologie du Travail*, 27-28 Novembre 2003, Paris.
- Boltanski, Luc e Chiapello, Éve (1999), *Le Nouvel Esprit Du Capitalisme*, Paris: Éditions Gallimard.
- Carneiro, Roberto et al (2009), *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Caderno Temático 1: Políticas Públicas. Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*, Lisboa: Universidade católica Portuguesa e ANQ, I.P.
- Castel, Robert (1998), *As metamorfoses da questão social. Uma crónica do salário*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Castel, Robert e Haroche, Claudine (2001), *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l’individu moderne*, Paris: Fayard.
- Castel, Robert (2009), *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l’individu*, Paris: Éditions du Seuil.
- Cortesão, Luísa (1982), *Escola, Sociedade: Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Dubar, Claude (1997), *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*, Porto: Porto Editora.
- Dubet, François (2002), *Le Déclin De L’Institution*, Paris: Éditions du Seuil
- Grácio, Sérgio (1986), *Política Educativa Como Tecnologia Social*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Haenni-Emery, S. e Soulet, M-H (2006), “L’institution incertaine”. *Les Cahiers de Rhizome: Reinventer L’Institution*, nº 25, pp. 4-7.
- Hassenteufel, Patrick (2008), *Sociologie Politique: L’Action Publique*, Paris, Armand Colin.
- Hiernaux, Jean-Pierre (1997), “Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos” in Albarello, L. et al., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, «Coleção Trajectos», Lisboa: Gradiva.
- Lima, Licínio (2005), *A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos* in Canário, R. Cabrita, B. (org.) *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*, Lisboa: Educa.
- Martins, João (2014), *Das Políticas Às Práticas De Educação De Adultos: Lógicas De Acção, Sentidos E Modos De Apropriação Localmente Produzidos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martuccelli, Danilo (2006), *Forgé par l’épreuve. L’individu dans la France contemporaine*, Paris: Armand Colin.
- Melo, Alberto (2004), *O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação*, Revista Formar, Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Mónica, Maria Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar – A Escola Primária Salazarista (1926-1930)*, Lisboa: Editorial Presença.
- Sennett, Richard (2007), *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Lisboa: Terramar.