

## II INTERNATIONAL MEETING OF ISSOW

### *Work, Professions and Organizations: Tensions, Paths and Public Policies*

24-25 November 2016 :: Caparica, Portugal - Faculty of Sciences and Technology (FCT NOVA)

Theme 6): Education and Training

### **As provações do trabalho dos formadores de adultos pouco escolarizados: Uma reflexão a partir da Sociologia da Individuação**

*João Eduardo Martins*

[jrmartins@ualg.pt](mailto:jrmartins@ualg.pt)

*Faculdade de Economia da Universidade do Algarve  
CIEO – Centro de Investigação Sobre Espaço e Organizações*

### **Resumo**

Procura-se com esta comunicação fazer uma reflexão em torno das principais provações e desafios que se colocam aos formadores de adultos no seu trabalho quotidiano com adultos pouco escolarizados. Partindo de uma investigação empírica sobre as políticas e as práticas de educação e formação de adultos em Portugal que privilegiou a lógica da descoberta e o estudo em profundidade do trabalho dos formadores e enquadrada a pesquisa por uma sociologia da individuação e pelo conceito de *épreuve*, os resultados apontam como principais provações destes trabalhadores do social o terem que trabalhar com e sobre um público percepcionado como “*difícil*”; o desafio de mudar os comportamentos dos destinatários da formação; a gestão de uma ordem social potencialmente conflitual, a gestão da diferença associada a um público sentido como heterogéneo e marcado por um baixo nível de literacia e a prova da incerteza e da imprevisibilidade, traços marcantes e estruturantes do seu ofício.

**Palavras chave:** Formadores de adultos; Provação, Sociologia da Individuação, Trabalho formativo

### **Introdução**

Com este artigo fazemos uma incursão no trabalho dos formadores de adultos pouco escolarizados que no âmbito da sociedade portuguesa trabalharam no âmbito do programa de políticas de educação básica de adultos designado por Iniciativa Novas Oportunidades. Partimos de uma questão chave que orienta a nossa reflexão: - Como enfrentam os formadores de adultos o desafio histórico, no contexto da sociedade portuguesa, de formar um público de baixas qualificações escolares e profissionais a quem se pretende elevar as qualificações e reconhecer, validar e certificar competências? Partimos também do pressuposto de que a elevação da qualificação da população adulta em idade activa é uma provação que atravessa o trabalho com e sobre o outro (Astier, 2003; Dubet, 2002) de todos os formadores que se encarregam quotidianamente de levar à prática este desafio. Como assinala Martuccelli (2006) o trabalho, a escolarização e a formação, são algumas das provas centrais pelas quais os indivíduos são fabricados nas sociedades ocidentais contemporâneas pelo que compreender a forma como os indivíduos enfrentam essas provações é hoje uma das questões centrais da sociologia e em particular de uma sociologia que se interessa pela produção societal dos indivíduos (Martuccelli

e Singly, 2012). Do ponto de vista metodológico o estudo que sustenta a nossa reflexão assenta numa metodologia qualitativa onde se procurou compreender em profundidade o modo como os formadores dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) se apropriam e dão sentido ao seu trabalho com os destinatários que frequentaram a Iniciativa Novas Oportunidades. Do ponto de vista dos resultados da investigação podemos referir que as provas que marcam o trabalho dos formadores caracterizam-se pela realização de um trabalho sobre e com um público percebido como “*difícil*”; pelas dificuldades em mudar comportamentos dos outros sobre os quais se trabalha; o trabalho com beneficiários não motivados para a prática da formação; a gestão de uma ordem social conflitual; a gestão da heterogeneidade presente no espaço da formação; a baixa literacia dos adultos formandos e as múltiplas incertezas que atravessam o ofício de formador.

### **Um olhar sobre o trabalho dos formadores de adultos a partir da sociologia da individuação**

A sociologia da individuação é uma macrosociologia que levando muito a sério as existências individuais, neste caso, de cada um dos formadores/técnicos que trabalha nos dispositivos de educação de adultos da Iniciativa Novas Oportunidades, tem como finalidade última a compreensão, não dos indivíduos em si, mas das grandes transformações sociais que ocorrem num determinado momento sócio-histórico. A sociologia da individuação parte do indivíduo como elemento central da análise mas não é o mesmo que é o objecto último da análise sociológica (Martins, 2014: 93). Segundo Martuccelli (2006) com a crise da ideia de sociedade<sup>1</sup>, actor e sistema separam-se e já não são percebidos como mantendo uma relação de correspondência unívoca, tal como era característico da sociologia clássica. Com o estilhaçamento desta última dá-se a refutação do modelo do personagem social e a recusa de um modelo analítico hegemónico na sociologia centrado sobre uma sociologia posicional<sup>2</sup>. Com a tendência estrutural de subida da singularidade (Martuccelli, 2010) dá-se uma passagem do reconhecimento sociológico do individualismo ao reconhecimento sociológico do singularismo.

---

<sup>1</sup> Uma ideia forte também presente na Sociologia da Experiência de Dubet (1996).

<sup>2</sup> Sociologia posicional esta que segundo Martuccelli (2006) foi dominante no património histórico da sociologia e de que uma sociologia das classes sociais é uma boa ilustração. A sociologia à la Bourdieu (1979) é um exemplo claro de uma sociologia que tem como modo de explicação principal a relação entre o espaço das posições sociais e o espaço das tomadas de posição, as representações sociais e os estilos de vida.

O singularismo vem pôr em prática uma nova dinâmica societal entre o singular e o comum. Dá-se então segundo este autor a necessidade sociológica de se reconhecer a singularização crescente das trajectórias e das existências individuais e isto mesmo quando os actores ocupam posições sociais similares. O conceito de prova é um operador analítico central desta proposta de interpretação teórica. Segundo a definição de Martuccelli (2006);

*“As provas são os desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos, que os indivíduos são constrangidos a enfrentar.”* (Martuccelli, 2006: 12)

As provas têm quatro grandes características. Elas são inseparáveis de uma narrativa particular, a de pôr à prova, o que permite dar um espaço ao indivíduo na tradição sociológica. Toda a prova aparece como um exame, um teste, com o qual cada um de nós se confronta e através do qual se efectua uma selecção social. As provas designam os grandes desafios sociais às quais são submetidos de maneira constrangente os indivíduos e que são variáveis em função das sociedades e dos períodos históricos. É próprio de cada prova o desafiar a nossa resistência e as nossas capacidades de lhe fazer frente, o que remete para uma concepção particular de actor. O actor é aquele que tem a capacidade de agir de outra forma. É pelo agir face a uma prova que o indivíduo se singulariza. É dando uma resposta pessoal a uma prova comum que ele se torna um actor singular. O actor é também aquele que se mede em relação a um desafio. Face aos desafios históricos e sociais com que se defronta, comum a todos os indivíduos, o actor mede-se em relação a essa mesma prova comum. O actor é aquele que se sente no pôr à prova. Uma prova é sempre qualquer coisa que é sentida de forma “*intima*”, subjectiva, pelos actores sociais. O seu sentir através do vivido da situação, é o fundamental ponto de partida para a compreensão de uma determinada significação societal (Martins, 2014; Martuccelli, 2010). A prova é sempre enquadrada por uma determinada ecologia social. A capacidade de agir do actor não pode ser compreendida sem levar em conta a maleabilidade da vida social porque só esta permite perceber a capacidade dos actores serem capazes de agir de outra maneira. Martuccelli destaca a importância para a análise das provações o levar em conta as ecologias sociais a partir das quais os actores enfrentam o mundo social. A abordagem de uma sociologia da individuação a fim de ser operacional deve restringir-se a um número limitado de provas julgadas particularmente significativas face a uma determinada realidade histórica e social concreta. Uma sociologia da prova procura assim dar conta de um sistema estandardizado de provas pelos quais se constitui

um modo de individuação, dando conta ao mesmo tempo da difracção normativa pelo qual o social é de forma plural apropriado pelos indivíduos. É a partir do modo como o programa de políticas públicas INO foi apropriado pelos actores nos terrenos da prática formativa e dos sentidos que atribuem às suas práticas de trabalho que identificamos algumas das principais provações do seu trabalho.

### **As provações do trabalho dos formadores de educação básica de adultos: Uma breve síntese**

#### **a) O trabalho sobre um público percebido como “difícil”**

O primeiro sistema de sentidos significativo que procura dar conta das provações que os formadores enfrentam no seu trabalho de implementação da Iniciativa Novas Oportunidades destaca com força a dificuldade da relação pedagógica com o público com quem trabalham no dia-a-dia. Na produção dos sentidos extraídos da conversa que tivemos com os diversos formadores destacam-se significações tais como “*público difícil*”, “*grupos difíceis*”, “*turma muito difícil*”, ou ainda “*lidar com pessoas extremamente complicadas*”. Vejamos o que nos diz Leonardo, formador de Inglês num curso EFA de nível III, para quem a actividade de formar implica que “*para além de ser formador*” se tenha que ser um pouco “*psicólogo*” e “*assistente social*”.

*“(…) pois é interessante, tem que se ter se calhar muito, o que me vem a cabeça é que além de ser formador também temos que ser psicólogo, assistente social, um bocadinho disso tudo.*

*Entrevistador – Quer especificar um pouco melhor isso?*

*Entrevistado – Porque lidamos com um público difícil, baixa auto-estima (...) no início quando comecei a minha carreira como formador, não concordava muito com isso, achava que estava aqui para transmitir conteúdos, sobretudo, continuo a achar também que como formador tenho que transmitir conteúdos e fazer com que as pessoas adquiram conhecimentos e competências mas também há muito trabalho a fazer a nível da auto-estima, relações de conflito, a nível do Inglês nós este ano tivemos que dedicar várias sessões ao trabalho em equipa, às relações interpessoais, à gestão de conflitos, porque havia ali, há sempre crises e este grupo não foi dos mais difíceis, comparando com os outros dois que eu já trabalhei e pelas histórias que eu oiço de outros formadores, há grupos ainda mais difíceis.”*

No mesmo sentido se pronuncia Maria Eduarda, formadora de Cidadania e Empregabilidade, licenciada em Gestão de Recursos Humanos, para quem a maior dificuldade do seu trabalho tem que ver com “*o público-alvo dos cursos*”:

*“Entrevistador: E essa dificuldade achas que se deve a quê?”*

*Entrevistada: Penso que tem um pouco a ver com o público-alvo dos cursos, pronto, há pessoas que pensam que estão ali a tirar o curso que acham que estão ali durante um ano e que no fim têm o certificado e não precisam fazer grande esforços para ficar com o curso. E depois recebem uma bolsa de formação, salário mínimo nacional e subsídio de alimentação e transporte, em alguns dos casos recebem subsídio de acolhimento e aquilo é encarado como um emprego mas em que não é necessário fazer muito esforço para chegar ao fim.”*

O facto de uma parte dos formandos se enquadrar no tipo-ideal identificado como “oportunistas”, em que a formação é encarada como um “emprego” em que “não é necessário fazer muito esforço para chegar ao fim” e em que se acha que não se precisa “fazer grandes esforços para ficar com o curso” é uma dificuldade assinalada como real. O que é verdadeiramente valorizado é a bolsa de formação e os subsídios associados e é um verdadeiro desafio fazer face a um público-alvo para quem a formação é um “modo de vida” e as razões para a sua frequência são meramente instrumentais. Na nossa investigação (Martins, 2014) encontrámos quatro tipos ideais de destinatários que aparecem nas representações sociais dos formadores, sendo que só o sistema de sentidos que remete para os “clientes-ideais”, permite pensar uma relação do trabalho pedagógico como indo por si. Para além dos “oportunistas” que são percebidos como movendo-se por razões de ordem instrumental; os “forçados” estão claramente contrariados no espaço da formação e resistem às normatividades propostas pelos formadores, enquanto que os “esforçados” lhes colocam desafios específicos no sentido de um trabalho fortemente negociado e combativo para os fazer chegar a bom porto. O trabalho pedagógico com e sobre um público percebido como “difícil” é assim uma das suas principais provações. Outro desafio central é a dificuldade em alterar os comportamentos dos destinatários da formação.

#### **b) As dificuldades em mudar comportamentos**

O sistema dos sentidos associados ao modelo cultural “desafio de mudar comportamentos” permite-nos constatar que esta é outra das principais provações do trabalho dos profissionais que são responsáveis pela implementação da acção pública de formar adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Não são todos os destinatários que revelam esta “resistência à mudança” da transformação de si tal como imaginada pelos formadores entrevistados; para alguns destes trata-se mesmo de uma minoria, mas isso não impede que este seja um dos aspectos do seu trabalho que ganha uma forte centralidade nos sentidos socialmente produzidos em situação de

entrevista. O discurso de uma das entrevistadas, formadora de Cidadania e Empregabilidade, uma área de formação que é comportamental, evidencia que é relativamente fácil transmitir conhecimentos, o que não é o que se pretende num curso EFA (educação e formação de adultos). A dificuldade está em passar daí para modificar 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 ações e isso é muito complicado (...) ou seja, acho que é fácil, relativamente fácil, transmitir conhecimento que não é isso que se pretende num curso de formação e educação 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.”*

Outra das entrevistadas, Sónia, mediadora, que também trabalha na área comportamental, no módulo *Aprender com Autonomia*, descreve como o facto de alguns dos beneficiários da formação não alterarem o seu comportamento no sentido por ela desejado a leva a questionar o seu próprio trabalho: *“Afinal que trabalho é o meu, não é?”*, *“Afinal o que é que tem servido?”*, *“Afinal o que é que nós andamos a fazer?”*, *“Estas pessoas não mudam?”*

*“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?”*

O facto de alguns dos destinatários da formação não modificarem de todo o seu comportamento é associado ao *“lado negativo dos cursos”* e gerador de *“cansaço”*. O insucesso da intervenção no trabalho sobre o outro (Dubet, 2002: 9) leva a pensar que em alguns casos a mudança é impossível. Após mais de um ano de *“chamadas de atenção”* e dos beneficiários serem *“repreendidos uma série de vezes por todos os formadores”* instala-se a descrença na mudança, associada esta à descrença na eficácia e na eficiência da sua intervenção: *“afinal o que é que eu fiz de mal, será que eu podia ter feito de outra maneira?”*. Para outros dos formadores entrevistados, o sucesso da sua intervenção está dependente da vontade dos próprios adultos sobre os quais trabalham em quererem verdadeiramente realizar o necessário processo social de transformação individual de si. Quando os adultos querem fazer este processo de conversão os

formadores conseguem dar suporte a esse trabalho sobre si (Vrancken e Macquet, 2006). Quando não se querem “*activar*” a intervenção sobre o outro está condenada ao insucesso.

### c) A gestão de uma ordem social potencialmente conflitual

Este sistema de sentidos demonstra-nos que estamos perante uma ordem social potencialmente conflitual em que o trabalho de formação para funcionar no quotidiano passa por dar uma atenção específica da parte dos formadores e mediadores dos cursos EFA à gestão das relações e em particular à gestão de conflitos. Vejamos o discurso de uma mediadora de um dos cursos entrevistada.

*“Entrevistador – Como é que é a vida do mediador que faz a sua actividade nos cursos EFA?  
Entrevistada – (Risos) É um bocadinho complicado porque é uma permanente mediação de conflitos, portanto, estes cursos têm muitos conflitos. As pessoas passam o dia inteiro juntas. São pessoas que não estão habituadas a estudar nem a estar fechadas numa sala, portanto, passam o dia inteiro, sete horas por dia fechadas e depois quando são pessoas do mesmo local que já se conheciam isso não facilita pelo contrário, prejudica, portanto, as pessoas já têm confiança umas com as outras e o que leva às vezes a uma falta de respeito mais facilmente do que quando não se conheciam de lado nenhum. E aqui, neste curso todas as pessoas são daqui, moram cá, não são originárias daqui a maioria mas já moram cá há alguns anos, portanto, a maior parte deles conheciam-se e depois há uma grande diferença de idades que por um lado é vantajoso mas por outro lado também cria ali alguns constrangimentos, portanto, a pessoa mais velha no início do curso tinha cinquenta e três e a mais nova tinha dezoito e estas diferenças depois também não tem sido fáceis de gerir.”*

Para a mediadora do curso de Apoio Familiar e à Comunidade, o conflito no grupo entre formandos é marcado por uma diferença de género. O facto do grupo ser constituído maioritariamente por mulheres aumentaria a propensão para a existência de conflitos. Como a própria refere: “*noto que é mais fácil haver conflitos com grupos de mulheres do que quando existem homens*”. Haveria assim como que uma essência feminina que levaria “*naturalmente*” a uma maior propensão para o conflito acontecer. Como diz a nossa entrevistada: “*os homens não são tão conflituosos*”.

*“Entrevistador – Mas que tipos de conflitos é que costumam acontecer? Recordar-se de alguma situação?  
Entrevistada – Sim, é assim, o problema é que os conflitos não são nada, não são nada, não vêm de nada de grave, ou seja, elas conseguem, digo elas porque o grupo neste momento começaram vinte formandos depois ficaram dezasseis, estabilizou com dezasseis, tinha dois rapazes no início e agora ficou um, portanto, houve um que desistiu, esta pessoa, este rapaz que desistiu foi problemas de saúde e o médico proibiu-o de continuar a formação. Problemas neurológicos. Portanto, quando eu digo elas, porque a maioria são mulheres e também noto que é mais fácil haver conflitos com grupos de mulheres do que quando existem homens, os homens não são tão conflituosos. Todos os problemas que têm surgido são de pequenas coisas, ou seja, de quase nada. É do diz que disse, porque ela disse, porque ela fez e daqui nascem situações que depois dá conflito grave mas nada surgiu de coisas importantes. Tudo o que tem havido tem sido de pequenas coisinhas que depois empolgam assim de repente e gera confusão.”*

O conflito pode ser latente ou manifesto e neste último caso obriga a uma intervenção directa dos formadores de modo a dissipar as situações conflituais entre os adultos. O discurso de Daniela, outra das formadoras entrevistadas, elucida-nos com a sua descrição de algumas situações de conflito no contexto da formação como a gestão de conflitos é uma provação forte do trabalho de formar numa ordem social que é potencialmente conflitual.

*“Entrevistador – Tinha aqui uma pergunta que de certa forma tu já abordaste que é, costuma haver conflitos no espaço da formação? Se sim, pedia-te para descreveres alguma situação que possa ter acontecido, não sei se te lembras de alguma situação agora deste curso...”*

*“Entrevistada – (Risos)...deste curso, no outro dia a Sónia teve que lá ir, não foi comigo, teve que lá ir porque uma quis bater na outra, porque a outra fazia, cada vez que uma falava a outra fazia bzzzzzz e a que falava entendeu que a outra lhe estava a chamar de cobra venenosa por causa do bzzzzzz e então levantou-se para ir bater na outra e então houve uma que se teve que se meter no meio e a outra agarrou-lhe no pescoço (risos) depois a Sónia teve que lá ir e então conseguiu-se perceber que o bzzzzzz não é cobra venenosa, é choques eléctricos e pronto. Uma vez tive um, isso foi comigo, levantou-se uma de uma cadeira com uma garrafa de água cheia para ir bater na outra, há coisas e discussões daquelas às vezes valentes, situação assim má foi só mesmo essa da garrafa, mas entretanto no curso que em fiz mediação também houve ali umas situações de quase pancadaria, há assim umas coisas para animar as sessões.*

*Entrevistador – É uma questão que costuma acontecer?*

*Entrevistada – Sim, pelos que eu tenho passado sim.”*

O conflito pode também ser percebido a partir de uma trajectória modal. O depoimento do Américo, o formador de TIC, é de uma riqueza de sentidos extraordinária para a compreensão desta prova por que passam os formadores EFA no seu trabalho. O seu discurso permite-nos compreender que a prova da gestão dos conflitos no espaço da formação tem subjacente uma espécie de trajectória modal das relações conflituais. O processo de formação, diz-nos este formador, é como as *“relações entre as pessoas”*, como os *“namoros”*. Há uma fase do enamoramento, nos primeiros meses de formação que remete para a fase em que o grupo se conhece e esse é o período da *“paixão”*, em que *“toda a gente se ama”* e em que *“tudo é uma maravilha”*. Depois surge a fase da ramela que *“é quando a gente acorda ao lado do outro e vê que o outro afinal tem ramelas nos olhos, não é a estrela de cinema, mas tem defeitos”* e é nesta fase que surgem os conflitos, o que exige neste período uma *“especial atenção dos formadores”* e da *“mediação”*. Esse trabalho de atenção e de gestão do conflito vai permitir chegar à fase do reenamoramento *“em que conseguimos lidar uns com os outros tanto com os seus defeitos como com as suas virtudes”* o que permite o *“reequilíbrio”* do grupo que é suficiente para chegar ao final da formação. Para o Américo este padrão é uma constante em todos os grupos: *“a fase da ramela pode ser mais cedo, pode ser mais tarde, mas acontece sempre”*. Outra das provas do



trabalho dos formadores tem que ver com a gestão da heterogeneidade inerente às características sociais e culturais dos destinatários.

**d) A gestão da heterogeneidade no espaço da formação**

O modelo cultural que identifica a heterogeneidade dos saberes e competências dos adultos que frequentam os cursos EFA como uma dificuldade do trabalho pedagógico informa-nos que uma das coisas que dá mais trabalho aos formadores “*é o lidar com a diferença muito grande às vezes do background dos formandos*”. Estamos a falar de uma diferença que pode ser percebida como indo do “*zero para o oitenta*”. Em certas situações pedagógicas os formadores sentem que a gestão da heterogeneidade se apresenta como um desafio de tal modo “*complicado*” que é “*como estar a aprender uma língua estrangeira com uma pessoa que nunca abriu a boca para falar aquela língua e outra que viveu metade da vida no país onde aquela língua se fala*”. Os colegas de línguas sentem particularmente o problema da diferença de conhecimentos e de competências dos adultos que têm pela frente. Diferenças muito grandes são percebidas como um acréscimo de dificuldade do seu trabalho “*porque as estratégias e as ferramentas são diferentes para uns e para outros*”, “*um grupo grande é complicado*” e “*é um desafio ao formador lidar com um grupo heterogéneo*”. Os grupos com que efectivamente se trabalha são percebidos como “*demasiadamente heterogéneos*”. A heterogeneidade e a diferença de capacidades, é assim, para uma boa parte dos formadores entrevistados uma dificuldade com que se confrontam no seu trabalho e um verdadeiro desafio ao qual têm que fazer face. A prova aqui é trabalhar sobre a singularidade de cada adulto e em simultâneo trabalhar com todos no espaço da formação. Em alguns dos entrevistados aparece uma certa nostalgia da homogeneidade. Os grupos em seu entender deveriam ser mais “*homogéneos*”. Uma das áreas de competência onde se sente a prova da gestão de heterogeneidade é precisamente o Inglês. Os diferentes níveis de competência e ritmos de aprendizagem dos adultos presentes no espaço da formação lançam um desafio nem sempre fácil de gerir.

*“Entrevistador – Em relação ao seu trabalho com os formandos quais são as dificuldades que sente no trabalho como formador de educação e formação de adultos nos cursos EFA. Quais são as maiores dificuldades que sente quando tem que fazer o seu trabalho?”*

*Entrevistado – Pois a maior dificuldade aqui é mesmo específica do Inglês, portanto, é assim, o Inglês eles entram cá e depois há pessoas com níveis completamente diferentes, se pegarmos no quadro europeu de línguas, temos pessoas que nunca tiveram inglês na vida e têm muitas dificuldades em aprender, precisavam mesmo de iniciação e este ano apanhei pessoas que estiveram na Inglaterra vários anos,*

*portanto, aquilo vai de um extremo ao outro e depois como é que se lida com essas pessoas todas em cem horas, é muito complicado, trabalha-se a três, quatro, cinco velocidades na mesma turma, depois temos trabalho em conjunto para fazer, que são os temas de vida, isso é que é muito complicado na especificidade das línguas, da língua do Inglês, já tenho falado com outros colegas que trabalham nesta área, é sempre essa dificuldade, as turmas nunca são homogêneas e para trabalhar línguas isso é muito difícil.”*

Uma provação em estreita ligação com esta é a de fazer face à prova da iliteracia dos adultos formandos. A invenção social da iliteracia como “*problema social*” emerge à medida que transformações societais de larga escala na vida dos indivíduos impõem as práticas de escrita e de leitura como modos dominantes e mais legítimos de transmissão cultural (Lahire, 2005). Em Portugal, em meados dos anos noventa do século passado, um primeiro inquérito nacional de carácter extensivo sobre a literacia dos portugueses (Benavente, 1996) contribuiu para tornar visível esta questão como um problema merecedor de atenção por parte das instâncias oficiais. Quase uma década depois os resultados da tese de doutoramento de Patrícia Ávila (2005) reforçam claramente esta questão de que a iliteracia é um desafio estruturante da sociedade portuguesa que está longe de ser ultrapassado. Isso é muito claro nas provas que alguns dos nossos entrevistados dizem enfrentar. Alguns dos adultos que chegam à medida são tidos como não tendo “*perfil*” para a frequentar uma vez que não têm as competências mínimas de literacia que são tidas como condição para fazer a travessia da prova do reconhecimento e da validação das suas competências, sobretudo aquelas que se desenvolvem predominantemente na instituição escolar.

*“Entrevistador – Ajude-me lá a compreender isto, portanto, quando eles são identificados como não tendo perfil o que é que lhes pode acontecer...”*

*Entrevistada – (Risos) Olhe, isso é o meu problema neste momento, a minha angústia é essa. O que é que eu faço com as pessoas que não têm perfil, porque não têm perfil, nem há respostas formativas e mesmo nalguns casos em que poderia haver respostas formativas, as pessoas também não, não estou a dizer mal, portanto, não há muitas respostas formativas, mas há pessoas que nem para RVCC nem para qualquer resposta formativa, que a gente vê que a pessoa intelectualmente não vai lá. Alguns até me dizem, eu saí da escola porque não tinha cabeça para a escola, pronto e é um trabalho, fizeram a sua vida a fazer trabalho não qualificado, há pessoas com 55 ou 60 anos como eu já recebi, 63 anos, é uma pessoa que vai aumentar as suas qualificações agora que motivação é que a pessoa tem para isso, mas há pessoas que sim, que querem, aí não estudei então agora é que eu vou estudar e têm orgulho, têm gosto e fazem gosto nisto. Portanto, é o meu drama, o que fazer com as pessoas que não têm perfil (...).”*

Ou ainda,

*“Neste momento eu não tenho opção, eu faço o encaminhamento, eu tenho que encaminhar para alguma coisa, tenho que o encaminhar, ou vai para um curso EFA, ou vai para a escola. Por exemplo, as pessoas que não sabem nem ler nem escrever que eu atendi aqui a semana passada, um grupo. Eles são encaminhados para cá e a gente tem que resolver alguma coisa com eles. Existe um curso que é*

*competências básicas a nível de escola que é mesmo destinado às pessoas que não sabem ler nem escrever, então, encaminhei-os para a escola mas eu tenho a certeza que a maior parte daquelas pessoas não vai dar continuidade...”*

Outro tipo de prova importante que atravessa estruturalmente o trabalho dos formadores remete para a prova da incerteza.

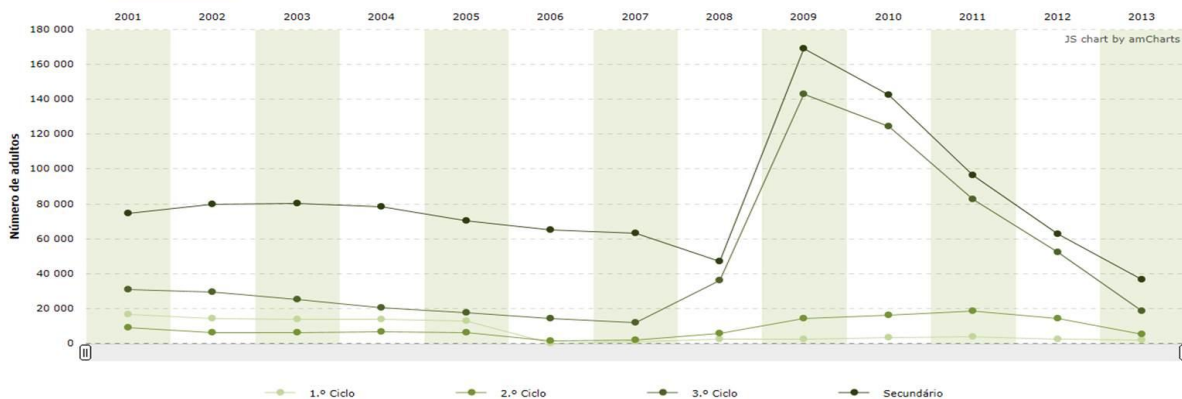
#### e) **As múltiplas incertezas do ofício de formador**

Por último, mas não menos importante, a prova da imprevisibilidade e da incerteza. Como nos diz um dos entrevistados no terreno, por muito bem preparados que estejam os técnicos e os formadores que enfrentam a prova da implementação das *Novas Oportunidades*: “*nós nunca estamos preparados para tudo aquilo que nos vai acontecer*”. Esta imprevisibilidade com que se defrontam os técnicos que têm uma responsabilidade acrescida no trabalho de construir colectivamente a medida de política pública aqui em análise assenta para muitos deles numa tripla incerteza. Uma incerteza forte derivada de muitos deles terem uma condição face ao trabalho de “*instalação na precariedade*” (Castel, 1998) em que não se sabe se no futuro vai ou não haver projecto (Boltanski e Chiapello, 1999); uma incerteza associada a um trabalho sobre a singularidade de cada adulto e a grupos de formandos com as suas particularidades específicas que colocam problemas por vezes difíceis de enfrentar; uma incerteza associada à necessidade de fazerem existir os projectos de formação produzindo dessa forma a própria necessidade de fazer existir as organizações onde trabalham. Todas estes diferentes níveis de incerteza estão ainda fortemente dependentes de um outro nível transversal aos três anteriormente identificados. A descontinuidade das políticas públicas para a educação e formação de adultos em Portugal. Descontinuidade esta que é bem ilustrada no gráfico da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência que reproduzimos em baixo onde é bem visível por um lado a importância da Iniciativa *Novas Oportunidades* no investimento público das políticas de educação e formação de adultos na sociedade portuguesa e ao mesmo tempo o desinvestimento acentuado que resultou da transição governativa do governo socialista para o governo de direita que posteriormente chegou ao poder em 2011.

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)

| Ano lectivo              | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | 2012/13 |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Ensino básico</b>     | 56 475  | 50 218  | 45 208  | 41 516  | 37 216  | 15 506  | 14 811  | 43 641  | 159 149 | 143 718 | 104 793 | 68 717  | 25 325  |
| 1.º Ciclo                | 16 544  | 14 321  | 13 732  | 13 980  | 13 038  | -       | 1 024   | 2 172   | 2 186   | 3 260   | 3 573   | 2 510   | 1 679   |
| 2.º Ciclo                | 8 864   | 6 286   | 6 091   | 6 877   | 6 377   | 1 387   | 1 919   | 5 602   | 14 190  | 15 992  | 18 570  | 14 063  | 5 004   |
| 3.º Ciclo                | 31 067  | 29 611  | 25 394  | 20 659  | 17 801  | 14 119  | 11 868  | 35 867  | 142 773 | 124 466 | 82 650  | 52 144  | 18 642  |
| <b>Ensino secundário</b> | 74 657  | 79 806  | 80 432  | 78 178  | 70 469  | 64 887  | 63 097  | 47 177  | 169 190 | 142 523 | 96 274  | 62 804  | 36 615  |



Escusado será dizer que a diminuição abrupta no número de inscritos de adultos no ensino básico e secundário a partir dessa altura significou o desinvestimento financeiro na medida, o fecho massivo de Centros Novas Oportunidades e a diminuição da oferta de cursos EFA, o despedimento em massa de formadores e técnicos que trabalhavam no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e uma instabilidade e incerteza acrescida no futuro destes “*professionais*” muitos deles obrigados a mudar de rumo nas suas vidas pessoais.

## Conclusão

Procuramos com este texto pensar o trabalho dos formadores de adultos pouco escolarizados na sociedade portuguesa a partir da análise como um dos principais programas de políticas públicas de educação de adultos foi apropriado e posto em prática pelos actores que dele se encarregaram da sua implementação. Fizemos uma entrada analítica pela sociologia da individuação e pelo conceito de “*épreuve*”. Esta entrada analítica permite-nos, por um lado, distanciar-nos das abordagens sociológicas que pondo muito peso nos determinismos sociais acabam por tratar os actores como idiotas culturais sem capacidade de acção e de reflexão que lhes permita assumir a sua condição de actores nos diversos contextos da vida social em que circulam e, por outro lado, distanciar-mo-nos das abordagens que centradas na mera análise das subjectividades individuais

acabam por descurar as estruturas sociais que sempre condicionam de alguma maneira as vidas dos indivíduos. O social tal como proposto aqui é marcado por uma maleabilidade que permite aos actores serem capazes de agirem de uma outra maneira para além do que se poderia esperar ao enfrentarem os múltiplos desafios com que defrontam nas suas vidas quotidianas. Para Martucelli (2006) o trabalho, a escolarização e a formação são das principais provações que os indivíduos enfrentam nas sociedades contemporâneas. A prova do trabalho dos formadores de adultos passa desta maneira pelo enfrentar o desafio de elevar a qualificação adulta na sociedade portuguesa, num trabalho com e sobre destinatários, neste caso específico, marcados por um baixo capital económico e cultural, em situação de desemprego e por uma história pessoal de afastamento da instituição escolar em razão das mais diversas dinâmicas de reprodução social e cultural. A prova do trabalho dos formadores está assim marcada por aspectos tais como a representação dominante de se estar a trabalhar com um público “*problemático*”, num contexto ideológico em que as políticas de aprendizagem ao longo da vida legitimam o sucesso ou o insucesso da passagem dos beneficiários pelos dispositivos de formação com a responsabilização dos próprios pelo resultado do seu investimento formativo. Pelo desafio da gestão de uma ordem social no espaço da formação potencialmente conflitual. Pelo fazer face ao trabalho com públicos caracterizados pela sua heterogeneidade do ponto de vista das suas capacidades e competências. Pelo enfrentar o desafio estrutural na sociedade portuguesa da iliteracia que marca a população adulta em idade activa e pelas múltiplas incertezas que marcam estruturalmente o trabalho dos formadores de adultos pouco escolarizados na contemporaneidade. A relação dos formadores ao seu trabalho e às políticas de educação e formação de adultos em Portugal assinalam claramente um dos traços estruturantes de um país dual e de uma modernidade inacabada.

## **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 de novembre 2003, Paris, França.

Ávila, Patrícia. (2005), *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: ISCTE (Dissertação de Doutoramento).

Benavente, Ana et al (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

Boltanski, Luc e Chiapello, Ève. (1999), *Le Nouvel Esprit Du Capitalisme*, Paris: Éditions Gallimard.

Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Les Éditions de Minuit.

- Castel, Robert. (1998), *As metamorfoses da questão social, Uma crônica do salário*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Dubet, François (1996), *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, François (2002), *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lahire, Bernard (2005), *L'invention de l'"illettrisme" – rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: Éditions La Découverte
- Martins, João (2014), *Das políticas às práticas de educação de adultos. Lógicas de ação, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos*. Lisboa: Colibri.
- Martuccelli, Danilo (2006), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, Danilo (2010), *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, Danilo e Singly, François de (2012), *Les Sociologies De L'Individu: Domaines et Approches*, Paris: Armand Colin.
- Vrancken e Macquet (2006), *Le travail sur soi. Vers une psychologisation de la société?* Paris: Éditions Belin.