



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Moreira da Cunha

Identidade(s) profissional(ais) do formador de adultos - Um estudo sobre a configuração das identidades profissionais dos formadores de adultos

janeiro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Moreira da Cunha

**Identidade(s) profissional(ais) do
formador de adultos - Um estudo sobre
a configuração das identidades
profissionais dos formadores de adultos**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências de Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

janeiro de 2014

Nome:

Andreia Moreira da Cunha

Endereço eletrónico: andreiam.cunha@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 11547153

Título dissertação:

Identidade(s) profissional(ais) do formador de adultos - Um estudo sobre a configuração das identidades profissionais dos formadores de adultos

Orientador:

Professora Doutora Leonor Lima Torres

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Ciências de Educação - Área de Especialização em Educação de Adultos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 31 de Janeiro de 2014

Assinatura: _____

Agradecimentos

Uma dissertação, apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas. Tal afirmação nunca foi tão verdadeira para mim quanto agora.

Desde o início do mestrado, contei com a confiança e o apoio de inúmeras pessoas e instituições. Sem esses contributos, esta investigação não teria sido possível.

À Professora Doutora Leonor Torres, orientadora da dissertação, um especial agradecimento pelo apoio, a partilha do saber, pelo rigor profissional e a dedicação que me prestou para a realização deste trabalho, foram valiosas contribuições!

Aos responsáveis pelo centro de formação, formadores e entrevistados que se disponibilizaram em colaborar, tornando a realização deste trabalho possível um cordial agradecimento.

Às colegas de mestrado, Daniela e Ana Paula pelo companheirismo, apoio e ajuda.

À minha família que me deu ânimo e me ajudou sempre que lhes foi exequível o meu mais sincero reconhecimento. À Isabel e ao João Torres que me apoiaram na vida familiar perante as minhas ausências, À minha sobrinha Diana pela sua precioso apoio, à Inês, à Carolina e ao Daniel pelo seu amor e aos meus pais por estarem sempre disponíveis o meu maior apreço.

Obrigada por tudo!

Resumo

A identidade profissional é um tema atual que tem suscitado várias investigações em diversos países. Em Portugal temos assistido nos últimos anos a mudanças significativas a todos os níveis (político, social, económico), afetando a sociedade em geral e o sistema educativo em particular destabilizando o exercício profissional dos formadores. Além disso, estes profissionais têm vindo a deparar-se com falta de condições de trabalho, de estabilidade e de dificuldades ao nível de reconhecimento de um estatuto socioprofissional acarretando acrescidas dificuldades no exercício da sua profissão. Em consequência, os formadores emergem num conjunto de representações negativas, conduzindo estes profissionais da educação a sentimentos de desmoralização e de pouca identificação do seu trabalho como uma profissão credível e com futuro, obrigando a um exercício contínuo de reestruturação da sua identidade profissional.

Tal situação conduziu-nos a esta investigação com a pretensão de estudar esse processo de (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais) dos profissionais que atuam no campo da educação de adultos. Procuramos, assim, compreender a construção e reconstrução das identidades profissionais dos formadores de adultos, isto é, a relação entre as organizações, as políticas públicas, os contextos macrossociais e as representações dos sujeitos na construção da sua identidade profissional.

Para o efeito socorremo-nos de uma metodologia qualitativa, inscrita no paradigma construtivista e dentro desta o estudo de caso. Os dados obtidos foram recolhidos através de seis entrevistas semiestruturadas e de 40 inquéritos por questionário efetuados aos formadores de um centro de formação da zona norte do país. Os resultados obtidos estão patentes no capítulo quarto desta dissertação, resultados esses que deram resposta às perguntas de partida e respostas provisórias lançadas no início desta investigação.

Pensamos que o estudo desta temática tornou-se um trabalho de investigação relevante visto a conjuntura atual caracterizada pela instabilidade, complexidade e mudança no campo da educação de adultos.

Abstract

Professional identity is a current topic that has inspired several investigations in many countries. In Portugal, we have witnessed in recent years significant changes at all levels (political, social and economic level) affecting society in general and the education system in particular, undermining the exercise of professional trainers. Moreover, these professionals have been faced with a lack of working conditions, stability and difficulties in the recognition of a professional career status, leading to increased difficulties in the exercise of their profession. As a result, trainers emerge in a set of negative representations, leading these education professionals to feelings of demoralization and little identification of their work as a credible and future profession, requiring an on-going restructuring exercise of their professional identity.

This situation led us to this research with the intention of studying this process of (re) building(s) professional(s) ID(s) of the professionals working in the field of adult education. Our aim here was to understand the construction and reconstruction of professional identity of adult teachers, that is, the relationship between organizations, public policies, macro-contexts and representations of the subject in the construction of their professional identity.

To this purpose, we based our research on a qualitative methodology, belonging to a constructivist paradigm, and within this the case study. Data was collected through six semi-structured interviews and 40 questionnaire surveys directed to trainers working in a training centre in the northern part of the country. The results are shown in the fourth chapter of this dissertation and they responded to the questions and conditional answers launched at the beginning of this investigation.

We believe that the study of this subject has become a relevant research work considering the current situation characterized by instability, complexity and changes in the field of adult education.

Índice geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice geral	ix
Índice de quadros	xi
Índice de gráficos	xii
Introdução	1
PARTE I	5
Capítulo I – Enquadramento Teórico	5
1.1 Políticas de Educação de Adultos: breves notas históricas	7
1.2 Políticas de Educação de Adultos em Portugal	11
Capítulo II – As identidades profissionais na Educação de Adultos	29
2.1 Formação e Identidades profissionais dos formadores de adultos	31
2.2 Identidade pessoal e identidade profissional	32
2.3 A tipificação como mecanismo comum aos processos biográfico e relacional	43
2.4 A identidade profissional	44
PARTE II	57
Capítulo III - Apresentação e fundamentação da metodologia	57
3.1 Delimitação do problema	59
3.2 Objetivos do estudo	60
3.3 Perguntas de Partida	60
3.4 Hipóteses de trabalho provisórias	61
3.5 Opções metodológicas	62
3.5.1 O paradigma de investigação	62
3.5.2 Método de Investigação	64
3.5.2.1 Estudo de Caso	64

3.6	Técnicas de recolha de dados	66
3.6.1	Entrevista semiestruturada	66
3.6.2	Inquérito por questionário	67
3.7	Caracterização da instituição	69
3.7.1	Caracterização Contextual do Núcleo em estudo	72
3.7.2	Caracterização Organizativa (Organograma Geral da instituição)	73
Capítulo IV - Identidade(s) Profissional (ais) dos Formadores de Adultos: um estudo de caso num Centro de Formação		75
4.1	Caracterização da amostra	76
4.2	Representações dos formadores entrevistados	79
4.3	Representações dos formadores inquiridos	86
4.3.1	Tratamento e análise estatística dos dados	86
4.3.2	Perfil dos Formadores inquiridos	88
4.3.3	Perceções acerca da profissão de Formador	90
4.3.4	Perceções dos Formadores sobre a Educação e Formação de Adultos	92
4.3.5	Análise de fiabilidade dos itens	99
4.3.6	Identidade profissional dos formadores que ministram formação a adultos	101
4.3.7	A identidade profissional dos formadores condicionada por diferentes características e perspetivas profissionais	103
4.3.8	Balanço interpretativo dos resultados	107
Capítulo V - Conclusões finais		117
Bibliografia referenciada		123
Outros documentos consultados:		129
Apêndices		131
Apêndice 1 - Pedido formal de autorização		132
Apêndice 2 - Inquérito por questionário		135
Apêndice 3 - Guião de entrevista realizada aos formadores		149

Índice de quadros

Quadro 1 - Os 5 perfis identitários, segundo Sainsaullieu	47
Quadro 2 - Configurações identitárias no campo profissional	50
Quadro 3 - Os quatro processos identitários típicos	52
Quadro 4 - Perfil dos Formadores	77
Quadro 5 - Situação Profissional dos Formadores	78
Quadro 6 - Síntese das dimensões e das categorias de análise	79
Quadro 7 - Caracterização dos formadores	88
Quadro 8 - Caracterização profissional dos Formadores	89
Quadro 9 - Tipologia das Instituições e dos cursos ministrados pelos Formadores	90
Quadro 10 - Perceções acerca da profissão de Formador	91
Quadro 11 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente à sua identidade profissional enquanto formador de adultos	94
Quadro 12 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente à situação profissional atual dos Formadores de Educação e de Adultos	95
Quadro 13 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente à organização dos Centros de Formação	96
Quadro 14 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente a Fatores Organizacionais	97
Quadro 15 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente a Fatores Macrossociais	98
Quadro 16 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente a Perceções sobre a Educação de Adultos	99
Quadro 17 - Análise de fiabilidade dos itens do questionário sobre Imagem dos Formadores em relação ao seu trabalho, fatores organizacionais, fatores Macrossociais e perceções sobre Educação de Adultos	100
Quadro 18 - Descrição dos scores construídos a partir dos itens originais do questionário	101
Quadro 19 - Estatísticas descritivas dos scores associados à identidade profissional dos formadores	102

Quadro 20 - Correlação entre os scores	103
Quadro 21 - Comparação dos valores médios dos scores segundo tipo de vínculo à instituição	104
Quadro 22 - Comparação dos valores médios dos scores segundo a forma como encara a carreira de formador	105
Quadro 23 - Comparação dos valores médios dos scores segundo a forma como se define como formador profissional	107
Quadro 24 - Sistematização e articulação entre os diferentes modelos propostos sobre as identidades profissionais	108

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Perceção dos Formadores relativamente ao seu trabalho	92
Gráfico 2 - Caracterização geral enquanto Formador	92
Gráfico 3 - Error-bar para a comparação do score 3 com tipo de vínculo institucional dos formadores	104
Gráfico 4 - Error-bar para a comparação do score 6 com a forma como encara a carreira de formador	106

Introdução

Em Portugal, temos vivido nas últimas décadas um período de grandes transformações a todos os níveis e, por conseguinte, tal situação tem vindo a afetar o sistema educativo em geral e o da formação e educação de adultos em particular. As mudanças que se têm sentido afetam inevitavelmente a imagem profissional ou, melhor dizendo, as representações sociais que estes profissionais constroem conduzindo ao questionamento da própria identidade profissional.

Assim, a problemática da identidade profissional adquire todo o sentido e centralidade numa época em que se questiona a sua existência, admitindo-se dificuldades que se caracterizam por uma desvalorização social, conduzindo ao questionamento do exercício da sua função e à desacreditação da profissão.

Deste modo, torna-se imperioso o estudo das representações sociais para melhor compreender a necessidade contínua de reconstrução das identidades profissionais em todas as funções.

A atual situação no campo da formação profissional é o resultado de um processo histórico em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui a esta modalidade de ensino.

Assim, o problema desta investigação incide sobre os processos ou fatores que condicionam e explicam as identidades profissionais dos formadores. Torna-se importante, assim, compreender as representações sociais construídas pelos formadores de adultos, investigando os fatores intervenientes no processo de construção da sua identidade profissional, refletindo acerca da influência dos diferentes contextos macrossociais, bem como a análise do efeito das organizações e das políticas públicas nas práticas quotidianas aquando o exercício da sua profissão.

Procuramos, deste modo, compreender a forma como os formadores constroem a sua identidade ou identidades, e verificar o impacto dos contextos macrossociais na construção ou reconstrução das mesmas. Quais as representações acerca da sua identidade? Qual a influência das políticas públicas para a configuração dessas identidades? De que forma a formação (inicial e contínua) destes profissionais influenciou a sua perceção sobre a educação de adultos? De que forma esta identidade foi influenciada pelas trajetórias profissionais e/ou pessoais? Estas questões são a razão deste estudo e nortearam todo o trabalho aqui apresentado.

Para a realização deste estudo apoiámo-nos nas perspetivas teóricas desenvolvidas acerca da identidade e cultura organizacional, nomeadamente de Claude Dubar, Leonor Torres e Renaud Sainsaulieu, referenciais fundamentais na identificação, problematização e na compreensão das realidades empiricamente observadas. Por outro lado, procuramos desenvolver uma reflexão acerca do que tem sido as políticas públicas em Portugal neste campo.

A metodologia predominantemente qualitativa, inscrita no paradigma construtivista e dentro desta a escolha do estudo de caso como método da investigação com recurso a técnicas de tratamento de dados de natureza quantitativa. Quanto às técnicas de recolha de dados optamos pela entrevista semiestruturada e pelo inquérito por questionário,

Os resultados dos inquéritos por questionário reportaram-se a uma amostra de 40 formadores em Educação de Adultos (24 do género feminino e 15 do género masculino, maioritariamente com idades compreendidas entre os 33 e os 43 anos e com habilitações de nível superior e a seis entrevistas semiestruturadas realizadas aos formadores acima referidos (3 do género feminino e 3 do género masculino, com idades entre os 29 e 41 anos.

Visto que qualquer campo de atuação está dependente de diferentes fatores e orientações políticas, reservamos o primeiro capítulo do nosso trabalho para o estudo das políticas públicas de educação de adultos em Portugal. Como ponto de partida, é importante interrogarmo-nos sobre a génese da educação de adultos e da profissão de formador, considerando que a formação da identidade destes profissionais não pode ser descontextualizada do processo histórico. Ao mesmo tempo, esta retrospectiva histórica ajuda-nos a compreender o presente e os fatores que terão implicações no futuro.

No capítulo II abordaremos a conceção de identidade na sua complexidade e constructo de uma interação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, dado que ela exige um empenhamento e estabelecimento de relações. Para o efeito, tivemos em conta os contributos de alguns teóricos que se têm debruçado sobre esta temática, como Claude Dubar e Renaud Sainsaulieu. Além destes autores também são referidos, neste capítulo, os estudos preconizados por Leonor Torres para a compreensão dos conceitos de *cultura organizacional* e de *representações sociais* subjacentes às diferentes *subculturas* que integram uma dada organização.

Seguidamente, no capítulo III, explicitaremos as opções metodológicas. É aqui que tem lugar a justificação da metodologia adotada, como a pertinência do recurso às técnicas de recolha de dados. Além destas observações, também serão discutidos nesta seção o tipo de análise e

tratamento de dados pelos quais enveredamos, não esquecendo os procedimentos propriamente ditos no que diz respeito à seleção dos entrevistados e à caracterização do centro de formação.

No capítulo IV descreveremos os resultados e conclusões obtidos a partir do estudo empírico, bem como a apresentação de um balanço interpretativo que nos levou a reiterar algumas conclusões que, não sendo passíveis de generalização, se podem tornar interessantes para problematizar o campo da educação e formação de adultos.

No capítulo V, de forma muito sucinta apresentamos as conclusões finais deste estudo tendo em conta a metodologia adotada e os resultados obtidos e apresentados no capítulo anterior.

Finalmente, a última parte que compõem esta dissertação referem-se respetivamente às referências bibliográficas utilizadas e aos apêndices que compõem todo este trabalho. Trabalho este que resulta de uma inquietação profissional enquanto formadora de adultos em diferentes contextos de trabalho.

PARTE I

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1 Políticas de Educação de Adultos: breves notas históricas

Antes de ser efetuada uma pequena introdução teórica das políticas públicas no campo da educação de adultos, torna-se importante explorar a génese do próprio conceito de educação de adultos, bem como o mote que lhe deu significado: aprendizagem permanente ou aprendizagem ao longo da vida, apresentando a evolução temporal para uma melhor compreensão das políticas públicas tomadas à luz dos contextos históricos que lhe estão associados.

A génese do conceito de educação de adultos surgiu do pressuposto da aprendizagem como atividade a exercer ao longo da vida, não limitada ao primeiro estágio da vida do homem. A ideia em si, de que a vida e a aprendizagem avançam - ou deveriam avançar - a par e passo, não era nova, remontando aos primeiros textos conhecidos que orientaram a humanidade. Muitos livros sagrados são explícitos em relação à necessidade do homem aprender ao longo de toda a sua vida.

Os primeiros movimentos em prol de uma educação para adultos em contextos não escolares apareceram no século XIX. O principal objetivo destas iniciativas não era a preparação dos adultos para o seu posto de trabalho. As razões eram, sobretudo, de natureza mais cultural, social e, indiretamente, política, fornecendo a todos os presentes das iniciativas o acesso à cultura, facultando-lhes o conhecimento e a perceção necessários para tomarem o seu destino nas próprias mãos, tornando-os autores da sua própria história, independentes de outros.

O principal objetivo destas iniciativas não era a preparação dos adultos para as tarefas do trabalho. As suas razões eram, sobretudo, de natureza cultural, social e, indiretamente, política, possibilitando aos novos trabalhadores o acesso à cultura, facultando-lhes o conhecimento e a perceção necessários para tomarem o seu destino nas próprias mãos, relativamente aos patrões, à administração e à burocracia.

A adaptação ao trabalho e a objetivos ligados ao trabalho desempenhavam, quando muito, um papel secundário - e a maior parte das vezes nem desempenhavam papel nenhum. O único elo de ligação com a vida profissional dos adultos dizia respeito à capacidade dos trabalhadores de defenderem os seus interesses.

Como o objetivo não era o da qualificação profissional, também a ligação à educação formal não era clara, até porque estas atividades de educação de adultos não tinham a intenção explícita de prestar serviços de educação ou formação, embora começasse a existir alguma

preocupação por melhorar a capacidade de mestria dos participantes, principalmente nas tarefas básicas de ler, escrever e contar.

A evolução da educação de adultos está essencialmente associada a fatores socioeconómicos como a industrialização, o pós-guerra, a criação de complexos habitacionais.

Segundo Denis Kallen (1980), no pós-guerra, entre os anos 20 e 30 regressou um grande número de jovens, que não tendo terminado os seus estudos, ingressaram no sistema formal de ensino. Estudantes com um perfil totalmente diferente devido à sua idade e experiência adquirida. É aqui que se fala, pela primeira vez, de uma educação de “segunda oportunidade” ou “recorrente”, onde a necessidade de reciclagem e formação contínua foi tida como necessária.

O facto de o analfabetismo ser entendido como um dos principais obstáculos do desenvolvimento dos países contribui para que a intervenção neste domínio tenha sido centralizada nos governos. Tornara-se urgente e imperativo dotar os adultos analfabetos com os conhecimentos e competências mínimas para estar em sociedade. Em prol de um desenvolvimento económico assente numa democracia, os países membros faziam força junto da UNESCO para o desenvolvimento de uma política de educação global que resolvesse o problema do analfabetismo e revisse o programa educativo, já que este se encontrava bastante desfasado do mundo sociopolítico e cultural da altura.

Orientados agora para uma educação de adultos mais liberal, alguns países como Inglaterra, Escandinávia entre outros, começaram a usar dinheiros públicos para estas iniciativas de educação de adultos, impondo regras e regulamentação quer quanto à forma de financiamento, quer quanto à participação e certificação destes adultos, bem como ao pagamento dos professores. Fez-se então uma aproximação destas iniciativas à luz do que era feito na educação formal.

Foi uma aproximação, em todos os aspetos, da educação de adultos à educação formal, tornando possível o primeiro enquadramento político destas ações para adultos com orientações comuns para toda a educação, quer formal, quer informal.

Com este novo enquadramento político, as iniciativas de educação para adultos passaram a ser alvo de reflexão e estiveram no planeamento das agendas públicas, levando assim à criação das condições necessárias para uma política geral de educação e ao reconhecimento da necessidade de uma política pública de educação de adultos.

São estas organizações, OCDE, UNESCO ou o Conselho da Europa, que vigorosamente são envolvidas na problemática da aprendizagem de adultos e na promoção de um novo modelo de educação, variadamente descrito como “educação permanente”, “educação recorrente”, “educação ao longo da vida”, entre outras designações.

Este modelo visava reestruturar as práticas educativas, quer através de meios formais, não formais ou informais, ao longo do ciclo de vida dos adultos, desenvolver o potencial educativo fora do sistema de ensino, articular a comunidade com o local de trabalho, aumentar na população a motivação para aprender, tornar homens e mulheres agentes proactivos da sua história de vida, promover igualdade de oportunidades entre gerações, classes e géneros.

Na tentativa de dar resposta a este ímpeto dos países membros, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, lançou em 1972 um documento importante que serviu de suporte às iniciativas políticas de educação de adultos (Faure, 1972).

Segundo este relatório, *“Aprender a ser”*, apoiado no trabalho prévio da Unesco, emergiu uma nova missão política e sociocultural com a filosofia de um novo humanismo, olhando o homem como um ser com vontade inata de aprender, com ideias nobres para a criação de uma sociedade mais justa e humana (Lengrand, 1981).

Este conceito estava em sintonia com a missão política e sociocultural da UNESCO em geral, e em particular com o seu empenhamento na compreensão e na paz mundial, no progresso cultural e científico para benefício da humanidade e no internacionalismo, como meio de impedir o nacionalismo de se tornar de novo uma causa de conflitos e de guerra.

Esta iniciativa foi importante pois unificou os Estados-membros da UNESCO, quer desenvolvidos, quer em desenvolvimento, o sul e o norte, representando uma diversidade de regimes políticos em volta de um conceito idealista e mobilizador que todos podiam subscrever. Os objetivos eram na realidade formulados de forma suficientemente global e flexível para serem aceites por países em diferentes estádios de desenvolvimento económico e cultural e com regimes políticos diferentes.

Além do relatório *“Aprender a ser”*, também a Unesco já havia desenvolvido um trabalho importante no que se refere às iniciativas de educação de adultos, visto que já tinham sido organizadas algumas conferências internacionais importantes, sobre educação de adultos. Assente nestes objetivos, surgem as CONFITEAS, conferências internacionais muito importantes quanto aos avanços na educação para adultos, possibilitando que este campo saísse do

ostracismo, e passasse a encontrar a sua posição, dando lugar ao estabelecimento de uma política pública neste campo.

Cada conferência permitiu conhecer os rumos, as tendências e os parâmetros das políticas oficiais traçadas a nível mundial em cada período. Também possibilitou avaliar as contradições entre os compromissos assumidos internacionalmente e a política educacional posta em prática em cada país. Embora as conferências internacionais sejam consideradas momentos formais e oficiais de discussão, permitem conhecer o panorama da educação no âmbito mundial, além de constituírem instância de elaboração de políticas educativas.

Contudo, as conclusões retiradas por Gusmão & Maianes (1978) acerca das CONFITEAS apontam no sentido de estas não terem produzido na prática resultados satisfatórios na luta contra o analfabetismo.

A informação prestada pelo relatório final da V Confintea, realça a falta de coerência entre as conferências realizadas e o contexto sócio-político-económico, pois não têm em consideração o quadro de miserabilidade presente no mundo. Notou-se a falta de uma contribuição mais crítica e eficaz.

A educação foi vista como a salvadora de todos os problemas que afetam a humanidade. O discurso de Educação ao longo da vida, esconde questões não resolvidas, como a da política de inclusão social, da distribuição de renda, da diminuição ou da eliminação da miséria em termos de péssimas condições de vida. (Unesco, 1997)

Com este discurso, presente no relatório acima indicado, evidencia-se a capacidade limitada da educação por si só de resolver as fragilidades humanas, acabando por não permitir atingir o objetivo - a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, menos individualista.

1.2 Políticas de Educação de Adultos em Portugal

Até 1933, à implementação do Estado Novo, embora Portugal apresentasse elevadas taxas de analfabetismo, foi evidenciando algumas evoluções no que diz respeito às iniciativas de educação de adultos. Estas iniciativas aparecem desde o século XIX até à 1ª república e caracterizam-se pela intervenção dos movimentos operários e associações populares que na luta contra o analfabetismo, organizam cursos e outras atividades de educação popular.

Durante o Estado Novo, estas organizações vêem-se fragilizadas devido ao controlo da liberdade de expressão e do associativismo sendo, na década de 50, lançada uma política pública de alfabetização: o plano de educação popular. Este plano é criado para o ensino da leitura, escrita e cálculo e também para o cumprimento do ensino primário. Esta intervenção, sob alçada do governo, é mantida até 1974.

Neste sentido, como indica Ana Benavente, perante a centralização do estado resulta uma escolarização imposta e não o resultado de dinâmicas sociais:

“[...] isto significa que a obrigatoriedade formal [da escola] precede as práticas sociais, e que a escola começa por ser uma retórica e uma obrigação imposta que é preciso levar à prática. Ou seja, a escolaridade obrigatória não é uma necessidade sentida pelas pessoas, pelas famílias, mas sim uma obrigação decidida e imposta pelo Estado” (Benavente, 2004:74)

Contrariando o que acontecia noutros países, estas iniciativas de educação de adultos são muito reduzidas face às taxas apresentadas de analfabetismo. Daí Alberto Melo afirmar que o período entre 1926 e 1974 regista um vazio de políticas públicas.

Após o 25 de Abril de 1974 identificam-se duas formas de pensamento e atuação quando à educação de adultos. Uma delas está subjacente à criação da Direção Geral de Educação Permanente, em 1972, ainda sob o regime salazarista. Após 1974, esta organização cria uma política pública inovadora para o contexto português que tenta cumprir com as solicitações da iniciativa popular, tentando fazer a mediação entre o estado e o movimento popular.

O seu trabalho passa por dois grandes objetivos:

- Encontrar soluções de carácter educativo, tentando dar resposta às solicitações dos grupos sociais;
- Criar a motivação para o desenvolvimento e mudança

Focado nos adultos, tenta-se partir dos conhecimentos que trazem, dos seus saberes e articulá-los com o seu trabalho através de iniciativas de educação formal, de educação popular e

formação profissional. Esta orientação é influenciada pela Unesco, pelo seu conceito de educação permanente, cujo objetivo passa por promover a democracia, o desenvolvimento e a igualdade de oportunidades.

Esta política de educação de adultos perspectiva os seus intervenientes como cidadãos que assumem um compromisso pela mudança social e desenvolvimento, onde estes adultos são os principais responsáveis pela transformação, apesar da situação política pouco favorável à mudança, visto que mantém uma educação bancária, na conceção de Freire, escolarizante, pouco favorável à atuação de adultos em iniciativas de educação.

É neste cenário que se verifica uma maior preocupação política com a educação de adultos, acrescida de um forte dinamismo nesta área, onde as iniciativas e organizações se tornam cada vez mais diversas, com finalidades também diferentes no que diz respeito aos objetivos educativos.

As orientações tomadas pela Direção Geral de Educação Popular foram acompanhadas por outras iniciativas pontuais, como a Campanha de Dinamização Cultural, o Plano Nacional de Alfabetização, as atividades de serviço cívico, de entre outras, também elas concentradas na alfabetização.

Entre 1974-1976 a Direção Geral tenta lançar uma política pública que desse conta das expectativas e necessidades da sociedade civil, perante uma forte pressão e mobilização de diversos grupos sociais sobre o Estado. Esta política contempla quer iniciativas de educação formal, quer não formal. Nas iniciativas de carácter não formal pretende-se preservar a riqueza e a heterogeneidade das participações dos grupos que intervêm nos movimentos sociais.

Relativamente às iniciativas de educação formal espera-se que tenham em conta os adultos, as suas necessidades e a sua heterogeneidade. Para isso, pretende-se que as ações não sejam conservadoras, infantilizadas, como tinha sido até então.

A partir de 1976, devido ao agravamento da crise financeira do estado, esta dita o abrandamento e a estagnação das despesas sociais, situação que afeta diversas políticas sociais, entre as quais as políticas de educação.

Verifica-se uma interrupção do trabalho realizado pela Direcção-Geral de Educação Permanente, traduzindo-se numa indiferença e incompetência das políticas. Mais uma vez perante a inoperância do estado, e num trajeto paralelo, são desenvolvidas ações culturais e educativas

organizadas pelos movimentos sociais da sociedade. São estas ações que dão algum dinamismo à educação de adultos, embora sem peso suficiente para as introduzir na agenda política.

É a corrente de educação popular, embora com menos força, que relança a política de educação de adultos, através da lei nº 3/79, de 10 de Janeiro, lei importantíssima na criação do PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos) em 1979, pelo Ministério da Educação. (Ministério da Educação, 1979).

Este plano prevê uma política pública dividida em 3 fases:

- Pré – alfabetização (ações culturais que permitem ao adulto a preparação necessária na aprendizagem da leitura e da escrita, como a observar, exprimir-se, raciocinar...)
- Alfabetização (aprendizagem da leitura, escrita e cálculo)
- Pós – Alfabetização (consolidação dos saberes adquiridos)

Este Plano, a partir destas três fases, dá lugar à existência de educação formal e não formal, reconhecendo que o campo de intervenção na educação de adultos é diverso e heterogéneo e que toda esta diversidade e heterogeneidade tem como objetivo “valorizar os adultos, enquanto indivíduos, e a participação dos mesmos na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática” (Ministério da Educação, 1979:10).

O PNAEBA define as condições e perspetivas de atuação política, e reforça a ideia que a situação é complexa dado o contexto político, económico e social que se vive. Defende também que as ações a ser feitas, quer formais, não formais, ou até informais (devido à participação social) devem envolver todos os movimentos e organizações sociais da sociedade.

São então objetivos do PNAEBA:

“- O desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política;

- Assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal, de adultos, através da implementação gradual, em todo o país, de um sistema regionalizado que assegure a mobilização e participação das populações, coordene a utilização de todos os recursos educativos e constitua o embrião de um sistema de educação permanente;

- Assegurar as condições para que todos os adultos que o desejem tenham acesso à alfabetização e progressivamente, aos vários graus de escolaridade obrigatória;

- Assegurar a melhoria da qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base de adultos” (Ministério da educação, 1979:84)

Porém, as dificuldades foram muitas na implementação do plano devido ao que, Boaventura Sousa Santos, caracteriza como o *estado paralelo*, visto que conviviam características ainda do antigo regime com o novo regime, situação que se mantém entre 1976 e 1989 o que leva a adotar “*uma política de distanciamento em relação às suas próprias leis e instituições*”. (Santos, 1993:31; itálico no original).

O plano fica longe de cumprir as metas e acaba por ser abandonado em 1980, visto que lhe faltou o empenho político e social necessário para ser levado a cabo, não encontrando as condições administrativas e de gestão para a sua implementação.

Após 1985, com a entrada de Portugal na CEE, verifica-se o declínio do estado paralelo, transferindo os serviços públicos para o sector privado, possibilitando a criação de instituições sem fins lucrativos e o seu financiamento. É aqui que são criadas várias organizações, instituições privadas que apoiadas pelas políticas sociais públicas levaram a cabo muitos projetos sociais e educativos.

Desde 1974 até à década de 1990 verificou-se expansão das políticas educativas, aumentando o peso da educação, a subida do número de alunos matriculados e a subida dos níveis de escolarização. Esta situação, na perspectiva de vários autores, contribui para uma mobilidade social ascendente.

Muitas organizações aproveitaram a presença dos fundos sociais da UE e levaram a cabo muitos projetos de educação de adultos, com o objetivo de promover a autonomia dos cidadãos, apostar numa democracia participativa e na emancipação social.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) definiu a separação entre a educação básica e a formação profissional de adultos. Esta legislação definiu a educação de adultos como um subsector que contempla duas ofertas: ensino recorrente e a educação extraescolar.

O ensino recorrente surgiu da necessidade de reformular a oferta de educação formal, visto que apresentava uma tradição demasiado escolarizante. Para o efeito surge a Direção Geral de Educação de Adultos que seguindo as orientações da OCDE ficou com o objetivo de estudar e lançar ações de educação recorrente. Estas ações foram lançadas em 1981 para o ensino preparatório, tendo estas ações funcionado em regime semi-laboral. Este projeto tentou um novo

modelo de ensino, com planos curriculares inovadores e a ligação de empresas e outras organizações, através de unidades capitalizáveis.

Dada a avaliação positiva deste projeto, este ensino foi generalizado até 1988, tornando-se numa oferta muito significativa em termos de participação de alunos, professores e escolas, com o intuito de promover a igualdade de oportunidades, através do Ministério da Educação, tendo um papel muito ativo na educação básica de adultos, facilitando desta feita o acesso e o sucesso à educação e alargando-se da escolaridade obrigatória até ao nível secundário.

Esta oferta do ensino recorrente tornou-se mais forte com a publicação da lei-quadro de educação de adultos.

A educação extraescolar, por sua vez, apresentou-se como uma oferta menos relevante que o ensino recorrente. Esta iniciativa foi implementada pelas organizações criadas, implementada como projetos de intervenção comunitária e de animação sociocultural, mas com o apoio do estado. Estas atividades são dependentes dos que trabalham nas instituições locais, na medida em que recrutam de acordo com os projetos educativos em mão e consoante as necessidades, concentrando-se essa angariação na população local ou vindos de outras organizações locais.

Segundo Licínio Lima (2008) quer a lei de bases, quer a legislação que posteriormente é aplicada ainda formaliza mais a educação de adultos. Situação ainda mais agravada pelo facto da formação profissional ser mantida à parte como uma oferta autónoma, o que gera uma desintegração do campo da educação de adultos.

Além da legislação do PNAEBA, é publicada outra contendo diplomas acerca das iniciativas de educação de adultos, fazendo convergir esta em duas modalidades: educação formal, nomeadamente o ensino recorrente, e a educação não formal, a educação extraescolar.

O ensino recorrente afasta-se aqui da conceção de educação de adultos defendida por políticas anteriores, tomando as iniciativas demasiado escolarizantes, impondo uma metodologia de trabalho muitas vezes pouco adequada a um trabalho pedagógico com adultos.

No que diz respeito à educação extraescolar, esta como implicava a participação da sociedade acabou por ter mais visibilidade, mas como dependia de apoios do estado, acabou por restringir o número de iniciativas, o que conduziu ao desaparecimento da direção geral que tinha a cabo a educação de adultos, transformando-a num núcleo do departamento de educação básica e o ensino recorrente da competência do departamento do ensino secundário.

Após a entrada de Portugal na CEE vê-se a possibilidade de o estado intervir no apoio de projetos educativos através de candidaturas a programas como o fundo social europeu, permitindo a certificação profissional e simultaneamente a certificação escolar dos jovens e adultos.

Através destes apoios é lançado, em 1989, o programa operacional de desenvolvimento da educação em Portugal (PRODEP I), programa esse também dedicado à educação de adultos, não fosse esta uma intervenção prioritária perante as taxas apresentadas de analfabetismo.

Este programa dedicou-se a adultos sem a escolaridade obrigatória, desempregados ou adultos à procura de primeiro emprego ou adultos com emprego precário, o que tornou o projeto inovador, já que fez com que o número de iniciativas aumentassem, bem como o acesso à formação profissional por parte do ministério da educação, com o objetivo de aumentar a empregabilidade destes adultos.

Apesar da diversidade das ações efetuadas pela rede pública, pelo facto destas tornarem-se obrigatórias, não permitiu que se registassem grandes mudanças neste domínio.

Uma outra limitação deve-se ao facto de se colocar como pré-requisito a idade máxima dos participantes até 45 anos, situação que exclui um público que poderia ver nele uma forma de acesso à formação e educação. Além disso, o programa, por ser promovido pelo estado, também afastou todas as organizações e empresas que estavam ligadas a este domínio.

Estas circunstâncias fizeram com que neste programa não se apresentasse mudanças significativas até à década de 1990.

Porém, o programa traz melhores condições de trabalho, otimizando o profissionalismo dos agentes envolvidos na educação de adultos, permitindo a formação dos professores e formadores.

A partir de 1995, nomeadamente após a constituição do governo pelo partido socialista, opta-se por uma política diferente, apostando em:

“na negociação sistemática da validade prática e política das reformas”;

“na negociação de princípios e orientações com actores políticos e sociais de relevo”;

(Lima, 2008:46)

O mesmo autor refere ainda que nesta nova orientação política parte-se para o abandono das políticas tradicionais e aposta-se “nas políticas pós-reformistas”, com uma forte influência das

orientações propostas pela UE onde se valorizam as entidades privadas, promotoras de iniciativas de educação de adultos, alargando a oferta além do apoio do estado.

É aqui que se verifica o aparecimento de uma nova política para a educação de adultos. Política essa, fundamental no desenvolvimento contra o analfabetismo e baixos índices educativos, tão proferido pela UE. Por estas razões:

“a qualificação dos recursos humanos e do potencial de desenvolvimento, com base na melhoria do funcionamento do mercado de trabalho, e em articulação coma política de formação profissional e a política de educação é uma prioridade. Neste contexto, a revisão do sistema de formação profissional é enfatizada.” (Guimarães, 2010:473)

Assume peculiar relevo a participação de Portugal na V Conferência Internacional de Hamburgo em 1997, que recomenda, entre outras coisas, que os países atribuam especial prioridade às políticas de educação de adultos enquanto uma estratégia para responder aos desafios do século XXI. Este momento é considerado um importante marco que inicia uma nova era para o campo das políticas de educação de adultos no nosso país, em que estas abandonam a área marginal com que habitualmente eram encaradas para posicionar-se na vanguarda das prioridades políticas, colocando Portugal no grupo de países inovadores neste domínio (Melo et al, 1998). A influência também se fez refletir ao nível da criação de um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (ibidem), que trabalhou no delineamento das diretrizes do Programa S@ber +.

Nesta conjuntura foi ainda criada, através do Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que tinha por finalidade assegurar uma resposta proficiente às necessidades de educação de adultos, dado o fracasso do anterior Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), que foi abruptamente interrompido e cujos objetivos ficaram por cumprir. Nesta altura foi criado o Referencial de competências-chave para a educação de adultos.

Eram funções da ANEFA conceber ações de educação e formação ao longo da vida, a reforma do ensino recorrente, tornar esta oferta de educação mais expansiva e visível, bem como a preparação de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências até ao 9º ano. Isto tudo articulado segundo a conceção de um programa de educação permanente e de formação tendo em vista a inserção no mercado de trabalho.

Esta entidade é criada no momento em que na UE se efetuam esforços no sentido de dar mais visibilidade política à educação de adultos, assim como em Portugal se reconhece que este campo é importante para o desenvolvimento económico e social.

Neste sentido, é esta agência que tem em si concentrada a exploração de alternativas, visto que não se pretende substituir programas ou organismos em função, para atingir o desenvolvimento esperado.

Porém, e apesar de inovadora, à ANEFA nunca lhe foi dado recursos necessários, nem de apoio político-administrativo suficiente para que pudesse desenvolver um papel mais determinante na criação de uma política pública de educação de adultos, bem como no desenvolvimento de práticas de ensino para adultos.

Contudo, e apesar das fragilidades, esta organização apresentou um forte dinamismo, lançando, entre 1999 e 2002, diversos projetos com apoios de diferentes organizações.

Pelo facto de a sociedade portuguesa se encontrar numa fase de forte mutação, nomeadamente ao nível do desenvolvimento profissional, esta requer cada vez mais uma adaptação rápida às transformações que se afiguram. Esta é a justificação apontada para a criação deste programa, fazer face às rápidas transformações que surgem na sociedade portuguesa, com maior enfoque no mundo laboral.

Passou a ser visto como indispensável trabalhadores mais qualificados, com maiores conhecimentos, habilidades, versáteis e com maior capacidade de adaptação perante a modernização da economia, a presença constante de novas tecnologias nas mais diversas profissões e o crescente aumento da competitividade. Esta situação começou a fazer parte das prioridades políticas, visto que se reconhecia as mudanças crescentes no *modus operandi* dos trabalhadores, obrigando-os a possuir conhecimentos e a alterar a sua forma de trabalhar, situação nova já que antes não era exigido à maior parte dos trabalhadores outros conhecimentos diferenciados.

Alem disso, e pelo facto de Portugal apresentar as taxas mais elevadas de analfabetismo e de falta de instrução, acrescido do facto das políticas anteriores de educação de adultos serem insuficientes e ineficazes, torna-se uma situação prioritária como resposta eficaz perante o cenário apresentado. (Melo, Matos & Silva, 1999)

É perante este panorama que ao nível dos discursos políticos é alterado o conceito de educação de adultos para a inclusão do conceito “formação”, passando à designação de educação e formação de adultos.

Esta nova designação de educação e formação de adultos regista:

“[...] um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade.” (Melo, Matos & Silva, 1999: 11)

Esta panóplia de intervenções direcionou-se para uma diversificação das ofertas, abarcando quer entidades públicas, quer organizações com fins lucrativos da sociedade civil como promotoras e organizadoras destas iniciativas.

Estas ações já estavam orientadas para a aprendizagem por competências ao invés de conteúdos meramente escolares ou disciplinares. Para o efeito surgem novos modelos e estratégias formativas, apoiados em novos materiais para intervenção socioeducativa e pedagógica, que proporcionou a atribuição de uma certificação escolar e de qualificação profissional. Estes novos modelos e estratégias foram o reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e os cursos de educação e formação de adultos (EFA). Para a primeira oferta foram criados centros RVCC em diferentes organizações da sociedade civil que em parceria com o estado promoviam esta oferta de qualificação. (Melo, Matos & Silva, 1999)

Estavam no bloco de intenções da ANEFA implementar um dispositivo de educação e formação de adultos diversificada, focada na valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, no entanto, e ressaltando as disposições da V Conferência de Hamburgo no sentido de os estados membros adaptarem a cada realidade o profanado, fazendo os ajustes necessários, levou a que a oferta educativa para o sector da educação de adultos sobre a égide da ANEFA, não conseguisse mais, do que exprimir um pendor direcionado para a formação qualificante/profissionalizante funcional para a promoção de uma economia de mercado, negligenciando a vertente da valorização pessoal, cívica e cultural, uma situação que revela, mais uma vez, a falta de correspondência entre o entusiasmo ao nível das intenções e os resultados efetivamente conseguidos. Mais adiante, também Pepin (2011) alertou que as estratégias das políticas educativas comuns da união europeia, delineadas a partir da Reunião de Lisboa, em 2000, com a finalidade de converter a UE no mercado mais competitivo do Mundo, se encontravam numa

situação longe de ser cumprida, a correspondência entre as metas propostas e os resultados obtidos em sectores tão importantes como: o abandono precoce, o insucesso escolar e o nível das competências de leitura, o que constitui uma preocupação fundamentada, que condiciona o desenvolvimento da tão desejada sociedade do conhecimento.

Com o intuito de minimizar o impacto provocado pelo fosso entre compromissos e ações foi criado um dispositivo, Método Aberto de Coordenação (MAC), que surge como um instrumento de orientação das políticas educativas de forma a “ harmonizar os 15 nacionais bastante heterogéneos” (Hozjan, 2009), que funciona como lei branda que não obriga os estados membros mas os vincula no plano normativo e cognitivo. Assim, o MAC não determina as políticas educativas mas exerce forte influência do enquadramento das políticas nacionais ao construir cenários de situações padronizadas (para o conjunto de países da CE), uma realidade socialmente construída no plano macro estrutural. Por ser um dispositivo muito forte, as políticas de educação de adultos são cada vez menos um domínio da responsabilidade exclusiva do estado soberano Português, colocando mais agudamente quer a questão da influência quer da coerência com as necessidades “reais” do nosso contexto Nacional.

A par do programa Saber + é lançada uma nova diretiva para a formação profissional direcionada para adultos desempregados e trabalhadores com baixas qualificações profissionais, como os cursos de educação e formação de adultos. Além destes cursos são também reforçadas as iniciativas de ensino recorrente, para jovens e trabalhadores com mais de 45 anos, cujo objetivo era a elevação dos níveis escolares ao 9 e 12º anos de escolaridade.

Assim sendo, o Saber + constitui-se como o primeiro plano legal onde se desenvolve o grande suporte de Educação e Formação de Adultos em Portugal, no quadro da estratégia integrada de educação, formação, emprego, competitividade e coesão na continuação dos discursos preconizados pela UE.

A política subjacente ao programa saber+ é limitada pela ação promovida pelo *Documento de Estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Visto que é enfatizado o papel e espaço levado a cabo pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade, em simultâneo ao quase desaparecimento das iniciativas mais tradicionais da educação de adultos, como por exemplo, a animação sociocultural e comunitária e a educação popular.

Este programa procura acentuar a ligação de educação e coesão social no sentido de incentivar à competitividade e empregabilidade, o que indica uma abordagem às políticas “mínimas” de educação para a competitividade.

Uma das particularidades mais valorizadas neste programa prende-se com a valorização da aprendizagem e das competências-chave, nomeadamente as transversais e transferíveis que adquiridas em contextos informais podem ser reconhecidas e valorizadas através de uma certificação escolar e/ou profissional.

Nesta linha são duas as ofertas mais marcantes desta nova política de educação e formação de adultos: os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e o reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

A criação dos clubes de ações saber + bem como as ações saber + levadas a cabo por estes clubes, os cursos EFA e os centros RVCC permitiram uma forte afluência de público, acentuando o reconhecimento de mérito por desenvolverem estas boas práticas, estendendo-a a outros contextos e organizações.

Por sua vez, os cursos EFA apresentaram uma tipologia inovadora por possibilitar a realização individual de um percurso de formação por cada formando, fazendo a articulação entre formação de base e formação profissionalizante, tornando possível a certificação escolar e profissional dos adultos.

Além dos cursos EFA, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências realizado nos centros RVCC, foi uma forte medida, reconhecida a nível nacional e internacional pelo impacto que teve. Processo com uma forte aderência onde se deu grande importância à formação, ao acompanhamento e diagnóstico das equipas, bem como dos adultos envolvidos na iniciativa, fatores que lhe conferiram um carácter inovador numa política de educação de adultos.

Uma outra referência no campo das políticas públicas de educação de adultos foram os clubes S@ber + e as ações S@ber + pelo facto de ter apresentado um forte dinamismo, apesar da forte redução dos recursos humanos da ANEFA e dos recursos financeiros, mas que nem por isso deixaram de se preocupar pelo aumento da qualificação portuguesa, apresentando uma forte mobilidade de ações, de profissionais interessados e com experiência, permitindo deixar um legado de ações caracterizadas por um grande rigor técnico-pedagógico.

Em 2002, baseado na proposta do programa do XV Governo Constitucional, é proposto a extinção ou reconversão dos serviços públicos que se consideravam sobrepostos à oferta dos serviços do ministério da educação.

É nesta linha, que é extinta a ANEFA no quadro da reforma do sistema educativo, dando lugar à Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), tendo esta como tarefa a continuidade das iniciativas de educação e formação de adultos já promovidos pela ANEFA, assim como a responsabilidade pela dinamização do ensino recorrente e educação extraescolar, bem como o desenvolvimento de iniciativas de ensino para jovens.

A extinção da ANEFA acabou por influenciar de forma menos positiva alguns projetos já iniciados como o S@ber +, a revista S@ber+, o concurso nacional de boas práticas, projetos tidos como fundamentais no trabalho de educação com adultos, apesar de manterem algumas iniciativas como o RVCC e os cursos EFA. Por esse motivo Rothes (2009) considerou esta extinção um retrocesso na educação de adultos, considerada já como um direito ao público adulto.

Em articulação com as orientações preconizadas pela UE, relativamente à estratégia europeia para o emprego, é feita uma aposta na estratégia nacional de aprendizagem ao longo da vida, estratégia que estava contemplada no programa de trabalho “Educação e Formação 2010” do programa do governo.

Num cenário político adverso à consolidação de uma política de educação de adultos, segue-se as orientações provenientes da UE, onde a aposta passa pelas qualificações. Por essa razão o que acaba por se manter são as tipologias de educação/formação que beneficiam de financiamento do POEFDS, como aconteceu com os cursos EFA, e com o reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), considerado prioritário nas agendas políticas. Esta prioridade contou com a preocupação do controlo das iniciativas, monitorização das mesmas e cumprimento de metas.

A forte aposta no RVCC, bem visível na iniciativa novas oportunidades, teve em conta o cumprimento de resultados e de metas impostas.

Esta iniciativa, fortemente expandida em 2005, provocou a criação de um grande número de centros, responsáveis pela dinamização dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Este forte alargamento conduziu a uma massificação de um processo demasiado complexo, às custas da imposição de metas físicas ou quantitativas que desvirtuou o sentido do RVCC, perante a preocupação excessiva da lógica de certificação.

Foram apontadas várias críticas à iniciativa novas oportunidades, já que os erros cometidos puseram em causa a credibilidade social do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, não se tendo em conta o carácter complexo de uma certificação por esta via. Foi divulgada a ideia, apoiada numa forte publicidade, que todos os adultos podiam ser

certificados através de um processo RVCC, o que não é de toda verdade, já que este dispositivo exige características muito próprias, ou determinadas competências aos adultos para permitir uma certificação.

Além disso, não se investiu o suficiente na formação e preparação das equipas para o trabalho com adultos. A maioria dos profissionais não tinha qualquer formação acerca do trabalho com adultos, nem foi feito o acompanhamento devido às equipas no sentido de orientar o seu trabalho.

Uma outra crítica apontada passa pelo RVCC de nível secundário, processo muito complexo, onde as equipas se viram obrigadas a seguir um referencial, único instrumento de trabalho, que era de consenso geral a necessidade de ser revisto e de se ter feito algumas mudanças na estrutura e nos conteúdos exigidos.

Um outro facto que desvirtuou o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais foi o facto de obrigarem os adultos desempregados que recebiam subsídio de desemprego, bem como o rendimento social de inserção à frequência deste processo, bem como à sua participação em ações de formação.

Contudo, não se pode deixar de reconhecer a importância deste processo, bem como a sua utilidade em educação para adultos, que quando bem conduzido é extremamente inovador e pertinente.

Segundo os resultados da avaliação externa (2009-2010) à iniciativa novas oportunidades, efetuado pela Universidade Católica, denota-se um forte envolvimento dos adultos, a importância do RVCC para o seu processo de formação, o desenvolvimento de competências na leitura, escrita e a maioria das vezes o primeiro contacto com as tecnologias de informação e comunicação, muito apreciado por todos os adultos. Um outro fator positivo deve-se ao acompanhamento e incentivo dados pelos pais relativamente ao percurso escolar dos seus educandos.

Por estas razões, seria importante aproveitar os recursos existentes, a experiência das entidades e dos técnicos que nesta década estiveram envolvidos neste projeto, para que não se caia no erro de desperdiçar o que foi conseguido, tendo em conta as mudanças necessárias para o que foi apontado como menos positivo, mas não desperdiçar os muitos aspetos positivos para uma política de educação de adultos global e integrada.

Concluindo, nos finais dos anos 90 são apresentadas novas ofertas de educação de adultos no quadro de um relançamento de uma política de educação de adultos. Oferta essa

retomada pela iniciativa novas oportunidades em 2005 com os mesmos enfoques, ou seja a concentração na qualificação para a modernização da economia portuguesa no contexto da União Europeia, dando um forte impulso à política pública de educação de adultos.

Perante a transnacionalização das economias europeias é redefinido o papel do estado relativamente às políticas públicas de educação de adultos. Tendo em conta os níveis de escolarização da população portuguesa perante os outros países europeus é imperioso a contínua aposta na educação de adultos. Além do facto de se valorizar esta aposta para o aumento do sistema produtivo e da competitividade económica, e de medidas que permitam a diminuição da exclusão social e das desigualdades sociais.

É perante este cenário que é reforçada a ideia de apostar na educação, considerada fundamental para a promoção do direito à educação, para a emancipação e uma democracia de melhor qualidade, conforme as ideias contidas na Constituição de 1976.

Podemos considerar dois momentos fundamentais que deveriam ter sido aproveitados para rever e reformular as orientações relativas à educação de adultos. Foram consideradas assim duas oportunidades perdidas para a educação de adultos, como a lei de bases do sistema educativo em 1997 e em 2005.

A Lei de Bases do Sistema Educativo excluiu, contrariamente ao desejável, a formação profissional. Dada a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE) existiu um forte investimento público na formação profissional. Porém, o facto de esta formação profissional não estar contemplada na lei de bases do sistema educativo, ou melhor dizendo desintegrada das outras medidas de educação de adultos provocando uma divisão, prejudicando o sistema educativo e o sucesso das intervenções.

A formação profissional foi “assumida como uma via autónoma e paralela face à educação e à formação geral” (Lima, 2005, p.41), o que a tornou “impotente face à dimensão dos problemas de educação de base de adultos” (Lima, 2005, p.35), em Portugal.

No seguimento então do que já foi referido ao longo deste trabalho, algumas das estratégias tomadas no período de 2000 e 2002, pela ANEFA foram importantíssimas e era de todo conveniente poder recuperá-las e integrá-las noutras medidas eficazes e inovadoras de forma a garantir uma política global e coerente de educação de adultos.

De forma a operacionalizar uma finalidade ambiciosa é criada em 2007 a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), recentemente convergida em ANQEP (Agência Nacional para

a Qualificação e o Ensino Profissional) que tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

A agência nacional para a qualificação e o ensino profissional, I.P. (ANQEP,I.P.) é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições.

As qualificações foram a razão que determinaram a estratégia lançada em 2005, no âmbito da iniciativa novas oportunidades (INO), como atualmente com a missão da ANQEP. Esta política teve focada nos processos RVCC, cursos EFA, e formações modulares certificadas, ainda em funcionamento e com forte aposta nesta última.

Esta política de educação de adultos é concebida para a integração/manutenção dos postos de trabalho, para o aumento da empregabilidade. São tidas em conta as preocupações com o emprego e coesão social tão divulgadas por toda a UE.

Em Portugal, conforme já referido não foi visível uma política pública de educação de adultos, conforme diz Licínio Lima “nunca se tratou da educação toda e raramente da educação para todos” (2005, p.45), visto que embora existisse a nível internacional e nacional discursos no sentido de apostar na educação de adultos como marco estratégico para o desenvolvimento do país, os resultados mostraram unicamente a tendência por praticas de alfabetização e da formação de base, ou seja práticas demasiado redutoras no que diz respeito à educação de adultos, por estas estarem muito orientadas para adultos pouco ou nada escolarizados, contrariamente ao defendido pelas agências internacionais, onde a educação de adultos ao ser progressivamente subordinada ao modelo escolar perdia a eficácia e os princípios subjacentes a que estava implícita a estratégia política da educação de adultos, dando lugar a medidas políticas pouco consistentes, dinâmicos e descontinuados.

Prosseguindo com iniciativas apoiadas pela União Europeia (UE) são novamente disponibilizados programas educativos (fortemente financiados) (como: PRODEP III, 2000-2006; POPH, 2007-2013; Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida/Grundvig (2007-2013), entre outros) que deram início a uma tipologia de educação duplamente perspetivada: elevar a formação de base da população ativa e desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização da economia.

Conclui-se assim que a ação do Estado tem um forte impacto, senão determinante, ao nível das práticas educativas que dinamizam as ofertas públicas. A relação com a educação de adultos está intrinsecamente ligada ao papel que lhe é concedido por parte do governo perante as opções políticas tomadas.

Perante a análise do programa do atual Governo (Presidência do Conselho de Ministros, 2011) chega-se à conclusão que o atual governo apresenta um panorama abusivamente simplificado, apresentando como peças integrantes do ensino: o pré-escolar, o ensino-básico, o ensino secundário e o ensino superior, não sendo referido o domínio da educação de adultos, o que se revela preocupante. Além desta situação não é referido o conceito de educação, mas de ensino, denotando desde já uma visão muito simplista da educação.

Através da análise dos dados provisórios dos Censos 2011 (INE, 2011), é possível afirmar que, na última década, se verifica uma evolução positiva nos níveis de escolaridade da população Portuguesa, porém, o número de pessoas sem qualquer nível de escolaridade ou com níveis de escolaridade inferiores ao secundário é ainda muito elevado, o que revela a necessidade de um investimento consistente no futuro. O encerramento de centenas de CNO's, desde Dezembro de 2011, é um evidente prenúncio da falta de vontade política para investir neste domínio.

Uma questão é feita. Que futuro nos reserva para a educação de adultos?

Pergunta cada vez mais efetuada, mas cada vez mais incerta a sua resposta. O que podemos referir são as propostas do governo para este sector definidas no relatório de avaliação efetuado em 2012 pela Secretaria de Estado do Emprego. Aqui são definidas algumas medidas para o futuro, como as prioridades para o ensino e formação de adultos, o futuro dos centros novas oportunidades, bem como a adoção do programa Vida Ativa.

As prioridades deste governo para o ensino e formação de adultos passam por:

- Cursos de dupla certificação
- Formações Modulares Certificadas (FMC) focadas na aquisição de capacidades específicas optimizadoras da empregabilidade
- Ensino Recorrente para conclusão do ensino secundário e/ou prosseguimento de estudos
- Concentração da oferta de dupla certificação de adultos nas entidades formadoras com melhores condições e experiência, acautelada a necessária cobertura geográfica.
- Concentração da oferta de ensino recorrente num grupo selecionado de escolas com comprovadas condições para tal

Neste contexto atual, vai se perdendo o conceito de educação em detrimento do conceito de aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados - qualificações, competências, habilidades -, definidos estrategicamente em termos funcionalistas, adaptando-se ao novo conceito de mercado de aprendizagem, economicista direcionados para a competitividade e empregabilidade, tornando-se adeptos da “educação recorrente”, outrora proposta pela OCDE, do que do ideal de “educação permanente” então defendido pela UNESCO e pelo Relatório Faure, de 1972, com o título *Aprender a Ser* (Faure, 1977). Ao invés de “aprender a ser” parece cada vez mais dar-se importância ao “aprender a ter” sendo esta uma das ideias defendidas pela União Europeia, não se desperdiçando qualquer estratégia de aprendizagem com vista à aquisição de vantagens competitivas. Inquestionavelmente, a aprendizagem ao longo da vida reentrou com grande vigor nos discursos políticos, focados em estratégias para a competitividade económica, para a criação de emprego, para a flexibilidade e a coesão social.

As propostas do atual governo concentram-se no conceito de “formação vocacional”, sendo este o grande protagonista no processo de europeização das políticas de educação e formação.

Porém a formação técnica e vocacional, neste momento dominante no discurso político em vários países europeus (por exemplo em Portugal), das “qualificações ao longo da vida”, ou das “qualificações para o crescimento económico”, sujeitam-se a não atingir os seus objetivos, visto que o ensino por si só não permite a criação de empregos, nem o crescimento da competitividade e da produtividade.

“São, contudo, ideias hoje consideradas perturbantes por parte de quem, ao mesmo tempo que, em termos políticos, atribuiu grande, e frequentemente exagerada, centralidade à educação, formação ou aprendizagem, lhes conferiu, porém, um estatuto técnico-instrumental, à luz de uma concepção funcionalista que, inversamente, lhes retira centralidade e substância educativas. O regresso às virtudes da educação e da aprendizagem no novo capitalismo, aparentemente através de novos argumentos, revela-se, frequentemente, uma reatualização das perspectivas do “capital humano”: relações deterministas entre educação, produtividade e modernização económica; racional estruturo-funcionalista, centrado no combate à anomia, aos desequilíbrios e aos conflitos sociais; subserviência da educação e das aprendizagens individuais perante a economia; subordinação das aprendizagens a objectivos totalmente, ou quase totalmente, definidos a priori, e a “resultados de aprendizagem” mensuráveis e hierarquizáveis; imposição, por vezes à escala transnacional, de quadros de referência e de listas minuciosas de competências e habilidades que deverão ser adquiridas. Como observou Lúcio Craveiro da Silva, “Quando se busca resolver o destino do homem na e para a economia sofre-se o risco de fazer dela um fim dominante e absorvente” (Silva, 1994: 10; aspas no original).

Capítulo II – As identidades profissionais na Educação de Adultos

2.1 Formação e Identidades profissionais dos formadores de adultos

Várias disciplinas se têm debruçado sobre a temática das identidades como a sociologia, a psicologia, a educação, a economia, entre outras. O conceito de identidade tem tido dificuldades na sua definição e terminologia pelo carácter complexo que apresenta, daí ser apresentado com terminologias até por vezes contraditórias, como refere Dubar (1997, p.103) “quanto mais se escreve sobre este tema, mais as palavras instauram uma limitação à volta de uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço”.

A bibliografia consultada aponta a identidade como algo único no indivíduo, característica singular dos sujeitos, segundo a autora Lopes (2001, p.195-196): "uma relação consigo (entre imagens de si atuais e passadas) e uma relação com o outro (que envolve o reconhecimento do mesmo e o reconhecimento da diferença)." Na linha de pensamento de Dubar (1997), a identidade é, então, fortemente marcada por uma dualidade sendo, em simultâneo, um processo interno ao indivíduo - identidade biográfica - que se processa por atos de pertença, e um processo externo ao indivíduo – identidade relacional -, resultado da interação com o outro. Deste modo, a identidade biográfica ou identidade para si lida com a forma do indivíduo se ver a si próprio – saber quem é. A identidade relacional ou identidade para o outro já lida com a perceção dos outros, daqueles que de alguma forma interagem com a pessoa.

É inevitável a dependência do outro para a construção da sua imagem pessoal, daí ser um processo que se constrói e reconstrói, incerto e imprevisível, onde o fenómeno é visto como algo dinâmico e em permanente construção.

Dubar (1997, p.105) salienta que a identidade “não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Dubar (1997, p.115-117) situa a identidade na “experiência relacional e social do poder”. Por esse motivo olha para as relações de trabalho como o “lugar” onde se vivencia “o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo”.

É justamente por causa deste reconhecimento da identidade segundo os investimentos relacionais que o autor defende a possibilidade de conflitualidade “entre os indivíduos portadores de desejos de identificação e de reconhecimentos e as instituições que oferecem estatutos, categorias e formas diferenciadas de reconhecimentos". Isto leva-nos a que olhemos a identidade como o resultado de um conjunto de sistemas de ensino, emprego e formação.

2.2 Identidade pessoal e identidade profissional

Vários investigadores têm trabalhado a noção de identidade, procurando mostrar como a identidade pessoal e a profissional estão interligadas.

A identidade profissional consolida-se através da construção da identidade pessoal como um processo dinâmico que, segundo Tap (1998) tem subjacentes seis características: a continuidade; a coerência consigo próprio (sentimento de permanecer o mesmo), a unicidade (singularidade), a diversidade (várias personagens numa mesma pessoa), a realização de si pela ação e a autoestima. O autor reitera como ideais, estes pressupostos, uma vez que, no dia-a-dia, estes sentimentos estão presentes nas nossas ruturas ou crises. Na sua opinião, a identidade constitui "um esforço constante para gerar a continuidade na mudança, o que nem sempre é fácil" (1998, p.65).

Segundo Lopes (2001, p.188), "a identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura de identidade pessoal e no estilo de vida do ator". Nesta perspetiva, a identidade profissional não pode ser vista como algo adquirido, mas como algo construído e questionado a cada momento, incluindo o próprio conceito de profissão.

Assim, a identidade profissional constrói-se segundo o indivíduo, o seu ambiente profissional e social e a instituição onde trabalha.

A identidade profissional resulta então de um processo biográfico contínuo, pelos processos relacionais e em simultâneo pela adesão a determinados modelos profissionais. Nesta linha, a identidade profissional é também uma forma de o indivíduo se definir e ser definido, pois possui algumas características similares, outras distintas ao seu e a outros grupos profissionais.

A título de conclusão, Lopes (2002, p.74) defende que "a identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado o presente. O passado é fonte de sentido e o sentido de uma identidade nunca se pode mudar sem se mudar de identidade. Mas para permanecer, a identidade precisa de mudar, transformando significados para se manter com sentido".

São algumas destas questões inerentes à identidade profissional que pretendemos exacerbar neste estudo. São os formadores profissionais e as suas identidades o nosso objeto de estudo. Pretendemos explorar a forma como são configuradas as identidades profissionais pelos

formadores de adultos e quais as variáveis inerentes à construção da sua identidade, bem como o impacto destas nas representações acerca da sua profissão.

A diversidade de estudos acerca das identidades profissionais dos professores já é abundante, contudo pretendemos esmiuçar se as conclusões aí reiteradas corroboram com as identidades dos formadores de adultos, que não sendo docentes a maioria, desenvolvem a sua atividade na área da educação. Outra questão também se levanta, será que estes formadores profissionais têm representações diferentes acerca do ensino, das suas práticas, bem como do seu exercício profissional?

A nível teórico optou-se por privilegiar as perspetivas teóricas de dois autores fundamentais no campo das identidades são eles, Claude Dubar e Renaud Sainsaulieu. A escolha justifica-se por estes dois autores serem referenciados em todos os trabalhos lidos quer em contexto nacional quer a nível internacional. Assim, tomamos estes autores como dois pilares teóricos fundamentais para a compreensão deste fenómeno, justificando deste modo a nossa escolha por este enquadramento conceptual.

Além destas referências teóricas internacionais também referimos os trabalhos preconizados por Leonor Torres no sentido de verificar em que medida a cultura organizacional, pode influenciar a construção da identidade profissional dos formadores. Estudar como se solidifica a cultura organizacional dentro das empresas constitui-se no foco principal de investigações por parte da autora.

Como cultura organizacional podemos considerar:

“todo o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interacção, formas de comunicação e, até mesmo, as práticas dos actores localizados em determinada organização”. (Torres, 1997:14)

A cultura das organizações pressupõe um processo dinâmico em constante reconstrução devido às múltiplas interações dos diversos atores sociais. A compreensão desta cultura só pode ser entendida pela análise dos fatores internos e externos nas organizacionais como são os fatores de ordem social, política, religiosa, organizacional, entre outros. Destas interações dos atores com os fatores internos e externos nasce em cada organização um conjunto de costumes, hábitos, rotinas que caracteriza toda aquela unidade organizacional.

Assim a cultura organizacional desenvolve-se e solidifica-se no tempo, através das mudanças que acontecem diariamente e que levam à implementação de costumes, hábitos, rotinas que caracterizam uma determinada organização. Estes hábitos ou costumes leva-nos ao conceito de cultura.

Segundo Torres (2004), a construção da cultura organizacional baseia-se em 3 pressupostos:

- A cultura vista como um processo dinâmico, no sentido em que se reconstrói permanentemente devido à inevitabilidade de interação entre os atores sociais;
- Esse processo dinâmico desenvolve-se ao longo do tempo nos espaços comumente partilhados;
- Este processo só pode ser entendido tendo em conta os vários fatores internos e externos que fazem parte da organização, como os fatores políticos, religiosos, sociais, entre outros.

A mesma autora seguindo a linha de análise de Smircich da cultura organizacional explica-nos a cultura em três aceções diferentes: cultura como *variável independente e externa*, como *variável dependente e interna* e como uma *metáfora*.

A cultura como variável independente e externa

Nesta aceção a cultura organizacional é formada pelos atores sociais que trazem consigo um conjunto de modelos de atitudes e ações, influenciando e determinando diferentes práticas organizacionais. Aqui a cultura organizacional é perspectivada como o reflexo dos traços culturais da sociedade, ou seja, as práticas organizacionais estão determinadas pelo tipo de cultura societal.

A cultura como variável dependente e interna

Encarar a cultura organizacional como variável dependente é perspectivá-la como um conjunto de subsistemas organizacionais (objetivos, tecnologia, estratégias de liderança, de entre outros) que ajudam na configuração de uma identidade única. Assim a organização potencia no seu interior determinados padrões socioculturais (ideais, crenças) que passam a ser partilhados por todos os membros da organização potenciando uma cultura organizacional única.

A cultura organizacional como metáfora

Nesta perspectiva a cultura não é considerada como a variável que a organização possui, mas como algo que é ou se identifica, como refere Torres (1997:18):

“a cultura não como uma variável que a organização tem, mas como algo que a organização é, defrontamo-nos com novos sentidos conferidos a uma mesma linguagem.”

Neste sentido e retomando as perspectivas teóricas de Sainsaulieu acerca da cultura organizacional:

“A empresa pode ser ela própria produtora de sistemas de representações e de culturas, e não somente um receptáculo de culturas societais ou comunitárias e profissionais” (Sainsaulieu, 1987:172 citado por Torres, 1997:31)

Esta perspectiva encara a organização como o produto das influências das experiências e das relações do trabalho, nomeadamente os *comportamentos relacionais* que são configurados de acordo com as normas, valores e outras representações que são apreendidas no seio da organização. São estes comportamentos que ditam as “identidades colectivas”, ou seja:

“não se vivem impunemente jornadas, meses e anos de relações estratégicas repetitivas sem se ficar profundamente marcado até na forma de ver o mundo e de se julgar a si próprio e aos outros” (Sainsaulieu, 1987:172 citado por Torres, 1997:31)

Estas identidades coletivas presentes numa dada organização, segundo Torres (2008), podem encontrar três tipos de culturas numa organização de acordo com as suas especificidades: a *cultura integradora*, quando existe um elevado grau de partilha e de identificação coletiva pelos objetivos; a *cultura diferenciadora*, quando a partilha e a identificação é limitada a um determinado grupo de referência e por essa razão é comum existir vários grupos de referência e daí a presença comum de diferentes subculturas ou subgrupos; e a *cultura fragmentadora* quando se verifica um grau mínimo de identificação e partilha resumindo-se muitas vezes ao próprio indivíduo.

Por esta razão, conforme referido (ibidem) o objetivo não se prende com a questão de saber se dada organização tem ou não uma cultura, mas sim a de verificar que diferentes manifestações culturais acontecem num determinado espaço organizacional.

Neste sentido afigura-se necessário a compreensão das representações sociais do formador como produto das interações organizacionais ou a compreensão dessas representações como mecanismos potenciadores de culturas organizacionais.

Porém, torna-se necessário o foco na figura do formador para melhor compreender estas, de entre outras, relações para a (re)construção da identidade profissional.

Os formadores constituem um grupo profissional com um percurso histórico recente, intercalado por profundas mudanças, decorrentes de alterações das políticas educativas, que por esse motivo provocam alterações na identidade profissional deste grupo. Como diz Alarcão (1995:13) o educador é:

[...] alguém, uma pessoa, que escolheu ser educador e se preparou para o ser, preparação que continuamente renova para cada vez mais o ser. [...] o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva.[...]

Já para Rothes (2004), o conceito “formador” no campo da educação e formação de adultos é polissémico, uma vez que não existe uma definição consensual acerca da expressão, tornando-se um campo muito heterogéneo, onde participam inúmeros atores, com diferentes funções e atividades. Esta diversidade assenta nos profissionais com diferentes formações a exercer a atividade e pelo facto das políticas de empregabilidade e de inclusão social dos profissionais terem criado a necessidade de formação, o que levou à propagação destes profissionais em educação e formação de adultos com novas funções e a atuar em contextos diferentes requerendo estratégias educativas inovadoras.

Na opinião de Norbeck (1978), muitos programas de educação de adultos falham por não permitirem esta inovação de estratégias, daí ser consensual que os programas de educação de adultos privilegiem a centralidade do sujeito e a sua relação com a vida.

Assim, trabalhar com adultos exige a participação em iniciativas que têm uma base não formal, privilegiando os saberes adquiridos pela experiência, diferentes da perspectiva escolar. A qualidade das intervenções educativas depende assim mais do profissional que se envolve em novos papéis e funções. Todavia, a sua única preparação confina-se muitas vezes, à sua experiência de educadores e de alunos, muitos formadores transmitem, bem ou mal, com sucesso ou sem ele e continuam hoje talvez mais do que nunca, a transmitir saberes, ideias a adultos que esperam variados benefícios, e que recebem essa formação com diferentes expectativas. Muitos

são os formadores que ensinam adultos e que se esforçam por aprender o que se procura transmitir, bem como a melhor estratégia para o conseguir.

A forma como cada formador desenvolve o seu trabalho não advém apenas da posse de uma determinada qualificação, mas também da própria vivência quotidiana do trabalho, isto é, das condições particulares em que cada um se encontra na organização. Assim, a instituição onde se trabalha surge como uma extensão da vida social do indivíduo, o que Renaud Sainsaullieu designa por “espírito de casa”, destacando a relevância das identidades profissionais no trabalho.

Cada um tem o seu modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos adultos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda identidade: a profissional, sendo impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal.

Cada vez mais este *ser profissional* expressa movimentos de desprofissionalização, desclassificação e proletarização dos estatutos e competências dos seus detentores, legitimando uma fragmentação social cada vez mais visível dos grupos profissionais.

Será que há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de formadores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos tipo, independentemente da “*geração*” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o seu decorrer biográfico?

Que imagem é que as pessoas têm de si, como formadores, em situações em sala, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a perceção que alteraram as suas práticas, a sua relação com os adultos-alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam? Que identidades implícitas a este papel?

Na análise sobre as formas de “se sentir e ser professor” em Portugal, Nóvoa (1992:15) afirma que “a identidade não é um dado, não é uma propriedade nem sequer um produto, mas um espaço de construção profissional”. Além disto:

“[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (Nóvoa, 1991:23)

Antes de mais, poderíamos definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Do ponto de vista sociológico, identidade pode ser definida como:

“Características distintivas do caráter de uma pessoa ou o caráter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles”. (Giddens, 2004: 694)

A identidade, enquanto característica única de um sujeito que o diferencia de outro ser humano, implica a existência de uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Esta dualidade está sempre presente e não pode ser modificada, uma vez que a identidade pessoal necessita da confirmação e reconhecimento pelos outros. Além desta situação, o processo apresenta-se como complexo e dinâmico, visto que cada sujeito pode não se conformar a uma determinada identificação e adquirir novos valores, novos grupos de referência, alterando a sua configuração identitária. Daí vários autores de referência nesta matéria (Dubar, Sainsaulieu, Giddens, Tajfel, entre outros) definirem a identidade como um processo socialmente construído.

Na ótica de Giddens (1997), a identidade implica reflexividade da pessoa, bem como uma determinada continuidade temporal e histórica. Segundo este autor, a identidade é simultaneamente frágil e robusta, na medida em que a reflexão que o sujeito faz acerca da sua história é a *sua história*, sendo possível *outras histórias* que poderiam ser incluídas. Robusta porque a maioria das vezes o sentimento relativo à nossa identidade é mantido intacto, seguro nos ambientes sociais que o sujeito vivencia. Nesta linha, a identidade é contínua pois requer momentos de reformulação permanentes.

Por esta razão, a identidade não é um dado adquirido e também não se constrói de forma isolada, esta vai evoluindo através das interações sociais, dos contextos, das culturas onde estamos inseridos e das nossas ideologias. O que significa então um movimento dinâmico com continuidades e descontinuidades. Nós próprios somos ou tornamo-nos diferentes de dia para dia, dadas as mudanças complexas da sociedade ou dos diferentes papéis que vamos desempenhando. Como diz, Giddens, (1994:67) “nós somos não o que somos mas sim o que fazemos de nós”.

Já Fernando pessoa, poeta dos heterónimos, mostrava a complexidade em que se movimenta o ser humano, na construção ou reconstrução de identidade (s), como bem exemplifica este texto poético de Ricardo Reis, seu heterónimo:

Alma

Tenho mais almas que uma

Vivem em nós inúmeros;

Se penso ou sinto, ignoro

Quem é que pensa ou sente.

Sou somente o lugar

Onde se sente ou pensa.

Tenho mais almas que uma.

Há mais eus do que eu mesmo. [...]

No entanto, é fundamental ter em conta a matriz, o cunho pessoal que define a individualidade de cada um, tendo um carácter temporário, no sentido em que pode aparecer ou desaparecer, mas tendo em conta a identidade individual que é o suporte de todas as identidades sociais. É por este motivo que um sujeito pode ser formador, advogado, pai, esposo, membro de um partido político, ou de uma associação religiosa. Uma destas identidades sociais pode desaparecer, mas nunca a identidade individual. Daí a distinção entre identidade pessoal e identidade social.

Porém, esta é uma visão muito redutora e simplificada, na medida em que olha o sujeito sem possibilidade de se alterar a si próprio ao longo da sua trajetória, desresponsabilizando-o da construção ou reconstrução identitária.

A identidade posiciona-se assim, não como uma coisa, um produto, mas como um processo a ser construído onde o reconhecimento, valorização pelos outros nos leva a uma negociação para assumir uma determinada configuração identitária. Por esta razão, a perda de uma determinada identidade social, como por exemplo a profissional, no caso de desemprego, condiciona a base da individualidade de cada um, ou seja tem implicações na identidade pessoal. Por esta razão quando surge uma alteração no percurso biográfico, por exemplo a mudança de profissão, o indivíduo é levado à necessidade de se integrar em novos contextos, novos grupos, novas regras, desempenha novos papéis e reformula a sua identidade.

“A identidade humana não é dada, no acto de nascimento. Constrói-se na infância e deve re-construir-se ao longo da vida.” (Dubar:1997:13)

Por esta razão, o autor refere a identidade como um processo socialmente construído e simultaneamente inacabado. Através da socialização, o indivíduo adquire valores e normas que lhe conferem congruência à raiz identitária herdada.

Nesta linha de sustentação, Dubar (1997) define identidade profissional como uma construção ligada ao trabalho, que ocorre num determinado tempo e contexto social específicos, onde estão implícitos processos de identificação do indivíduo a um grupo profissional.

No caso, por exemplo, dos professores, o contexto de trabalho – a escola, é vista como o cenário onde se juntam os percursos biográficos e sociais da sua identidade, onde se misturam as expectativas e perceções acerca da sua profissionalidade, dos seus valores e as políticas públicas de educação que norteiam as suas práticas.

Assim, a construção da identidade profissional do corpo docente deve-se a um processo de construção de identidades através da socialização onde resulta o significado de profissão.

A dinâmica do processo identitário revê-se assim na interação social e cultural, resultante das experiências biográficas e sociais que cada um oportunamente vivencia, caracterizado deste modo como processo permanente, inacabado e interativo. (Lipianski, 1998)

Podemos dizer que a socialização, como refere Dubar (1997:31), “caracteriza-se como “uma construção lenta e gradual de um código simbólico dando a possibilidade de alcançar uma representação do mundo e de se assumir nesse mundo por si representado”. Neste ponto de vista, a socialização torna-se um processo de construção identitária abrangendo todos os papéis sociais levando à negociação da sua identidade individual através opções de conduta, sentimento de pertença, interpretação do sistema tipificado.

Nesta linha, Dubar refere:

“A emergência de novas formas de individualidade é aqui considerada como resultado involuntário e não programado de processos que modificam os modos de identificação dos indivíduos em consequência das transformações mais significativas na organização económica, política e simbólica das relações sociais” (Dubar, 2006, p.19).

Esta dimensão coletiva é influenciada através da interação com os grupos sociais onde os nossos papéis são desempenhados. O que leva a que que a nossa identidade sofra alterações constantes, daí Meksenas (2003:7) dizer que “não existe identidade, mas sim identidades”.

É nestas conversões identitárias que surge o que Dubar (1995) refere como crise de identidades. Contudo, esta crise não torna o indivíduo passivo, mas sim mais ativo, na medida em que o obriga a agir, a refletir, a redescobrir-se e a reinventar-se.

Além da dimensão individual e coletiva, o mesmo autor, em 2006, aponta a existência de duas grandes correntes, a essencialista e a nominalista.

A primeira corrente defende a ideologia da imutabilidade do ser, ou seja não é possível existir mudanças na identidade do indivíduo, pois estas características são parte integrante do ser, ou seja estão na sua essência.

Por sua vez, a segunda corrente tem em conta as mutações constantes e as suas implicações na construção ou reconstrução de identidades. Defende então que nada é eterno, não há essências eternas, pois elas estão sujeitas a mudança.

Dubar (1991) classifica a dimensão coletiva fundamental aquando da conceção da identidade. A identidade para si e identidade para o outro são indissociáveis, visto que “eu só sei quem sou através do olhar do outro” (Dubar, 1997: p.104). Por esta razão é que nunca se pode ter a certeza que a visão acerca da nossa identidade coincida com a visão dos outros acerca da nossa identidade. Esta nunca é dada, mas sempre construída e (re) construída.

“Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (Dubar, 1997: p.105)

A conceção individual representa as percepções, ideias acerca do que construímos sobre nós mesmos, das nossas representações, enquanto a dimensão coletiva está intrínseca aos papéis sociais que desempenhamos (seio familiar, profissional, entre outros.). Na perspetiva de Meksenas “A forma como interagimos com estes grupos influencia a nossa identidade, estando ela sujeita a alterações permeáveis no tempo, ou melhor dizendo, não temos uma identidade, mas identidades”. (Meksenas, 2003: 7).

De acordo com Dubar (1997) a identidade é um resultado de sucessivas socializações, que acontecem em momentos e lugares diferenciados. Até porque cada pessoa ao longo da vida vai construindo inúmeras vozes, opiniões acerca da sua visão do mundo e do seu mundo profissional, então desta forma poder-se-á dizer que vai construindo múltiplas identidades.

O processo identitário é assim criado através de mecanismos de identificação. Cada um é identificado por outro, mas pode não concordar com esta identificação que lhe é atribuída e definir-se de uma outra forma. Daí o processo de identificação utilizar categorias (nomeações oficiais do estado, denominações profissionais, regionais, étnicas, etc) como processos de identificação.

Por este motivo distingue-se *atos de atribuição* de *atos de pertença*: o primeiro diz respeito à identidade para o outro, e o segundo à identidade para si.

Está-se perante dois processos distintos. O primeiro diz respeito à atribuição da identidade pelas instituições e pelos atores em interação com o indivíduo, não sendo possível de se analisar fora do sistema onde está integrado e resulta de “relações de força” (aspas no original) entre todos os intervenientes e das categorias utilizadas (Dubar, 1997:107). É uma forma de etiquetagem ao que Goffman refere como identidades sociais “virtuais” dos indivíduos assim definidos (Goffman, 1963:57).

Relativamente ao segundo, este diz respeito à interiorização que cada sujeito faz de si, ou seja à incorporação da identidade que cada um toma. Mas esta não pode deixar de ser analisada sem as trajetórias sociais, já que a “identidade para si” não é mais que, a história que cada sujeito conta acerca de si próprio (Laing, 1961:114). É o que Goffman refere como identidades sociais reais, visto que as categorias usadas pelos sujeitos para caracterizarem a sua identidade são semelhantes às referidas pelos grupos sociais.

Todavia, estes dois processos nem sempre coincidem, já que muitas vezes os resultados são divergentes, provocando desacordo entre a identidade social “virtual” e a identidade social “real” (Goffman, 1963:12).

É aqui que surgem estratégias identitárias que se incumbem de reduzir o desvio existente entre estas duas identidades em desacordo. São elas, as “transações externas” e as “transações objetivas”.

As transações externas ou objetivas permitem harmonizar as atribuições externas pelos grupos sociais na construção da identidade, enquanto as transações objetivas ou internas tentam equilibrar as suas identificações anteriores (identidades herdadas) com o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas) tentando unificar a identidade para o outro com a identidade para si, de forma a dissipar os conflitos internos. Esta transação tem o nome de subjetiva e é fundamental para o processo de socialização e de produção de identidades sociais. (Dubar, 1997)

Esta abordagem sociológica faz com que esta articulação se transforme na chave do processo de construção das identidades sociais. Esta faz-se então através da articulação entre as identidades virtuais e as reais ou trajetórias vividas como muitas vezes são apelidadas. Porém esta construção pode ser feita através de uma continuidade entre a identidade herdada e a identidade visada ou de uma rutura por desacordo entre a identidade virtual e a real que foi interiorizada ou projetada pelo indivíduo.

Esta problemática pressupõe uma **negociação identitária** (negrito no original) complexa, já que exige uma redefinição dos critérios mas também de condições e competências associadas às identidades disponíveis ou oferecidas, na medida em que as identidades novas se possam construir com as confirmações objetivas e as subjetivas, já que os dois processos existem. (ibidem)

2.3 A tipificação como mecanismo comum aos processos biográfico e relacional

Quer o processo biográfico, a forma como o sujeito vê a sua identidade, quer o processo relacional, a forma como os outros veem a identidade do indivíduo, são diferentes, mas usam um mecanismo comum que são as estratégias de tipificação. São esquemas identitários que permitem a existência de modelos socialmente significativos fazendo combinações de identificações fragmentárias, como por exemplo: católico/assalariado/esquerda.

Estas categorias permitem a identificação pessoal e a dos grupos, fazendo-se variar de acordo com os espaços e as interações sociais onde são desenvolvidas as trajetórias biográficas. Assim, as categorias presentes no campo religioso não são as mesmas das do campo político ou do campo profissional, fazendo com que não haja correspondência necessária entre os diferentes campos. Da mesma forma que não se pode afirmar que as categorias se mantenham inalteradas ao longo da vida. Pode-se mesmo apresentar a hipótese destas categorias diferirem consoante as idades, o papel social, etc.

Segundo Laing (1961: 116) estas categorias influenciam a construção da identidade para si, mas não as apresentam inalteráveis para sempre: “Os indivíduos de cada geração devem reconstruir as suas identidades sociais “reais” a partir: 1. das identidades sociais herdadas da geração precedente (“a nossa primeira identidade social é sempre conferida”, 2. das identidades virtuais (escolares...) adquiridas no decorrer da socialização inicial (primária), 3. das identidades possíveis (profissionais ...) acessíveis durante a socialização secundária”.

Assim, torna-se muito importante para a análise sociológica localizar os movimentos que condicionam o modelo social de identificação, isto é os tipos identitários. Estes devem ser retirados

das identificações reais dos indivíduos, daí ser muito importante que as tipologias de identificação se devam colar o melhor possível às tipificações dadas pelos próprios indivíduos e daqueles com quem eles interagem. (Dubar, 1997)

Grootenboer, Smith e Lowrie (2006) referem também que o conceito da identidade não pode ser entendida apenas através de uma única perspetiva. Para os autores, a identidade é um conceito que engloba vários elementos em constante relação, entre os quais crenças, atitudes, emoções, capacidade cognitiva e histórias de vida.

Dada esta complexidade e concordando com o referido, parece-nos que uma só perspetiva é insuficiente para descrever o conceito de identidade, mas que este deve ser encarado sempre como um processo em construção, distanciando-se da perspetiva da imutabilidade da identidade.

2.4 A identidade profissional

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional ganhou uma relevância notória, dado que o emprego se tornou um bem essencial e raro com forte influência na construção das identidades sociais. Estas dinâmicas ou modos de construção das categorias identitárias a partir dos campos escolar e profissional adquiriram uma grande centralidade pelo facto das esferas do trabalho e do emprego se terem constituído como domínios importantíssimos das identificações sociais dos próprios indivíduos.

Historicamente nem sempre assim foi, pois é na década de 60, após a crise económica mundial, que os conceitos *emprego-formação foram* tão valorizados, estando esta última cada vez mais solicitada na condição de acesso ao emprego, tornando-se cada vez mais estreita a ligação da formação ao mercado de trabalho.

Esta centralidade não reduz as identidades sociais a estes dois domínios, já que antes de um indivíduo se identificar com um determinado grupo profissional ou com determinado grupo de formação, ele já havia criado a sua identidade sexual, de classe social ou étnica.

A primeira identidade social é produzida através das categorizações criadas pelos outros, tendo em conta as pertenças políticas, religiosas, profissionais e culturais dos pais. Por este motivo é que a escola primária (atualmente 1º ciclo de ensino básico) é fundamental na primeira construção da identidade social, apesar de estar muitas vezes desligada de qualquer campo profissional.

Conforme refere Laing (1961:116), se “aprendemos a ser o que nos dizem que somos, então nós devemos-nos construir através de todas as relações face a face, todas as identificações com o outro significativo e depois com o outro generalizado, adquirindo um saber sobre o que nós somos no mais profundo de nós”.

É apoiado nesta dualidade da nossa identidade social herdada e da nossa identidade escolar visada, mas também da nossa *identidade construída por si* e da *identidade conferida pelo outro* que se desenrola um inúmero campo de possibilidades de estratégias identitárias desenvolvidas desde o nascimento e ao longo de toda a nossa vida.

A construção de identidade profissional está subjacente ao drama do desemprego, já que cada vez mais se vive assombrado por este e com o risco da exclusão de um emprego estável, exigindo a criação constante de estratégias pessoais de apresentação de forma a permanecer-se comercializado, com mais capacidades, competências, pondo em jogo a imagem do eu, a realização dos seus desejos produzindo cada vez mais identidades fragmentadas.

O primeiro contacto no mercado de trabalho, mesmo quando reconhecido pelo empregador, cada vez mais, submerge à hipótese de não ser definitiva, está vocacionado a sofrer alterações, regularmente confrontado pelas transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego. O indivíduo está destinado a sofrer reconversões sucessivas, correndo o risco de estas se estreitarem quanto mais especializadas são as suas categorias profissionais marcadas pela incerteza constante.

Para a construção biográfica de uma identidade profissional os indivíduos necessitam de entrar em relações de trabalho, de participar em atividades coletivas na organização, de intervir de algum modo. Este olhar acerca da identidade remete-nos para a definição dada por R. Sainsaulieu: “forma como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os pares, com os chefes, com outros grupos, a identidade no trabalho baseia-se em representações coletivas diferentes, que constroem atores no sistema social da empresa” (1985:9).

Para este autor a identidade, “mais do que um processo biográfico de construção do eu, é um processo relacional de investimento do eu”. (ibidem). Nestas identidades no trabalho é possível, segundo o mesmo autor, encontrar três dimensões identitárias: o campo de investimento, as normas de comportamento relacional e os valores oriundos do trabalho.

O campo de investimento permite fazer a distinção entre aqueles que investem no trabalho em maior grau – modelo negociador ou promocional – e em menor grau – de afinidade; enquanto

aqueles que investem fora do trabalho – modelo de refúgio – e aqueles que não se associam a nenhum destes campos – modelo de fusão.

Relativamente às normas de comportamento relacional são caracterizadas, segundo Sainsaulieu, desta forma: o modelo de refúgio por individualismo, o modelo de fusão por unanimismo, o modelo negociador por solidariedade e rivalidade democrática, o modelo de afinidade por separatismo e o modelo promocional por integração e submissão.

Já os valores provindos do trabalho caracterizam-se como: económico (a pessoa dos chefes) para os de refúgio, estatutário (a regra e também a massa) para os de fusão, a criatividade (a profissão mas também o perito) para os negociadores, as pessoas (do chefe e dos colegas) para os de afinidade e uma mistura de valores precedentes (a regra e a pessoa dos chefes) para os promovidos.

Conforme foi referido, Sainsaulieu apresentou as quatro identidades típicas no trabalho apoiado na constatação de uma grande coerência entre os atores no trabalho e as suas normas relacionais dentro da empresa. São estes os quatro modelos de relação no trabalho segundo o autor (refúgio; fusão; negociação; afinidade).

Segundo o autor o investimento num determinado espaço está dependente da natureza das relações do poder nesse espaço, do lugar que o sujeito ocupa na organização e do seu grupo de pertença. Não considera a empresa ou o posto de trabalho como o espaço de reconhecimento da identidade social, mas sim as categorias usadas para identificar os indivíduos. A constituição do núcleo da identidade passa pela transação objetiva entre os indivíduos e as instituições e pelo reconhecimento ou não reconhecimento das competências, dos saberes e da imagem de si.

Já a cultura profissional assenta num código interno criado através da interação social entre todos os intervenientes do campo profissional, permitindo-lhes desenvolver uma identidade própria do seu grupo profissional. Isto significa, portanto, que uma parte importante da identidade profissional se constrói pela experiência, isto é no exercício de uma determinada profissão em interação com outros profissionais através da identidade real, interiorizada pelo indivíduo, e a identidade virtual, aquela que é oferecida pelo outro (Blin, 1997).

Por sua vez, Dubar (2000) refere o grupo profissional como proprietário de uma identidade coletiva. Este grupo é um ator social real que foi criado num determinado sistema de ação com a tarefa de produzir e se reproduzir.

A organização, contexto fundamental no processo identitário tem uma ponderação muito importante, já que abarca um determinado conjunto de conhecimentos técnicos que se diferenciam substancialmente dos saberes escolares, sendo para Dubar (2000:213) “uma unidade complexa de aprendizagem” que contribui para a criação da identidade profissional para o reforço do sentimento de pertença à organização. Este sentimento será cada vez maior, quanto maior for a identidade relacional e coletiva do indivíduo, quanto maior for a sua implicação em atividades coletivas quer formais, quer informais dando a oportunidade de criar uma representação social de si mais favorável perante o grupo profissional e até mesmo perante as chefias.

Na visão de Sainsaulieu (1977) para que o indivíduo possa tomar o modelo identitário patente no trabalho é fundamental a existência de três condições: a condição afetiva, a de similitude e a de poder. A condição afetiva diz respeito à identificação mais forte pelo modelo mais gratificante para o indivíduo, a de similitude olha a identificação mais facilitada aquando a presença de elementos comuns entre o sujeito e o modelo, e por último a condição de poder diz respeito à intensidade da identificação pelo perfil detentor de mais prestígio. Assim, poder, prestígio, e competência revelam-se fundamentais no processo de identificação do sujeito ao trabalho.

Relativamente ao campo da interação social, o autor propõe cinco perfis identitários, tendo em conta três dimensões de análise: o campo de investimento, as normas de comportamento e os valores subjacentes ao trabalho (Sainsaulieu, 1977).

Quadro 1 - Os 5 perfis identitários, segundo Sainsaulieu

Perfis Dimensões	Perfil Negociador	Perfil Promocional	Perfil Refúgio	Perfil fusão	Perfil Afinidade
Campo de investimento	Grande investimento no trabalho como forma de poder	Grande investimento no trabalho como forma de poder	Acesso ao poder fora do trabalho	Intermédio	Grande
(Acesso ao poder)	Solidariedade e rivalidades democráticas	Integração e submissão	Individualismo	Não tem acesso ao poder em nenhum dos campos	Investimento no trabalho
Normas de comportamento	Criatividade	Misto de todos os valores	Económico	Unanimismo	Separatismo

(Fonte: Sainsaulieu, 1977:392)

Perante estas configurações identitárias, o autor acrescenta às cinco categorias associadas os seguintes grupos profissionais (Sainsaullieu, 1977:392):

“Os operários profissionais, quadros médios e superiores são associados às normas democráticas e aos valores de ofício ou da criação, em conformidade com o modelo de negociação.

Os mestres e quadros subalternos são definidos pela norma da integração/submissão e, como tal, encontram-se em conformidade com o modelo promocional.

Mulheres, imigrados, empregados jovens são associados ao modelo de refúgio e ao valor económico dominante (o salário) consonantes com o mesmo modelo de refúgio.

Homens, velhos, empregados antigos são definidos pela norma e pelo unanismo e referenciados aos valores da regra e do estatuto, em conformidade com o modelo de fusão.

Operários, novos profissionais, agentes técnicos e pessoal não estável são identificados com as normas e os valores do modelo de afinidade.”

Já Dubar (1997) usando os conceitos (individual/coletivo; aliança/oposição) sugere uma organização diferente à proposta pelo Sainsaullieu, como:

1. A identidade de refúgio alia a preferência individual com a estratégia de oposição.
2. A identidade de fusão alia a preferência coletiva com a estratégia da aliança.
3. A identidade negociadora combina a preferência coletiva com a estratégia de oposição.
4. A identidade de afinidade combina a preferência individual com uma estratégia de aliança.

Desta feita, o modelo promocional não requer uma identidade verdadeiramente típica, já que os profissionais investem no trabalho de igual modo que os negociadores e possuem os mesmos valores que outros perfis identitários e é através da relação que se distinguem. Esta visão afasta Sainsaullieu de Dubar, na medida em que não dá uma relevância equitativa, perante outras dimensões de análise, na construção da identidade profissional.

As configurações identitárias ou perfis identitários têm sido alvo de diferentes abordagens desenvolvidas por autores que se têm debruçado sobre o campo da identidade profissional como Sainsaullieu, Dubar, Doise, Rosa, Blin, entre outros.

O contexto organizacional é assim um espaço ideal para a criação da identidade profissional e de perfis identitários e para a realização de mais um processo: a tipificação.

A tipificação diz respeito à categorização social que é feita do indivíduo. Está relacionada com a definição, autodefinição ou autoconceito dos sujeitos. Esta tipificação assume um carácter descritivo, prescritivo, mas também avaliativo de uma determinada categoria social perante outras categorias sociais.

Por causa da condição avaliativa, os indivíduos tendem a adotar determinados comportamentos, impelindo-os para determinado comportamento focando a sua motivação por manter ou alcançar no grupo de pertença uma determinada identidade de referência.

Esta categorização permite reduzir a incerteza do comportamento dos sujeitos, funcionando como padrão normativo no sentido em que orienta para determinados comportamentos em função de contextos sociais específicos.

Dubar, à semelhança de Blin, propõe quatro formas identitárias profissionais, apresentando primariamente a noção de identidade coletiva e identidade individual.

Tal como já referido neste trabalho, a identidade coletiva pressupõe a presença do indivíduo num determinado grupo, tida como fundamental para os sujeitos, sendo composta por cinco dimensões dependentes entre si (ibidem, 1998:9):

“A identidade é subjectiva, partilhada e apercebida pelos membros do grupo.

Esta identidade é originada pela pertença ao grupo.

Define-se pela oposição e pela diferença dos outros.

Retrata um conjunto de representações onde se opõem traços positivos com traços negativos.

As atitudes exprimem um discurso relevante para os elementos do grupo”.

Além disso, os grupos sociais estão intrinsecamente ligados a estereótipos, na medida em que é através desta atribuição efetuada que se reconhece os elementos do grupo e se reconhece aquela individualidade como pertencente àquela identidade coletiva.

As formas identitárias profissionais propostas por Dubar abarcam três dimensões de análise: o mundo vivido do trabalho, a trajetória socioprofissional e a formação. Cada operação resulta de uma dupla transação, quer entre o contexto profissional e o indivíduo e entre este e o seu passado. Através do quadro seguinte, Dubar apresenta a configuração entre a identidade atribuída pelo outro e a identidade atribuída para si ao longo da trajetória profissional de cada um.

Quadro 2 - Configurações identitárias no campo profissional

Eixos / Configurações	Executante Estável Ameaçado	Identidade Bloqueada	Modelo Carreirista	Modelo Afinitário
Identidade para o outro	Exclusão fora do modelo de competência	Operador polivalente e gestor	Execução na e pela empresa	Assalariados que trazem problemas
Identidade Biográfica de si	Saberes práticos e estabilidade no emprego	Diplomas Técnicos e Carreiras de Ofício	Evolução profissional e formação interna contínua	Contra mobilidade social
Identidade Relacional de si	Dependência do chefe e trabalho instrumental	Reconhecimento suspenso e conflito latente	Reconhecimento recíproco e mobilização no trabalho	Postura crítica e oportunista
Saberes	Saberes práticos	Articulação entre saberes práticos e técnicos	Saberes Organizacionais	Saberes teóricos
Identidades	Identidade de fora-do-trabalho	Identidade de ofício	Identidade de empresa	Identidade de rede

(Fonte: Dubar, 1997)

A identidade profissional, segundo ainda Dubar, é construída pela ligação entre dois movimentos, o da continuidade e o da rutura. As identidades profissionais construídas segundo o modelo de continuidade têm subjacente um processo profissional contínuo onde está claro o percurso profissional de sucessão. Todavia, a identidade criada segundo o movimento de rutura apresenta duas versões: uma delas, apoiada nas crenças pessoais de cada indivíduo e a outra sobre os objetivos ou aspirações profissionais. Porém, muitas vezes o espaço das aspirações profissionais proporciona a configuração de uma nova identidade.

As identidades construídas segundo o movimento de continuidade consubstanciam-se através de um sistema de emprego na qual os indivíduos têm a possibilidade de seguirem uma trajetória contínua, ou seja depende de um espaço potencialmente unificado de realização. Este espaço coincide com um tipo profissional segundo o modelo geral de ofício ou com um tipo organizacional segundo o modelo geral de burocracia ou da empresa.

Na primeira situação, os profissionais constroem a sua identidade de ofício, incidindo num espaço de qualificação que envolve reconhecimentos de “profissionalidades” estruturantes; na segunda situação as identidades profissionais (da empresa) exigem no espaço um poder hierárquico que implica reconhecimentos de “responsabilidades” estruturantes da identidade.

As identidades formalizadas segundo o modelo de rutura, implicam, pelo contrário, uma ambivalência entre dois espaços com a impossibilidade de se criar uma identidade de futuro no interior da sua identidade passada. Para conseguir identificar-se com uma identidade é necessário a mudança de espaço. A identidade projetada pode ser alvo de uma atenção exagerada ou então colocada de parte face à identidade herdada, ela está em rutura com ela.

A transação objetiva pode permitir um reconhecimento social ou um não-reconhecimento. Quando permite o reconhecimento, quer dizer que existe uma organização que aprova a identidade visada pelo indivíduo: a empresa ou organização de formação na base do diploma possuído ou dos saberes adquiridos. No caso do não reconhecimento, as expectativas de reconhecimento não são alcançadas: o futuro da instituição não coincide com o futuro do indivíduo.

O reconhecimento é o resultado de interações positivas entre a identidade real do indivíduo e o significado conferido pelo outro, ou seja a sua identidade virtual; já o não reconhecimento surge devido aos desacordos entre as duas identidades, as reais e as virtuais.

As duas transações, apesar de se articularem, são independentes. Quando a transação subjetiva funciona segundo o modelo de rutura são possíveis duas soluções: ou a rutura é acompanhada por um conflito entre a identidade do indivíduo e a identidade atribuída pela organização levando o indivíduo a um processo de exclusão, ou então a rutura surge por acordo entre a identidade para si e a identidade para o outro, levando a um processo de conversão.

Quer numa situação ou noutra a trajetória identitária situa-se entre o espaço do trabalho e da empresa e o espaço externo, fora do trabalho, perante o desemprego ou formação, isto é, possibilita empregos, formações possíveis e possibilidade de desemprego.

A passagem do emprego ao desemprego (trabalho/fora-do-trabalho) é produto de um conflito e resulta numa exclusão; no outro caso, a alteração é voluntária, tomada por iniciativa do indivíduo por via de confirmações da sua legitimidade, reconhecidos através de diplomas escolares ou práticas culturais conhecidas.

Quando a transação subjetiva se confirma pela continuidade, ou é reconhecida a progressão então estamos perante um processo de promoção, estando subjacente a uma identidade de empresa, todavia, quando a progressão é recusada ou infirmada estamos perante um processo de bloqueamento coincidente com uma identidade de ofício.

Quer numa situação ou noutra a identidade é decidida num único contexto que organiza as competências e os reconhecimentos às mesmas através dos modos legítimos de reconhecimento: espaço organizacional da empresa ou espaço profissional de ofício.

Quadro 3 - Os quatro processos identitários típicos

Identidade para si	Identidade para o outro	Transacção objectiva	
		Reconhecimento	Não-reconhecimento
Transacção subjectiva	Continuidade	Promoção (interna) Identidade de empresa	Bloqueamento (interno) Identidade de ofício
	Ruptura	Conversão (externa) Identidade de rede	Exclusão (externa) Identidade de fora-do-trabalho

Fonte: (Dubar,1997: 237)

Através desta apresentação verifica-se que as identidades estabelecem um “meta-espaço” que vai mais além da esfera do trabalho e abrange as identidades fora do trabalho. Cada configuração identitária tem subjacente uma ligação com o espaço social e provoca desta forma uma redistribuição dos subespaços. Estes implicam sistemas de emprego ao longo dos quais os indivíduos configuram as suas trajetórias reais ou virtuais: vias de empresa, de ofício, de rede ou de exclusão (fora-do-trabalho).

Cada configuração identitária permite a junção de uma “carreira” (aberta ou bloqueada), além de possibilitar o esclarecimento dos tipos de relações profissionais e da distinção dos diferentes atores que trabalham nos diferentes subespaços.

A construção das identidades profissionais é indissociável dos espaços de emprego-formação e dos tipos de profissionais que lá operam: mercado interno, mercado externo, mercado de ofício, mercado profissional.

Além deste fator, podemos dizer que as configurações identitárias estão subjacentes aos momentos de construção da identidade. Por exemplo, uma biografia profissional ideal passa pelo momento de construção da identidade (aquando a formação profissional inicial), o momento de consolidação da identidade (inserção e ganho contínuo da qualificação nas carreiras de ofício), momento de reconhecimento da identidade (responsabilidades na empresa), momento de envelhecimento da identidade (passagem à reforma).

Estes “momentos” não surgem agrupados nas diferentes carreiras profissionais segundo uma configuração comum, assim, a estabilidade do primeiro momento corre cada vez mais o risco de uma exclusão permanente; o momento de consolidação através das qualificações parece que está em *stand by*, o momento de reconhecimento da identidade está sujeito a uma grande dependência em relação à empresa, onde a acumulação de diplomas e de formações estão intrínsecas a toda a trajetória profissional.

Os quatro espaços-tempos das configurações identitárias relacionados com os momentos atrás apresentados, segundo Dubar (1997:238) caracterizam-se como: “o espaço da formação está associado à construção incerta da identidade; o espaço do ofício está ligado à consolidação e ao bloqueamento de uma identidade especializada; o espaço da empresa é aquele no qual se desenha o reconhecimento de uma identidade confirmada; o espaço fora do trabalho é aquele onde se (des)estrutura uma identidade de exclusão”.

Cada uma destas configurações tem implícita uma conexão de determinados saberes que fazem parte da estrutura da identidade e orientam a lógica da ação salarial. Os saberes práticos, advindos da experiência de trabalho são comuns à identidade de exclusão, focados no salário (TER). Os saberes profissionais já exigem a articulação entre os saberes técnicos e os saberes práticos e fazem parte integrante das identidades pelo ofício, estando esta cada vez mais sujeita à pressão da qualificação no trabalho (FAZER), sendo atualmente desafiada para novos modelos de competência e pressionadas para a reconversão profissional. Os saberes de organização têm subjacente a junção de saberes teóricos e práticos assentes numa lógica de responsabilidade (SER), estando sujeita à valoração pelo modelo de competência e por isso mais dependente da empresa. E, por último, os saberes teóricos, não associados a saberes práticos ou profissionais, que confinam uma identidade muito demarcada pela incerteza, mas que pela acumulação de distinções culturais permitem uma autonomia muito ligados a reconversões permanentes e à mobilidade frequente.

Estas identidades profissionais e sociais são construídas através de processos de socialização, quer inicial ou secundária. A socialização inicial, desde tenra idade, diz respeito à interiorização e desenvolvimento de capacidades e de aquisição de “regras, valores, sinais” quer advindos da família, quer do mundo escolar, através do grupo de pares. Esta socialização também é importante na medida em que contribui com as primeiras referências culturais, a partir das quais serão feitas a identificação de determinados grupos de pertença, dando a possibilidade de posteriormente efetuar outras identificações, ou socializações secundárias.

Esta socialização está dependente das mudanças estruturais desafiando a uma reconversão periódica das identidades construídas. Estas mudanças estão apoiadas por uma lógica de desestruturação/reestruturação e muitas vezes configuram-se em crise de identidades, já que as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências ou papéis.

Esta crise de identidades é comum às diversas trajetórias profissionais, como nas identidades profissionais do nosso objeto em estudo: os formadores de adultos.

Conforme refere Correia & Matos (2001:11)

“Apesar de ser habitado por seres dotados de vontade e capazes de se narrarem e se de transformarem nas narrativas que produzem sobre si próprios, o campo educativo, o ter-se em conta os estudos que são produzidos a seu propósito, parecer ser estruturado por um conjunto de entidades onde estes seres estão ausentes ou têm o sentido da sua existência exclusivamente dependente das relações que estabelecem com estas entidades.

A ter-se em conta alguns estudos, com efeito, os modos de existência dos professores reduzir-se-iam às representações que eles têm dos currículos escolares, das escolas, dos sistemas de formação que os envolvem ou das suas propriedades socioculturais, da mesma forma que as propriedades socioculturais das famílias dos alunos, a sua participação ou a representação que têm da escola ou as expectativas escolares dos alunos ou das suas família definiram os modos de existência dos alunos ou dos jovens na escola.”

Tendencialmente vistos como profissionais cuja atividade principal é o ensino, os professores têm assistido ao desequilíbrio da tranquilidade que lhes era conhecida, consequência das transformações sociais e políticas que aparecem de forma tão fugaz.

Os professores têm sido postos em causa na sociedade atual, caracterizada pela mudança, incerteza o que influencia direta ou indiretamente a identidade profissional da classe docente.

Hoje e cada vez mais é demasiado redutor pensar que o binómio formação inicial/formação contínua é suficiente nesta nova era, perante estes novos públicos, contextos e condições de trabalho.

Neste enquadramento, o trabalho do professor, complexo e desafiante, apresenta-se com momentos de incerteza e de indeterminação que incitam à desconstrução e à reconstrução da sua forma de agir e de ser, na procura incessante da sua identidade profissional.

PARTE II

Capítulo III - Apresentação e fundamentação da metodologia

3.1 Delimitação do problema

O problema desta investigação, neste caso sociológico, pretende explorar os processos ou fatores que condicionam e explicam as representações das identidades profissionais dos formadores, centrando-nos nos fatores que condicionam a (re) configuração ou da (s) identidade (s) profissional.

Este trabalho inscreve-se numa trajetória pessoal que tem privilegiado a experiência enquanto formadora de adultos e o campo da formação como objeto de compreensão e interpretação. É esta dinâmica do ser profissional no campo da formação que procuramos compreender e interpretar, a relação entre as identidades profissionais no trabalho de formação com adultos.

A problemática que decidimos estudar - identidades profissionais dos formadores - reveste-se de uma importância considerável, tendo em conta as exigências e as rápidas mudanças ocorridas neste campo, conduzindo estes profissionais a uma sobrecarga acrescida, a uma indefinição de funções e de posições, a perda de trabalho, prestígio.

Julgamos, assim, pertinente analisar o problema pela sua projeção e influência na nossa atividade profissional.

Torna-se importante compreender as representações sociais construídas pelos formadores de adultos, investigando os fatores intervenientes no processo de construção da sua identidade profissional, refletindo acerca da influência dos diferentes contextos macrossociais, bem como a análise do efeito das organizações e das políticas públicas nas práticas quotidianas aquando do exercício da sua profissão.

Procuramos, assim, compreender a forma como os formadores constroem a sua identidade, ou identidades e verificar o impacto dos contextos macrossociais para a construção ou reconstrução das mesmas. Quais as representações acerca da sua identidade? Qual a influência das políticas públicas para a configuração dessas identidades? De que forma a formação (inicial e contínua) destes profissionais influenciou a sua perceção sobre a educação de adultos? De que forma esta identidade foi influenciada pelas trajetórias profissionais e/ou pessoais? Estas questões são a razão deste estudo e são estas curiosidades que irão nortear todo este trabalho.

3.2 Objetivos do estudo

Numa altura em que se coloca em evidência a falta de investimento numa política pública de educação de adultos, o que acarretou milhares de desempregados no sector da formação profissional, propomo-nos estudar aqueles que vingaram às teias do desemprego e assim continuam a ministrar ações de formação a públicos adultos. Partimos para este estudo com os seguintes objetivos:

- Identificar a imagem implícita (e explícita) que os formadores têm relativamente ao seu trabalho.
- Analisar a influência dos contextos macrossociais sobre a construção da identidade profissional.
- Analisar a relação entre a sua formação de base, a sua trajetória profissional e as perceções sobre a educação de adultos.
- Analisar o impacto das políticas públicas sobre a construção das identidades profissionais;
- Verificar o efeito da dimensão organizacional na construção de identidades profissionais destes formadores.

Para além dos objetivos já apontados, relacionados com a pertinência e atualidade do tema em questão, outros há, de natureza pessoal e profissional que poderão constituir um incentivo à prossecução da nossa tarefa, nomeadamente: a autorrealização profissional, a realimentação da nossa curiosidade intelectual pelos problemas deste grupo profissional e o alargar do nosso conhecimento acerca da vida profissional daqueles que se debatem com o ensino de adultos, debruçando-nos na figura do formador como profissional em evolução.

3.3 Perguntas de Partida

Desde o início do estudo e perante os objetivos apresentados que nos surgiram inúmeras questões que serviram de fio condutor a esta pesquisa, indicando o rumo a seguir. Foram estas questões que nos indicaram o problema de que é alvo esta investigação tornando evidente o que pretendemos com este estudo. As questões foram várias como:

- Como se configuram a (s) identidade (s) profissional (ais) dos formadores de adultos?

- Quais os fatores intervenientes no processo de construção da (s) identidade (s) profissionais destes formadores?
- Qual o efeito da dimensão organizacional na construção de identidade (s) dos formadores?
- Quais as perceções dos responsáveis institucionais sobre educação de adultos?
- Qual o impacto da formação inicial/de base dos formadores nas suas práticas pedagógicas?
- As práticas pedagógicas refletem as perceções que os formadores possuem acerca da educação de adultos ou estas são ignoradas tendo em conta os referentes da instituição ou da tutela do projeto?
- Qual o impacto das políticas de experiência gerencialista, direcionadas para a competitividade, na construção de identidades profissionais? Será que tornam as identidades profissionais mais fragmentadas?

3.4 Hipóteses de trabalho provisórias

Tendo como pressuposto todo o referencial teórico surgiram algumas tentativas de explicação dos factos em quatro dimensões ou hipóteses, como é referido:

"A hipótese é uma tentativa de explicação mediante uma suposição ou conjectura verossímil, destinada a ser provada pela comprovação dos factos" (Ander-Egg, 1978: 20)

Em síntese, a hipótese pretende dar uma solução provisória ao problema exposto apresentando um carácter explicativo ou preditivo às perguntas efetuadas. Com esse objetivo formulamos 4 hipóteses de trabalho...

H 1 - As políticas públicas de experiência gerencialista, direcionadas para a competitividade, influenciam a fragmentação das identidades profissionais.

H2 - A identidade profissional do formador de adultos é configurada de acordo com o tipo de organização e liderança onde este está envolvido.

H3 - A formação de base do formador influencia a forma como este percebe o seu trabalho de formação com adultos.

H4 - As práticas pedagógicas no trabalho de educação/formação de adultos são diferentes consoante as representações sociais dos formadores acerca da sua profissão.

3.5 Opções metodológicas

3.5.1 O paradigma de investigação

O enquadramento metodológico engloba a metodologia que foi aplicada no estudo, bem como a delimitação da amostra relativa à população-alvo em análise. A metodologia pressupõe que na investigação “os fenómenos são sempre profundamente encarnados e vividos e nem o contexto sociológico, nem a pessoa podem ser ocultados”. (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1994).

Investigar é um processo de aquisição de conhecimento, intencional e consciente, uma tarefa exigente que implica percorrer um longo processo que visa a produção de conhecimento de uma realidade que queremos compreender, apropriar, ou em outra aceção, prever para melhor gerir o problema. Investigar em qualquer área é procurar soluções, respostas que nos permitem compreender em profundidade o real para melhor resolver problemas para o benefício da humanidade. Um processo que visa a descoberta de teorias e leis, dotando o homem com poder para dominar o mundo que o rodeia. Neste paradigma a ciência busca um tipo de conhecimento que se caracteriza pela sua "objetividade, precisão, verificabilidade, universalidade uma razão preditiva capaz de prognosticar novos desenvolvimentos, característico das ciências positivistas”.

Para Gonçalo Tavares, investigar é ceder aos caprichos do desejo que a metodologia ajuda a materializar: “Como seria possível caminhar em direção ao Mistério? Em direção ao que não sei” (Tavares, 2006, p.20). Ou ainda do mesmo autor, investigar é o contrário de funcionar como o martelo - repetir -) revelar a boa-nova de um novo raciocínio.

Um paradigma é uma tentativa de compreender toda uma mutação na forma de produzir conhecimentos ao longo do desenvolvimento da ciência e como esta influenciam a nossa forma de pensar.

“O paradigma interpretativo, comumente conhecido no meio acadêmico como paradigma qualitativo, surgiu das profundas críticas feitas ao paradigma positivista e tem particular objetivo a compreensão do comportamento humano a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua, através de uma observação naturalista e subjetivo”. (Carmo e Ferreira, 1998, p.177)

Este paradigma concentra-se mais no processo do que propriamente nos seus resultados. Afigura-se fundamental a compreensão da realidade tal como é vivada pelos sujeitos, bem como o olhar atento às características não diretamente observáveis, mas que quando estudadas podem proporcionar bons resultados e melhorias significativas às investigações.

Segundo Lüdke e André (1986, p.18), o estudo qualitativo desenvolve-se "numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada", Neste contexto, torna-se relevante atender às histórias que os formadores contam e que nos ajudam a compreender como veem e vivem o seu trabalho, as mudanças ocorridas a todos os níveis e as suas relações interpessoais, contextualizadas num espaço e num tempo real.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47) a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais:

“O ambiente natural constitui a fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal dessa recolha de dados;

A sua principal preocupação é descrever e só secundariamente analisar, minuciosamente, os dados recolhidos;

Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelo produto, ou seja, a questão fundamental é todo o processo, o que aconteceu, como aconteceu, bem como o produto e o resultado final;

Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle, e não com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente;

O significado das coisas, ou seja, o porquê, o quê e o como é vital na abordagem qualitativa”.

No entanto, "nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência" (idem).

Nesta linha de ideias, também Denzin Y Lincoln (2006) admitem a existência de quatro fases na investigação qualitativa, que se tornam fundamentais: uma fase de preparação,

planificando e refletindo acerca das etapas seguintes; uma fase de trabalho de campo e, por fim, uma fase analítica e informativa. Tendo em conta as fases anteriormente descritas, tivemos a preocupação de fazer uma pesquisa bibliográfica credível e atual, que nos ajudasse a preparar as fases seguintes. Essa recolha serviu-nos de apoio à pesquisa documental, à organização e elaboração de um guião, que serviu de base à realização das entrevistas, bem como o inquérito por questionário. Numa segunda fase, passaremos ao trabalho de campo, realizando as entrevistas e ao preenchimento dos inquéritos pelos formadores.

Consideramos que a entrevista é uma das técnicas que melhor se enquadra neste estudo pois é através do discurso dos formadores que procuramos o verdadeiro sentido por eles atribuído à sua atividade, ou seja, ao ser, ao atuar e ao viver do formador, na atualidade, sempre num contexto de descoberta e de reflexão. Por isso, assumimos a posição de investigadora interpretativa, uma vez que procuramos compreender, sem avaliar, as posições e argumentos apresentados pelos profissionais para justificarem a sua opinião.

3.5.2 Método de Investigação

A escolha do método converte-se no momento importantíssimo e daí ser considerado como um passo decisivo e complexo. Este deve ser escolhido de acordo com o objeto de estudo já que o método de investigação indica o percurso a ser efetuado para a recolha de informação relevante. Na senda de Raymond e Quivy (1992), não há métodos melhores ou piores, existem uns que são mais apropriados que outros em função daquilo que queremos investigar. O método materializa-se na sequência de procedimentos que o investigador terá que operacionalizar de forma a atingir os objetivos, é a forma de conferir estatuto científico ao conhecimento apurado.

3.5.2.1 Estudo de Caso

Como o próprio nome indica, o estudo de caso é um tipo de investigação que explora os fenómenos no seu ambiente natural, quando não existem fronteiras bem definidas entre o fenómeno e o seu contexto (Yin, 2005). Trata-se de um estudo detalhado de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um determinado acontecimento. Este método pretende, então, captar em profundidade a complexidade de um contexto, um indivíduo, um programa, uma fonte de documentos ou de um acontecimento particular em funcionamento ou em outras palavras surge quando o investigador tem um sentimento particular no caso e pretende com a investigação compreendê-lo (Stake,2007).

A adoção deste método no nosso estudo justifica-se por pretendermos pesquisar acerca de um determinado grupo profissional de uma determinada instituição e por querermos compreender determinadas relações, por exemplo:

- A identidade profissional dos formadores e a sua formação académica;
- A identidade profissional dos formadores e a organização onde operam;
- A identidade profissional dos formadores e as perceções acerca da educação de adultos;
- A identidade profissional dos formadores e o impacto das políticas públicas nacionais de educação;
- ...

É sustentado nas características acima descritas que julgamos ser o estudo de caso, o método mais pertinente para a investigação em causa. Porém cientes que o sucesso do método depende também de outros fatores como por exemplo a escolha do local, optamos por operacionalizar as técnicas de investigação (entrevistas e inquéritos por questionário) no contexto profissional dos nossos sujeitos, pois desta forma pensamos que observar e falar com os formadores naquela realidade seria mais frutuoso para a recolha de dados. Para o efeito, foi efetuado o pedido formal de autorização por escrito (apêndice 1), seguido de uma reunião com um elemento da direção convenientemente munido com o plano da investigação e prestamos todos os esclarecimentos essenciais. Fomos muito bem acolhidas pela direção e coordenação, mostrando-se muito prestáveis e disponíveis para o que fosse necessário. Contudo, sentimos algumas reservas aquando do pedido de alguns documentos, como por exemplo do plano estratégico da instituição. Perante esta situação foi assegurada a total confidencialidade dos dados consultados e ao longo da conversa notou-se mais flexibilidade e abertura.

Ultrapassada a fase de exploração ou recolha de dados segue-se a análise dos dados coligidos. A análise de dados consistiu na tarefa que compreende o tratamento da mais diversificada informação entretanto recolhida, seriação, transcrições de textos das entrevistas, notas de campo. Posteriormente, na interpretação dos dados é feita a tentativa de perceber o significado que os indivíduos atribuem às situações tornando compreensível a coleta dos dados recolhidos.

Existem vários tipos de estudo de caso de acordo com as finalidades (Stake, 2007), O estudo de caso instrumental, utiliza-se quando o investigador tem a necessidade de compreender

um determinado para a partir dele aceder à compreensão de algo mais amplo. Neste caso, o estudo serve como “instrumento”, sendo este no nosso entender, o estudo de caso mais adequado, uma vez que o que se pretende estudar é o caso particular das identidades profissionais dos formadores no campo da educação e formação de adultos.

Alem do tipo de estudo de caso acima referido, Stake (2007) apresenta mais dois tipos, o estudo de caso intrínseco – surge quando o investigador tem uma sentimento particular no caso e pretende com a investigação compreendê-lo, e o estudo de caso coletivos – usados quando se pretende a generalização, estender o conhecimento de um caso a outros casos, ou então contestar a generalização aceite, mostrando que o conhecimento de um caso não se aplica a outros.

3.6 Técnicas de recolha de dados

3.6.1 Entrevista semiestruturada

É sabido que qualquer metodologia deve ser escolhida de acordo com os objetivos traçados para a investigação, bem como, de acordo com o tipo de resultados que esperamos e o tipo de análise que pretendemos efetuar, por estas razões o recurso à entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário, consideraram-se as mais viáveis.

Para a realização da entrevista é importante a construção de um guião de entrevista (Apêndice 2) já que este serve para uniformizar o desenvolvimento da entrevista e ter os mesmos tópicos de discussão nas diferentes entrevistas. No nosso caso ele foi seguido, mas como mero instrumento orientador, não sendo encarado como algo rígido, normativo.

A entrevista é uma técnica por excelência pela cumplicidade que proporciona entre o entrevistador e o entrevistado, facilitando a exploração dos temas e por “possibilitar também uma maior flexibilidade no desenvolvimento, uma vez que permitem, ao entrevistado, exprimir-se com alguma profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Tratando-se de um processo bastante aprofundado e detalhado, ficamos com “a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), permitindo-nos aceder aos pensamentos dos entrevistados, através da expressão das “suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, (d)as suas interpretações ou (d)as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p, 194).

A escolha desta técnica baseou-se no facto de esta permitir recolher informação muito rica e matizada, através do maior grau de flexibilidade.

A entrevista é muito utilizada em investigação social, (Quivy e Campenhoudt, 1992; Bell, 2004) já que permite à pessoa convidada exprimir-se livremente, além de permitir a possibilidade de registar no momento a comunicação não-verbal do entrevistado, conseguindo maior profundidade, (por exemplo: o tom de voz, hesitações, se está inquieto, se suspira ou se emociona, entre outros).

No que concerne à preparação da entrevista, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem acessível, as questões claras, simples e curtas, de modo a facilitar a compreensão dos conceitos a abordar, de modo a ir ao encontro das realidades dos formadores. Para a execução da técnica, procedemos à sua estrutura, seleccionando os temas a abordar, a instituição onde seria aplicada, o tempo disponível e o universo dos entrevistados.

Relativamente ao universo a entrevistar seleccionamos o coordenador pedagógico dos cursos de educação e formação de adultos e 6 formadores (3 do sexo feminino, 3 do sexo masculino). Deste universo de 6 formadores entrevistamos 3 formadores responsáveis pela formação de base e os outros 3 pela formação tecnológica com indiferenciação de idades. Além destas entrevistas foi preenchido por 40 formadores da instituição um inquérito por questionário com a pretensão de generalizar a recolha de dados a outros formadores.

Estas entrevistas decorreram durante o mês de Julho de 2013, na instituição onde os formadores seleccionados operam, de forma individual, demorando, conforme os casos, isto é, a disponibilidade, o à vontade, o conhecimento geral e as características individuais de cada entrevistado, 1 hora a 2 horas, e foi garantida a confidencialidade dos entrevistados, quer do próprio centro de formação. (Apêndice 4 – Transcrição das entrevistas)

3.6.2 Inquérito por questionário

"O inquérito por questionário é um procedimento técnico muito usado nas ciências sociais, privilegiado na prática da investigação empírica, que se insere dentro de uma técnica de observação não participante. [...]" (Almeida & Pinto, 1983 p 103). É um dispositivo de recolha de dados, uma via, que facilita a obtenção de informação objetiva acerca da realidade a analisar. Mas que pode ser coadjuvada (triangulada) por outras técnicas para garantir maior profundidade.

Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt, 1992: p.188:

"Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores."

O inquérito por questionário consiste numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos), o que explica a tentação frequente, inscrita em diversos manuais de metodologia, de se considerar esta técnica como um caso particular da entrevista. (Almeida. & Pinto Madureira (1983).

A escolha por este procedimento de recolha de dados justificou-se por se pretender: "o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões." (Quivy & Campenhoudt, 1992: p.189).

É uma técnica que reúne amplo consenso por tornar possível uma multiplicidade de dados e de proceder a várias análises de correlação e por gerar perguntas padronizadas, iguais para todos os intervenientes, de modo a obter uma informação estandardizada.

Esta técnica de recolha de dados pode ser feita de modo direto ou indireto. Chama-se administração indireta quando é o inquiridor a completar o questionário através das respostas dadas pelos inquiridos. É de administração direta quando é o próprio inquirido que preenche o seu questionário com as suas próprias respostas. Neste estudo utilizamos o inquérito por questionário de administração direta.

Os tipos de questões podem ser fechados ou abertos. As perguntas podem ser explícitas, de facto, de intenção ou de opinião. O inquérito exige que as perguntas sejam claras para serem bem compreendidas pela população- alvo. Precisas, centradas no objeto em estudo e neutras, isto é, não indutivas de modo a influenciar a resposta. Só assim se evitam ambiguidades que podem comprometer a análise dos resultados.

Os questionários podem ser de administração direta ou indireta. Indireta: é o inquiridor que o completa, através das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido. Direta é o próprio inquirido que o preenche. Para isso o inquiridor fornece ao inquirido as explicações e indicações necessárias para o correto preenchimento.

Os objetivos do inquérito por questionário, podem ser variados desde conhecer e descrever uma determinada população, valores, percepções e opiniões. É uma técnica talhada para o estudo extensivo de uma amostra representativa. Tencionamos utilizá-lo no contexto em estudo e aplicá-lo a todos os formadores, para permitir verificar a hipótese, relacionar variáveis e triangular a informação. Optamos por um inquérito com questões mistas, fechadas e abertas, que facilite a obtenção de informação acerca da forma como configuram a sua identidade profissional.

Mas como em qualquer metodologia há sempre vantagens e desvantagens. Como desvantagens apresentamos a superficialidade das respostas obtidas em questões fechadas, uma limitação quanto ao grau de profundidade da informação obtida, notando-se por vezes um vazio de elementos necessários à compreensão do problema. Por outro lado o anonimato pode potenciar a falibilidade das respostas. Como vantagem elegemos a facilidade em quantificar os dados recolhidos e estabelecer uma relação entre eles, podendo satisfazer a exigência de representatividade de determinado grupo, garantia do anonimato, condição essencial para a autenticidade das respostas, há economia de tempo não precisa ser respondido de imediato e liberdade para escolher a hora mais conveniente para o fazer, o que permite ao inquirido mais reflexão, e grau de maturação nas respostas (Almeida. & Pinto Madureira, 1983)

3.7 Caracterização da instituição

O Centro de formação em estudo foi criado em 1985 por duas Associações do Sector dos materiais, uma a Norte e outra a Sul.

No dia 8 de Julho de 1987, foi inaugurada a Sede desta instituição, palco desta investigação, pelo então Ministro do Trabalho, Luís Mira Amaral, com a presença de representantes de entidades e organismos ligados ao Sector e à Formação Profissional.

Fazendo o balanço de 20 anos de atividade passaram por este centro mais de 100.000 formandos, mais de 15.000 jovens, dos quais mais de 8.000 estão no setor metalúrgico e eletromecânico e mais de 85.000 ativos das Empresas. (Fonte: <http://www.cenfim.pt>)

No ano de 2004, esta instituição viu a sua acreditação renovada, pelo IQF - Instituto para a Qualidade na Formação. Em 1998, tinha sido acreditado pelo INOFOR - Instituto para a Inovação na Formação, atualmente designado por IQF.

Também em 2004, obteve a Certificação pela APCER - Associação Portuguesa de Certificação, pela Norma da Qualidade NP EN ISO 9001:2000 e pelas Normas NP EN ISO 14001:1999 e NP 4397 /OSHAS 18001, relativas ao Ambiente e Segurança e Saúde Ocupacional, facto este que se releva da maior importância, dado ser o primeiro Centro de Formação em Portugal, com um sistema integrado de gestão, certificado pelas três normas referidas. Já em 1998, Certificado pela APCER - Associação Portuguesa de Certificação, Sistema Português da Qualidade, sendo o primeiro Centro de Formação Profissional a ser certificado.

Além disto, esta instituição, em 2004, foi reconhecida como organismo formador e certificador para as áreas do gás pela DGGE - Direção Geral de Geologia e Energia, delegando-nos competências para realizar formação e emitir licenças.

Sediado em Lisboa, mas com atividade de norte a sul do país através dos seus vários núcleos, têm desenvolvido milhares de horas de formação para adultos. Por esta razão é que foi escolhida esta entidade para objeto de estudo, além de evidenciar-se como uma entidade sólida com mais de 20 anos de experiência em formação profissional e portanto com muitos formadores a cargo desta instituição, e pelo facto de esta desenvolver muita formação para público adulto.

Olhando para a maioria das instituições que nestes últimos anos ofereciam projetos de educação/formação de adultos, hoje só oferecem, quando muito, algumas formações modulares certificadas. Esta situação foi uma limitação para este estudo, no sentido em que o objetivo inicial era auscultar formadores de instituições diferentes (de foro privado e público) para melhor compreender as identidades profissionais dos formadores envolvidos, bem como das suas representações nas diferentes organizações e projetos envolvidos.

Perante esta situação, optamos por confinar este estudo a única entidade, mas que esta tivesse amplitude na educação de adultos e que no momento da investigação tivesse a desenvolver formação com adultos.

Esta instituição tem como oferta para adultos a formação modular certificada; processo RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (extinto desde 31 Março deste ano); Cursos EFA- Educação e Formação de Adultos; CET (Cursos de Educação Tecnológica), Formação de Formadores à Distância e Presencial; e recursos técnico-pedagógicos aos formandos.

Faz parte do regulamento da instituição e missão da entidade a sua atividade estar pautada pelas seguintes características:

- “Flexibilidade, na adaptação a diferentes modalidades e público-alvo, bem como a uma maior capacidade de adaptação à mudança tecnológica, organizacional e social;
- Economia, na utilização em diferentes itinerários de formação, na capitalização dos módulos ou competências pré adquiridas e na possibilidade de atualização e renovação de conhecimentos;
- Eficácia na possibilidade de controlo permanente do processo de aprendizagem e no desenvolvimento de capacidades de autonomia e autoaprendizagem”.

(Fonte: Guia Oferta Formativa 2013/2014 do Centro de Formação: pág.2)

Projetos de Cooperação

A participação desta instituição em Projetos Europeus remonta Já a 1989. Desde então participou em mais de uma centena de Projetos de Iniciativa Comunitária. Face à exigência técnica e tecnológica do sector industrial, mas também à do próprio contexto da formação onde eclodem continuamente novos modelos pedagógicos e novas tecnologias de aprendizagem, consideraram que só perante a partilha de experiências e a cooperação a uma escala global é que se poderia garantir as bases de uma evolução permanente. Perante esta ideologia, o centro de formação tem participado em diversos projetos que além de dinamizar muito a entidade lhe confere maior visibilidade.

Atualmente a instituição conta com os seguintes projetos em execução:

- Accretio LLP: Programa Leonardo da Vinci - Mobilidade (2013/2014)
- IPAN LLP: Programa Leonardo da Vinci - Parcerias (2012/2014}
- PRO@ LLP: Programa Leonardo da Vinci - Transferência de Inovação (2011/2013)
- Smart School LLP: Comernus - Parcerias (2012/2014)
- Train for EUROPE
- LLP: Programa Leonardo da Vinci - Parcerias (2011/2013)

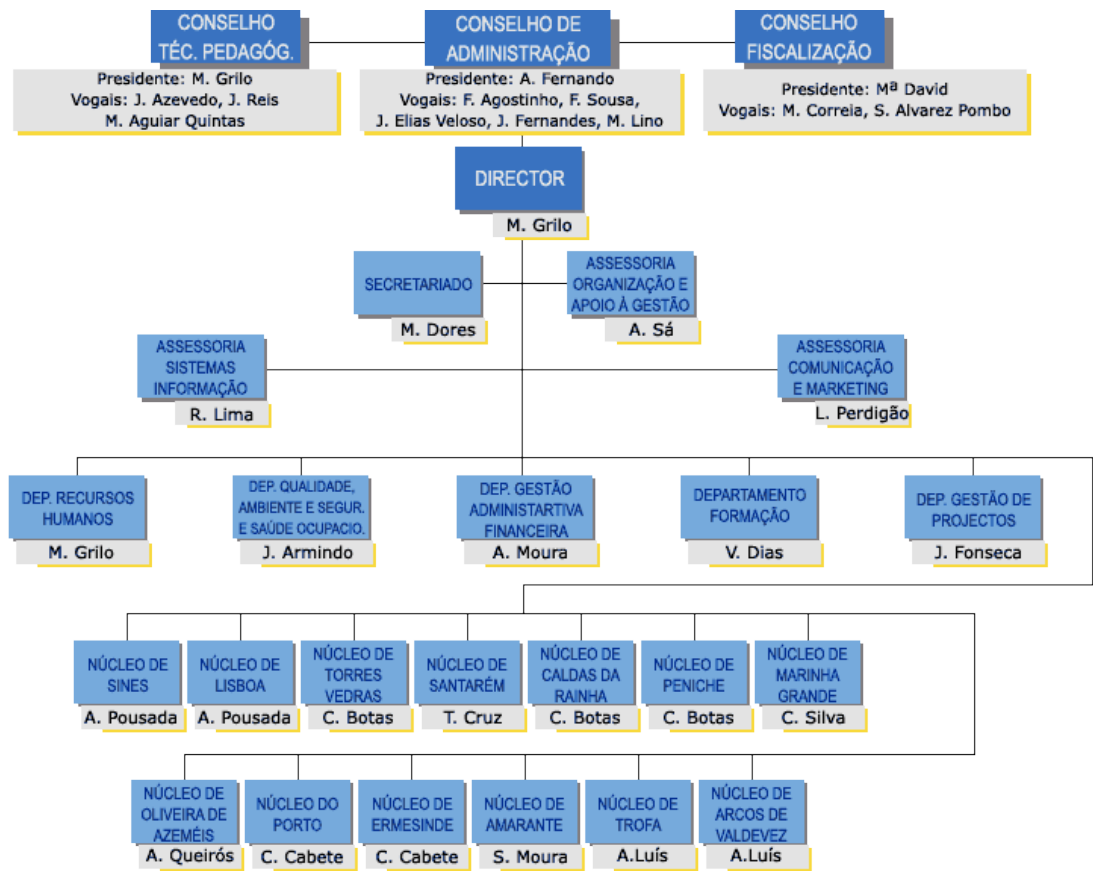
3.7.1 Caracterização Contextual do Núcleo em estudo

A importância do Sector Metalúrgico e Eletromecânico no desenvolvimento económico da Região / NUT entre Douro e Tâmega envolve elevado número de empresas, onde trabalham aproximadamente 2000 pessoas, que produzem entre outros os seguintes produtos: equipamentos e estruturas ligadas às pedreiras e extração de areias, construção de edifícios metálicos, "Rails" de proteção de estradas, serralharias "ferro", alumínio e PVC, fundições de ferro fundido, ferragens em alumínio, fabrico de redes e correntes metálicas, mobiliário metálico, ferramentas forjadas, moldes para calçado etc. no sentido de responder às empresas na promoção e na absorção das inovações técnicas e tecnológicas, de racionalizar os seus processos produtivos e de investir na qualificação técnica e profissional dos seus recursos humanos, pela via da Formação/Qualificação, esta instituição abriu mais um núcleo num concelho do distrito do Porto, iniciando a sua atividade em 15 de Dezembro de 2008.

Além dos objetivos acima referidos a instituição incumbiu-se da tarefa de estimular a inovação e o desenvolvimento sustentado, garantindo a formação profissional - de jovens e adultos para permitir a adaptação às mudanças industriais e às inovações no domínio do emprego e das atividades económicas em geral, a começar pelas mais relevantes na região.

Esta instituição tem assim um papel primordial na preparação dos atuais e futuros profissionais do setor metalúrgico e eletromecânico na região, tendo protocolos estabelecidos com empresários e seus colaboradores, câmaras municipais, centros de emprego, escolas, associações representativas da Região.

3.7.2 Caracterização Organizativa (Organograma Geral da instituição)



**Capítulo IV - Identidade(s) Profissional (ais) dos Formadores de Adultos: um
estudo de caso num Centro de Formação**

No decorrer deste capítulo apresentaremos os resultados obtidos ao longo da realização do estudo empírico partindo das questões desenvolvidas no capítulo III deste trabalho.

Num primeiro momento realizaremos um levantamento das informações referentes às entrevistas semidiretivas realizadas aos formadores e coordenador pedagógico de um centro de formação da zona norte do país. Através das entrevistas procuraremos perceber a forma como os formadores perspetivam a educação de adultos, de que forma a (s) sua (s) identidade (s) profissional (ais) foi (foram) configurada(s), quais os fatores que intervieram na sua identidade, se esta é definida aquando a escolha da licenciatura ou se ela é/foi reconfigurada ao longo da atividade como formador, bem como o significado dado por estes profissionais à sua atividade, ou seja, ao ser, ao atuar e ao viver do formador.

Pretendemos ainda conhecer as motivações dos participantes, a importância que a educação/formação de adultos desempenha nas suas vidas, conhecer as práticas e atividades desenvolvidas neste tipo de formação e, ainda, compreender as principais mudanças sentidas pelos formadores no quadro das políticas públicas em vigor.

Num segundo momento apresentaremos o tratamento efetuado aos 40 inquéritos por questionário recolhidos e, posteriormente, um balanço interpretativo (terceiro momento) dos resultados tendo como referência os objetivos e as hipóteses teóricas deste trabalho.

4.1 Caracterização da amostra

A população-alvo deste estudo incidiu sobre todos os formadores (N=40) de um centro de formação profissional na zona norte do país. Foram realizadas entrevistas a seis formadores (n=6), um deles que acumula funções como coordenador pedagógico.

Dado ser impossível entrevistar todos os formadores, por indisponibilidade dos mesmos e tempo, optamos pela entrevista a seis formadores e o preenchimento de um inquérito por questionário a todos os formadores (N=40) com a pretensão de recolher/generalizar os dados a toda a população de formadores do centro em estudo.

Salientamos a amostra razoável de inquiridos conseguida para este estudo. O nosso universo passou pela distribuição de 60 questionários aos formadores do centro de formação em causa, mas só 40, desses questionários, é que foram entregues. De qualquer modo consideramos este número uma boa taxa de retorno e avançamos com o nosso estudo.

Os dados a seguir apresentados ajudam a conhecer e a caracterizar melhor a amostra do presente estudo, ajudando a clarificar o perfil dos participantes, desde as idades, o nível de escolaridade, o percurso profissional, entre outras variáveis pertinentes.

Na entrevista, como já referido, a amostra é constituída por um total de seis participantes, sendo que três são do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 29 e os 41 anos. (cf. Quadro 1)

Quadro 4 – Perfil dos Formadores

Formadores /Entrevistados	Idades	Género	Habilitações Académicas
E1	34 Anos	Masculino	Licenciatura em Engenharia Mecânica
E2	41 Anos	Feminino	Licenciatura em Ensino de Matemática
E3	29 Anos	Feminino	Licenciatura em Psicologia
E4	36 Anos	Masculino	Licenciatura em Engenharia Eletrónica Industrial
E5	34 Anos	Feminino	Licenciatura em Português/Francês (Ensino de)
E6	38 Anos	Masculino	12º Ano. Técnico de programação de máquinas de eletromecânica.

A seleção da amostra obedeceu aos seguintes critérios:

- Diferentes modalidades da atividade formativa de cada formador(a);
- Habilitações académicas diferentes (3 da formação de base e 3 do ensino profissionalizante)
- Situação profissional (3 terem desenvolvido formação para este centro de formação e os restantes já terem ministrado formação para outras entidades)

Quadro 5 - Situação Profissional dos Formadores

Formadores /Entrevistados	Situação Profissional
E1	Vínculo interno à instituição (Acumula funções de coordenador pedagógico e formador de áreas técnicas)
E2	Vínculo externo à instituição. No entanto só dá formação para esta atividade.
E3	Vínculo interno à instituição. Formadora que acumula funções como técnica de formação e até ao encerramento do CNO (centro novas oportunidades) também desempenhava a função de técnica de diagnóstico e encaminhamento.
E4	Vínculo externo à instituição. No entanto só dá formação para esta atividade.
E5	Vínculo externo à instituição. No entanto só dá formação para esta atividade no momento, apesar de já ter desenvolvido trabalho noutras instituições de ensino.
E6	Vínculo externo à instituição. É colaborador de uma empresa de metalomecânica desempenhando a função de técnico de programação e maquinação e acumula funções como formador externo nesta instituição nas áreas técnicas.

A seleção dos entrevistados resultou de uma seleção deliberada pela diretora do centro de formação de acordo com os critérios acima referidos, critérios esses comunicados antecipadamente pela autora do estudo no início do trabalho de campo.

Referindo-nos ao trabalho desenvolvido para a realização das entrevistas, podemos referir que tivemos o trabalho facilitado, no sentido em que a diretora do centro de formação nos apoiou neste trabalho servindo de intermediária entre equipa pedagógica, formadores e autora deste estudo, dispensando os procedimentos formais para todo o trabalho que medeia entre o estabelecimento do contacto com o formador e a realização das próprias entrevistas.

As entrevistas realizaram-se no mês de Junho de 2013, realizando-se nos horários livres dos formadores. No decorrer de cada entrevista apenas se encontraram a entrevistadora e o entrevistado(a) possuindo já autorização para a realização de gravação em áudio e para transcrição integral de toda a informação para posterior análise. Depois de transcritas, estas foram alvo de leitura e análise/interpretação das informações prestadas.

Findo o trabalho de campo recorreremos à análise de conteúdo para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, segundo o sistema de categorização e codificação, no sentido de facilitar a descrição e compreensão dos mesmos. De acordo com as questões formuladas nas

entrevistas, identificámos um conjunto de dimensões e de categorias que apresentamos de forma sintética.

Quadro 6 - Síntese das dimensões e das categorias de análise

Dimensão	Categorias
Identidade Profissional dos formadores	<ul style="list-style-type: none"> - Decisão de tornar-se formador (a); - Avaliação da experiência enquanto formador(a); - Imagem implícita e explícita relativamente ao seu trabalho; - Perceção acerca do seu trabalho; - Sentimento de realização Profissional;
Situação Profissional Atual	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de vínculo ao centro de formação; - Tempo de serviço enquanto formador; - Razões que levaram à escolha da profissão; - Visão da profissão;
Organização do Centro de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Razões para a escolha pelo centro de formação; - Efeito da dimensão organizacional no exercício da profissão; - Impacto das políticas públicas sobre a construção da identidade profissional; - Influência dos contextos macrossociais sobre a construção da identidade profissional;

Procedemos à análise de conteúdo já que é a técnica que mais se adequa ao tratamento das entrevistas, conforme refere Bardin (1977:38): “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens”.

Segundo Quivy (1992) a análise de conteúdo permite uma análise metódica do tratamento de informação com um grau de profundidade e complexidade, como no caso dos testemunhos retirados das entrevistas semiestruturadas. A análise por categorias permite classificar a informação de forma a sistematizar e interpretar os dados.

4.2. Representações dos formadores entrevistados

Tornar-se Formador(a)

Relativamente à primeira categoria: “Decisão de tornar-se formador (a)” podemos referir que os seis formadores entrevistados olham a escolha profissional como uma oportunidade de

trabalho e perante essa oportunidade ganharam o gosto pela área da formação. Como diz o entrevistado (E1), que além de formador também é coordenador:

“ [...] aproveitei para me inscrever numa formação na área da qualidade e depois tive a oportunidade de realizar um estágio numa instituição de formação e acabei por entrar para a formação e ficar até hoje[...].

Os Entrevistados E2 E E5, licenciados em ensino, vinculam bem a questão da escolha da profissão de formador como uma alternativa ao desemprego, justificando que a escolha seria, sem dúvida, o ensino oficial. Porém na impossibilidade de ingressarem nesta via, a formação profissional é o que encontram mais próximo da sua área de eleição.

Relativamente à decisão de tornar-se formador(a) os seguintes depoimentos ilustram o que ficou dito:

“não foi por opção que escolhi ser formadora... porque se tivesse que escolher optaria pelo ensino.” (E2)

“tive um ano parada à procura de emprego até que em setembro de 2008, já tinha deixado a minha candidatura aqui, acabei por ser contactada pelo centro de formação para vir trabalhar para cá, pronto e a partir daí tenho trabalhado sempre cá (...) ser formadora foi uma questão de oportunidade, naquele momento não estava a surgir nada e depois isto foi aumentando a nível de horas e a gente faz. Tem que ser depois habituei-me e gosto do que estou a fazer neste momento” (E3)

“eu estava a trabalhar numa empresa e não estava a gostar muito desse trabalho por uma questão muito simples: estava o tempo todo agarrado ao PC e estava limitado àquele horário de trabalho, quando vim para a formação seria para criar o meu próprio horário e criar a minha própria empresa e a partir daí surgiu oportunidade de entrar neste centro de formação. No início tinha pouquíssimas horas de formação, o que me fez acreditar que teria tempo para me concentrar na criação da minha própria empresa, mas isso alterou-se e agora ocupo 12 horas de trabalho como formador. Fui aproveitando a oportunidade, escolhi até então a estabilidade de trabalhar por conta de outrem” (E4)

“não me arrependi por enveredar pela formação profissional. Acho que evolui muito quer a nível profissional, quer a nível pessoal...” porém é exigente, como refere: “É muito difícil, mas nós como formadores também temos que ter um bocado de jogo de cintura e flexibilidade. Eu se apanho uma turma em que logo na primeira ou segunda sessão consigo

definir as pessoas que estão interessadas das pessoas que estão menos interessadas porque tem problemas pessoais, as pessoas que estão ali por obrigação e se conseguir entrar no mundo deles seja, perceber o que trazem de lá de fora, ser mais um amigo do que formador” (E6)

Por sua vez acrescenta E5:

“Relativamente à pergunta o que optaria se tivesse oportunidade de escolha, ensino oficial ou formação profissional. Eu gosto dos dois, mas a formação de adultos é muito reconfortante, gosto porque acho que eles valorizam mais o trabalho do formador, o que é muito bom para nós quando queremos transmitir um conhecimento”

Podemos concluir que a escolha desta profissão parece ter sido uma oportunidade de trabalho, ora como uma fuga ao desemprego, ora como uma forma de rentabilizar melhor o tempo. Nenhum dos entrevistados olham a profissão como uma carreira, pelo facto de ser muito incerta e trazer muita instabilidade.

Imagem em relação ao trabalho

Relativamente à: “Identificação da imagem implícita (e explícita) que os formadores têm relativamente ao seu trabalho” constata-se uma imagem positiva. No entanto, 4 dos 6 formadores não deixam de mostrar a sua frustração perante a instabilidade da profissão, a pouca rigidez, segundo estes, na formação, a facilidade excessiva no acesso à certificação e no pouco rigor na seleção dos formandos para as diferentes modalidades de formação e a imposição da formação profissional a desempregados ou beneficiários de apoios sociais que não acrescentam valor à formação, tornando bem mais difícil a vida dos profissionais de educação de adultos e a desacreditação no sistema e por sua vez na imagem do formador. A este propósito alguns formadores sublinham:

“como formador muitas vezes estou a tentar ensinar o melhor possível aquilo que sei e muitas vezes também faço o trabalho de casa, pesquiso e levanto me com questões porque nós não sabemos tudo não é? E vamos para casa estudamos e vimos na próxima aula até mais empolgados para dar formação. Eu acho que muitas vezes me defino mais como amigo dos formandos do que como formador. Logo desde o início estamos todos à vontade somos todo um grupo e vamos trabalhar todos juntos.”(E6)

“o que é que é mais difícil hoje na profissão de formador? Começa logo pela insegurança da própria profissão” (E4)

“penso que é mais fácil trabalhar com adultos do ponto de vista comportamental do que com jovens. No entanto, gosto de trabalhar com os dois tipos de públicos. É aliciante para o formador, torna-o mais adaptável às diferentes circunstâncias, mas em termos comportamentais, em termos de aproveitamento ou em termos de resultado é mais fácil trabalhar com o público mais adulto, mais maduro. Está mais aberto” (E1)

Apesar de todos os entrevistados terem confidenciado que são formadores profissionais por uma questão de oportunidade e não necessariamente por uma escolha ou vocação para a profissão, todos estão de acordo quanto ao gosto pelo exercício da atividade e têm uma imagem positiva da sua experiência. Todavia, não se veem a serem formadores toda a sua vida, até porque olham esta atividade como inconstante segundo as rápidas mutações nas políticas públicas de educação de adultos. Como é referido na entrevista:

“Uma das experiências que gosto mais certamente é da formação que é o contacto com os adultos durante o processo de formação” (E1)

A formação de base e a profissão de formador(a)

Relativamente à formação de base, constatamos que os formadores de adultos provêm de formações diferentes. A título de exemplo, na nossa pequena amostra de 6 formadores, tivemos como entrevistados uma licenciada em psicologia, um licenciado em engenharia mecânica, um licenciado em engenharia eletrónica, uma licenciada em ensino de matemática, uma licenciada em ensino de português /francês e um formador com o 12º ano. Enquanto os formadores licenciados em ensino não têm outra formação específica para ministrarem formação profissional, já os restantes tem o curso de formação pedagógica inicial de formadores. A questão que se coloca é se não seria necessário uma formação diferente para que estes formadores tivessem um conhecimento mais alargado acerca da educação de adultos. Da análise efetuada podemos observar que embora os formadores tenham sensibilidade para desenvolver métodos ativos e um ensino diferenciado para o público adulto, não demonstraram ser detentores de conhecimentos acerca do que é a educação de adultos, a sua história, e as suas específicas metodologias. Ao longo das entrevistas foi notória alguma insegurança por parte dos formadores no uso dos conceitos, na dificuldade em perceber o que era educação de adultos e quais as modalidades de formação que eram exclusivas e mais adequadas para adultos.

No entanto, todos os formadores concordam que a licenciatura em ensino integrando as disciplinas pedagógicas, bem como o curso de formação pedagógica de formadores que são muito importantes para o exercício da profissão:

“Acho que ajuda ter formação de base em ensino, ajuda muito na formação” (E2)

“foi importante o curso de formação pedagógica de formadores pois quando entrei na formação olha-se para o contexto de formação com outros olhos” (E5)

Impacto das políticas públicas

Relativamente a este item pareceu-nos que os formadores entrevistados tinham poucos conhecimentos acerca das políticas públicas da educação de adultos; as informações dadas focaram-se nas prioridades do atual governo, se iria ou não continuar a apostar na formação e perante isso se teriam mais oportunidades ou não de vingar como formadores.

Pareceu-nos existir um total desconhecimento acerca das alterações das políticas públicas de educação de adultos e quais as estratégias do governo para este campo educativo, resumindo-se as preocupações à previsibilidade de abertura dos SQEP em detrimento dos CNO's e à continuidade dos cursos EFA, CET'S e FMC, sem saber qual a estratégia por detrás destas modalidades de formação e quais os objetivos.

“Exatamente, se nós estamos a falar num contexto em que estamos em crise, temos que ver que os cursos profissionais têm uma certa validade e um caráter integrante mesmo que o formando não consiga ficar na empresa ele tem uma categoria profissional e com ela no caso de não conseguir um emprego certamente tem a possibilidade de concorrer e serem mais bem-sucedidos” E1.

Perceção acerca das práticas pedagógicas

Relativamente às práticas pedagógicas estes formadores de adultos têm sensibilidade para privilegiar as experiências dos seus formandos, não descurando os conhecimentos já trazidos para a sala de aula oriundos de diversos contextos.

Todos os entrevistados estiveram de acordo quanto ao uso de práticas formativas mais atentas ao público-alvo, às especificidades culturais do próprio centro de formação e às especificidades da modalidade de formação que estão a ministrar. Todos dizem privilegiar práticas pedagógicas ativas, assentes nas experiências profissionais dos formandos e na necessidade de

adequação dos instrumentos pedagógicos aos formandos, atentos a necessidades específicas ou características individuais dos formandos. Conforme é referido:

“existem muitos métodos de formadores diferentes em que uns chegam ali desbolnam a matéria toda, descarregam ali tudo e só utilizam o PowerPoint e há outros que não vão introduzindo as matérias através do diálogo, da conversa, porque a formação não é dar aulas como no ensino regular, não tem nada haver uma coisa com a outra na minha opinião”(E5)

“Sou mais apologista de utilizar exemplos práticos, ou seja não sou por vir de curso técnico se fosse para outra área científica naturalmente tenderia a ser um pouco mais teórico associar me a conceitos científicos que são importantes, muito importantes para a formação mas normalmente na industria os técnicos privilegiam os técnicos que saibam fazer e naturalmente o objetivo passa por nos construirmos jovens profissionais que saibam no caso dos CET's saibam trabalhar nas diferentes operações para tomar decisões ou formar grupos em que lideram tenham sensibilidade sobre os processos e sobre as pessoas que lidam com os processos isso é importante”

“é excelente do ponto de vista de exemplos práticos, uma abordagem inicial de conhecimentos e que eu faço na formação é sobretudo conhecer os formandos individualmente e saber as suas experiencias profissionais. Para serem eles os protagonistas da minha formação é muitas vezes adaptar os meus conteúdos programáticos a eles para que as vivências deles entrem nos conteúdos muitas das vezes a utilizá-las mais eficazmente ... Porque é mais fácil, para eu os sentir motivados e integrados na formação muitas das vezes através de exemplos ou fazer perguntas, utilizando métodos ativos para eles estarem centrados nos conteúdos”

Ao longo do seu discurso é evidente a retórica da utilização de técnicas diferentes para o ensino com adultos:

“Quando a instrução escolar é mais baixa a capacidade de adquirir conhecimentos teóricos é um bocadinho mais complicada então aí cabe ao instrutor um desafio, no sentido de arranjar instrumentos de memória mais eficazes, trazer exemplos, filmes, aqueles instrumentos que o formador tenta o máximo que fixem uma imagem associada à matéria aí admito que o formador tem que ser muito experiente” E1

Também refere E2:

“Muda-se conforme as turmas mesmo aqui eu tenho que mudar a estratégia dar formação, selecionar exercicios conforme as turmas. Eu nunca dou os mesmos exercicios. Eu tenho

aquele módulo, mas altero sempre por isso e que estou sempre a ter trabalho porque mesmo os testes eu vejo a turma e depois adapto à turma”

E1 corrobora dizendo:

“Nos cursos EFA naturalmente os formandos tem menos bases, menos conhecimentos requerem um trabalho diferente por parte do formador. Nos CET's, por exemplo, já é diferente em termos de exigência”

Efeitos da dimensão organizacional

De acordo com a análise efetuada, os 6 entrevistados referem como determinante o impacto da dimensão ou cultura organizacional no desenvolvimento da atividade formativa. Todos realçam a evidência deste efeito nas regras instituídas, nos formandos, nos formadores, na rigidez da própria formação e até na credibilidade do próprio processo formativo. De forma a melhor contextualizar teoricamente este ponto, recuperamos algumas perspetivas sobre a cultura organizacional no sentido de as articular com os dados recolhidos.

Na esteira de Correia Jesuíno (1990:23) a cultura organizacional:

“Corresponde ao que é mais aparente: a ocupação do espaço; a forma de relacionamento das pessoas [...] situam-se os valores e os pressupostos tácitos subjacentes aos modos de actuação dos actores organizacionais.”

Neste sentido foi possível verificar a influência desta cultura organizacional na forma como percecionam a organização e a sua forma de atuar. Como é referido:

“noto diferenças em termos de instituições, a forma de trabalhar e até nos próprios formandos e acho que isso se deve à direção não sei, pelo menos o comportamento nota se, aqui há mais respeito, mais rigidez [...] acho que isso também tem muita influencia, até nos formadores (E3)

“Já estive em algum centro em que os órgãos de gestão, organização liderança foram alterados?” [...] “já e as alterações notaram-se, mais a nível de formandos, das exigências, da imposição de regras e isso reflete-se na sala de aulas porque altera a cultura do próprio centro e se não são impostas regras torna-se normal fazer o quer que seja e banaliza-se o propósito da formação”. (E4)

Acerca deste assunto e como refere Torres (1997), a cultura das organizações pressupõe um processo dinâmico em constante reconstrução devido às múltiplas interações dos diversos atores sociais. A compreensão desta cultura só pode ser entendida pela análise dos fatores internos e externos à organização, como são os fatores de ordem social, política, religiosa, organizacional, entre outros. Destas interações dos atores com os fatores internos e externos nasce em cada organização um conjunto de costumes, hábitos, rotinas que caracterizam toda aquela identidade organizacional.

Numa dada organização, segundo Torres (2008), podemos encontrar três tipos de culturas de acordo com as suas especificidades: a *cultura integradora*, quando existe um elevado grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos; a *cultura diferenciadora*, quando a partilha e a identificação é limitada a um determinado grupo de referência e por essa razão é comum existir vários grupos de referência e daí a presença comum de diferentes subculturas ou subgrupos; e a *cultura fragmentadora* quando se verifica um grau mínimo de identificação e partilha resumindo-se muitas vezes ao próprio indivíduo.

Por esta razão, conforme refere Torres (2008), o objetivo não se prende com a questão de saber se dada organização tem ou não uma cultura, mas sim a de verificar que diferentes manifestações culturais acontecem num determinado espaço organizacional.

Neste sentido, efetuando uma análise exploratória às representações dos formadores acerca do centro de formação em estudo, parece existir alguma partilha e identificação em determinados grupos de referência, como por exemplo, os formadores da vertente tecnológica que apresentam um discurso mais próximo em relação ao grupo de formadores licenciados em ensino, que por sua vez, também manifestam expectativas, opiniões, representações sociais acerca da sua profissão homogêneas e que nos leva a equacionar a existência de duas subculturas dentro desta organização, ou como refere Torres (2008), a presença de uma *cultura diferenciadora*.

4.3 Representações dos formadores inquiridos

Nesta seção do trabalho apresentamos o tratamento e resultados alcançados com os inquiridos por questionário realizados aos formadores do centro de formação em estudo.

4.3.1 Tratamento e análise estatística dos dados

Iniciou-se o processo de análise de dados através da extração de estatísticas descritivas do conjunto de dados relacionados com as perceções dos formadores acerca da profissão de

formador. Recorreu-se, por isso, a medidas mais simples de frequência absoluta e relativa devido à natureza qualitativa das variáveis e ao número de questionários validados.

De seguida, procedeu-se à análise da consistência interna dos 47 itens relacionados com características das identidades dos formadores que ministram formação profissional para adultos. A avaliação da consistência interna dos itens foi avaliada com recurso ao coeficiente alpha de Cronbach, dada a natureza qualitativa ordinal dos 47 itens. Este coeficiente é uma medida usada para verificar a consistência interna de um grupo de itens, podendo definir-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos sujeitos inquiridos. Os valores deste coeficiente variam entre 0 e 1 considerando-se: muito bons – valores superiores a 0.9; bons – valores de alpha entre 0.7 e 0.8; razoáveis – para valores de alpha entre 0.6 e 0.7; e fracos ou inadmissíveis valores inferiores a 0.5 (Pestana & Gageiro, 2005). Na análise de fiabilidade dos itens calcularam-se ainda as correlações entre itens para analisar se estas correlações são positivas e significativas. Optou-se por remover da análise itens com valores de correlação baixos, negativos e não significativos com os restantes itens (Pestana & Gageiro, 2005).

Garantida a fiabilidade dos itens, criaram-se scores totais para diferentes domínios de análise. Para cada um dos scores foram apresentadas medidas de centralidade, de dispersão, de distribuição e de associação. O pressuposto de normalidade destas distribuições foi avaliado por recurso ao teste de Kolmogorov-Smirnov. Utilizou-se ainda o coeficiente de correlação de Pearson para avaliar a direção e intensidade de associação entre os diferentes scores.

Por fim, com o intuito de avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios obtidos nos diferentes scores relativos à identidade profissional dos formadores que ministram formação a adultos segundo características e perspetivas profissionais, procedeu-se à análise bivariada, por recurso a testes não-paramétricos para amostras independentes. Deste modo, para comparar médias de uma variável quantitativa numa variável dicotómica nominal foi utilizada a alternativa não paramétrica ao teste t-Student, ou seja, o teste de Mann-Whitney. A comparação de médias de mais de duas amostras fez-se recorrendo à alternativa não-paramétrica, à análise de variância, isto é, ao teste de Kruskal-Wallis (Maroco, 2010). A comparação múltipla de médias foi feita por recurso à ilustração gráfica dos intervalos de confiança para a comparação de médias entre os grupos independentes de análise (error-bar).

Todo o procedimento estatístico foi feito no *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 19.0. Este software estatístico calcula o p-valor (sig.), isto é, a

probabilidade de significância. Considerou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas sempre que p-valores foi inferior aos níveis de significância de 0.05 e 0.01.

4.3.2 Perfil dos Formadores inquiridos

A presente investigação reporta-se a uma amostra de 40 formadores em Educação de Adultos, dos quais 24 são do género feminino (61,5%) e 15 do género masculino (38,5%). Maioritariamente têm idades compreendidas entre os 33 e os 43 anos (55%), sendo o estado civil mais frequente o “casados” ou em “união de facto” (67,5%). No que se refere às habilitações académicas, 87,5% dos formadores detêm qualificações de nível superior, sendo que 72,5% têm Bacharelato ou Licenciatura e 15% detêm Mestrado/Doutoramento, existindo nos formadores inquiridos apenas uma percentagem de 12,5% com habilitações ao nível do ensino secundário ou curso profissional (cf. Quadro 4).

Quadro 7 – Caracterização dos formadores

	Frequência absoluta (n)	Percentagem válida (%)
Género		
Masculino	15	38,5
Feminino	24	61,5
Total	39	100,0
Escalão etário		
22-32 anos	12	30,0
33-43 anos	22	55,0
44-54 anos	6	15,0
Total	40	100,0
Estado civil		
Solteiro	12	30,0
Casado/União de facto	27	67,5
Divorciado/Separado	1	2,5
Total	40	100,0
Habilitações académicas		
12º ano	2	5,0
Curso profissional	3	7,5
Bacharelato/Licenciatura	29	72,5
Mestrado/Doutoramento	6	15,0
Total	40	100,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

Profissionalmente, verifica-se que 65% dos formadores acumulam as funções de formador com outras atividades profissionais e que apenas 15% têm um vínculo permanente com a instituição onde exercem a atividade. Maioritariamente os formadores já exercem a profissão entre 5 a 12 anos (40%) ou há menos de 5 anos (35%). Na instituição onde trabalham atualmente, a maioria dos formadores exerce funções há menos de 5 anos (62,5%), tendo mais de 12 anos de serviço na instituição apenas 5 formadores (12,5%).

Quadro 8 - Caracterização profissional dos Formadores

	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Formador é a única profissão que exerce		
Não	26	65,0
Sim	14	35,0
Tipo de vínculo à instituição		
Permanente (diário)	6	15,0
Frequente (semanal)	19	47,5
Ocasional	15	37,5
Tempo de serviço enquanto formador nesta instituição		
1 a 5 anos	25	62,5
5 a 12 anos	10	25,0
>12 anos	5	12,5
Tempo geral de serviço		
1 a 5 anos	14	35,0
5 a 12 anos	16	40,0
>12 anos	10	25,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

A distribuição relativa dos cursos ministrados pelos formadores e o tipo de Instituição em que já trabalharam apresenta-se no Quadro 6. Constata-se que a maioria dos formadores ministrou cursos de formação em Centros de Formação Profissional (72,5%), em entidades de formação privada (60%) e em escolas públicas (45%). Menos frequente é a percentagem de formadores que ministrou cursos de formação em outro tipo de entidades (2,5%) ou em associações patronais (25%). A natureza dos cursos ministrados distribui-se entre cursos Educação e Formação de Adultos (62,5%), cursos de Educação Tecnológica (55%), Formações Modulares Certificadas (52,5%), Formação Pedagógica de Formadores (5%) ou outros cursos (47,5%).

Quadro 9 - Tipologia das Instituições e dos cursos ministrados pelos Formadores

	Frequência Relativa (%)
Já foi formador em que tipo de Instituições	
Escolas Públicas	45,0
Entidades de Formação Privada	60,0
Associações Patronais	25,0
Centros de Formação Profissional	72,5
Outras	2,5
Cursos que já ministrou	
Cursos EFA	62,5
Cursos CET	55,0
Cursos FMC	52,5
Cursos FPF	5,0
Outros cursos	47,5

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

4.3.3 Perceções acerca da profissão de Formador

Os 40 formadores foram questionados quanto à sua perceção acerca da profissão de formador, a forma como se veem, se definem e a imagem que têm de si relativamente ao seu trabalho na educação de adultos.

As frequências absolutas e relativas observadas (Quadro 7) mostraram que, apesar de os formadores terem uma imagem positiva de si enquanto profissionais de educação de adultos (97,5%) e sentirem-se na sua grande parte realizados profissionalmente (85%), apenas 30% encaram esta profissão como uma profissão para a vida, havendo mesmo 38,5% dos formadores a não se definirem como formadores profissionais, sendo que 77% já se sentiram vítimas de desprofissionalização.

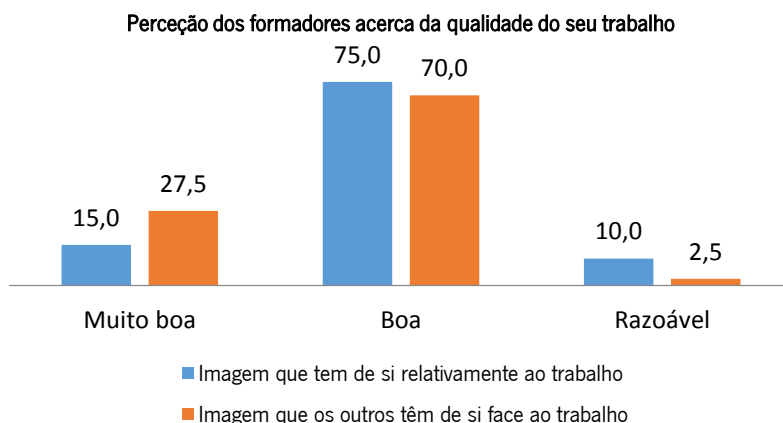
Quadro 10 - Percepções acerca da profissão de Formador

	Frequência absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Encara a profissão como uma profissão para a vida		
Não	11	27,5
Sim	12	30,0
Talvez	17	42,5
Total	40	100,0
Sente-se realizado como formador profissional		
Não	1	2,5
Sim	34	85,0
Não sei/não responde	5	12,5
Total	40	100,0
Imagem que tem de si enquanto profissional de Educação para Adultos		
Positiva	39	97,5
Não sei/não responde	1	2,5
Total	40	100,0
Define-se como formador profissional		
Não	15	38,5
Sim	24	61,5
Total	39	100,0
Sente-se vítima de desprofissionalização		
Não	9	23,1
Sim	18	46,2
Às vezes	12	30,8
Total	39	100,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

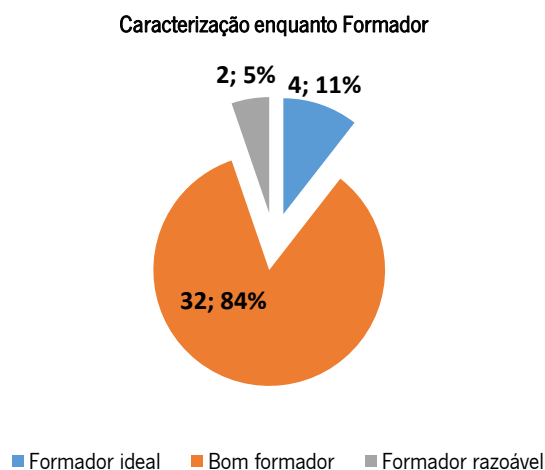
De um modo geral, a imagem que os formadores têm de si e como consideram que são vistos pelos outros relativamente ao seu trabalho é boa (75%, 70%, respetivamente), muito boa (15%; 27,5%, respetivamente) ou razoável (10%; 2,5%), como é possível observar no gráfico 1. Mais, verificou-se que 84% dos formadores consideraram-se bons formadores, 11% classificaram-se como formadores ideais e somente 5% qualificaram-se como formadores razoáveis (cf. Gráfico 2).

Gráfico 1. Percepção dos Formadores relativamente ao seu trabalho



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro (2013)

Gráfico 2. Caracterização geral enquanto Formador



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro (2013)

4.3.4 Percepções dos Formadores sobre a Educação e Formação de Adultos

Inicialmente, com o intuito de conhecer as especificidades das identidades dos formadores enquanto profissionais em educação de adultos, analisou-se o grau de concordância entre um conjunto de questões e diferentes domínios de análise: imagem dos formadores em relação ao seu trabalho, representações sobre fatores organizacionais, representações sobre fatores macrossociais e percepções sobre a educação de adultos. A primeira dimensão pode ainda ser

analisada segundo três subdimensões: identidade profissional dos formadores; situação profissional atual e organização do centro de Formação.

Assim, as 47 afirmações do questionário foram avaliadas pelos formadores segundo uma escala ordinal de *Likert*, de sentido crescente, onde as respostas foram classificadas de 1 e 5 (sendo o 1=Discordo totalmente e o 5=Concordo totalmente). Com o objetivo de poder extrair tendências globais de concordância e/ou discordância com as afirmações categorizaram-se as respostas dos formadores em três classes principais: discordância, ausência de opinião e concordância.

Analisando a distribuição das opiniões dos formadores relativamente à sua identidade enquanto formador de adultos (Quadro 8), constatou-se que a maioria dos formadores considerou que a sua identidade profissional de formador depende do reconhecimento obtido nos centros de formação (65%) e do tipo de vínculo profissional com a instituição (67,5%); a perceção acerca da profissão tem vindo a ser alterada, bem como a forma como visionam a área da educação (62,5%); concordam ainda que a formação base influencia a forma como desempenham a sua profissão (97,5%); manifestam sentimento de pertença à profissão (62,5%), definindo-se profissionalmente como formadores (55%) e sentindo-se profissionalmente realizados (85%). A maioria dos formadores discordaram das afirmações que ser formador depende mais de oportunidades de trabalho do que propriamente de vocação (57,5%) e que ser formador é uma alternativa ao desemprego (57,5%). As afirmações “a profissão de formador é socialmente reconhecida” e “os formadores constituem um grupo homogéneo, com interesses e valores semelhantes” foram as que apresentaram uma maior dispersão nas respostas dos formadores: no primeiro caso, 30% dos formadores não têm opinião formada, 32,5% discordam e 37,5% concordam com a afirmação; já, no segundo caso, 47,5% dos formadores discordam da afirmação, 12,5% não têm opinião e outros 40% concordam com a afirmação.

Quadro 11 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente à sua identidade profissional enquanto formador de adultos

Grau de concordância face à identidade profissional do Formador de adultos	Sentido de discordância	Sem opinião	Sentido de concordância
q19. A imagem, enquanto profissional está dependente do reconhecimento obtido no centro de formação.	20,0	15,0	65,0
q20. A minha formação de base influencia a forma como desempenho a minha profissão de formador.	2,5	0,0	97,5
q21. Ser formador é hoje uma profissão socialmente reconhecida.	32,5	30,0	37,5
q22. Tenho um forte sentimento de pertença à profissão de formador.	22,5	15,0	62,5
q23. Independente do tipo de trabalho que possa exercer, defino-me profissionalmente como formador.	30,0	15,0	55,0
q24. Os formadores em geral constituem um grupo profissional homogéneo, com interesses e valores semelhantes.	47,5	12,5	40,0
q25. O sentimento de pertença do formador está dependente do tipo de vínculo que o profissional tem à instituição.	22,5	10,0	67,5
q26. Enquanto formador de adultos reconheço que a minha perceção acerca da profissão foi alterada, bem como a forma como visiono esta área de educação.	17,5	20,0	62,5
q27. Ser formador depende mais de oportunidades de trabalho do que propriamente da vocação.	57,5	7,5	35,0
q28. Enveredar pela atividade de formador é uma alternativa ao desemprego.	57,5	5,0	37,5
q29. Sinto-me realizado profissionalmente.	5,0	10,0	85,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

O quadro 9 apresenta a distribuição das opiniões dos formadores relativamente à situação atual da profissão. Assim, registou-se uma tendência entre os formadores de adultos para considerar que a profissão de formador garante grande autonomia e responsabilidade, é criativa e estimulante, exige maiores investimentos em formação do que outras profissões e está cada vez mais desacreditada, devida à inadequada formação de alguns formadores, respetivamente. No que diz respeito às afirmações relacionadas com o prestígio/desprestígio e remuneração da atividade de formador na atualidade (ser uma profissão desprestigiante, por ser mal remunerada, ser uma profissão bem vista socialmente, apesar de mal remunerada, e ser uma profissão como outra qualquer, não existe uma posição devidamente fundamentada entre os formadores. De facto, a percentagem de formadores sem opinião formada relativamente a estas três afirmações variou entre os 40% e os 42,5%. O maior índice de discordância entre os formadores registou-se quando se afirmou que a profissão de formador é, atualmente, uma profissão de elite e bastante bem vista socialmente (57,5%).

Quadro 12 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente à situação profissional atual dos Formadores de Educação e de Adultos

Grau de concordância dos Formadores face à situação profissional atual	Discordância	Sem opinião	Concordância
q30. Os formadores de adultos estão numa ocupação desprestigiada porque mal remunerada.	30,0	42,5	27,5
q31. Os formadores de adultos estão numa profissão de elite e bastante bem vista socialmente.	57,5	35,0	7,5
q32. Os formadores de adultos estão numa profissão bem vista socialmente, apesar de mal remunerada.	25,0	40,0	35,0
q33. Os formadores de adultos estão numa profissão cada vez mais desacreditada devido à inadequada formação de alguns formadores.	27,5	22,5	50,0
q34. Os formadores de adultos estão numa profissão que exige maiores investimentos na formação que outras profissões.	22,5	12,5	65,0
q35. Os formadores de adultos estão numa profissão criativa e estimulante.	5,0	5,0	90,0
q36. Os formadores de adultos estão numa profissão que garante grande autonomia e responsabilidade no trabalho.	2,5	2,5	95,0
q37. Os formadores de adultos estão numa profissão como outra qualquer.	32,5	42,5	25,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

A perceção dos formadores sobre a organização dos centros de formação foi avaliada por um conjunto de sete afirmações, estando a distribuição das opiniões dos formadores apresentada no quadro 10. Estas afirmações dizem respeito ao modo como os centros de formação estão organizados ao nível da adequação dos objetivos educacionais, ao estímulo à livre iniciativa e à criatividade no que se refere às atividades curriculares e ao incentivo à dinamização e responsabilização dos formadores, respetivamente. Por outro lado, verificaram-se percentagens elevadas de discordância com as afirmações que referem que os centros de formação estão organizados de forma rígida, hierárquica e burocratizada, conferem pouca autonomia aos formadores, desmotivam, rotinizam e provocam acomodação nos formadores. Os formadores demonstraram ainda estar em total desacordo com a afirmação que a organização dos centros de formação onde trabalham é confusa, pouco clara, ambígua, assemelhando-se a uma anarquia.

Quadro 13 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente à organização dos Centros de Formação

Grau de concordância dos Formadores face à organização dos Centros de Formação	Discordância	Sem opinião	Concordância
q38. É adequado aos objetivos educacionais.	2,5	0,0	97,5
q39. É rígido, hierárquico e burocratizado.	52,5	10,0	37,5
q40. Confere pouca autonomia aos formadores.	70,0	15,0	15,0
q41. Estimula a livre iniciativa e a criatividade no que se refere às atividades curriculares.	7,5	7,5	85,0
q42. Incentiva a dinamização e a responsabilização dos formadores.	0,0	12,5	87,5
q43. Desmotiva, rotiniza e provoca a acomodação dos formadores.	77,5	22,5	0,0
q44. É confuso, pouco claro, ambíguo, assemelhando-se, por vezes a uma anarquia.	100,0	0,0	0,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

)

Com o objetivo de conhecer a opinião dos formadores relativamente a representações sobre os fatores organizacionais e a sua relação com as identidades profissionais dos formadores, analisou-se o grau de concordância dos formadores a nove afirmações relacionadas com liderança, organização do trabalho, missão da instituição, relações de trabalho, entre outras (Quadro 11). Deste modo, constatou-se a existência de uniformidade nas respostas dos formadores inquiridos, isto é, a maioria concordou que a forma como os formadores percecionam a sua atividade profissional é influenciada pelo tipo de liderança, o tipo de organização, pelas relações interpessoais entre diferentes formadores e o coordenador/diretor e pelos formandos. Concordaram ainda que é possível ter um espírito de carreira na profissão e que as práticas pedagógicas possam ser influenciadas pela cultura organizacional das instituições onde trabalham. As opiniões dos formadores foram mais díspares quando se afirmou que os formadores de adultos formam vários grupos, com interesses e opiniões diferentes ou que possam ser um grupo homogéneo e coeso.

Quadro 14 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente a Fatores Organizacionais

Grau de concordância dos Formadores face a fatores organizacionais	Discordância	Sem opinião	Concordância
q45. O tipo de liderança usado no meu centro de formação influencia a forma como o formador conduz o seu trabalho.	22,5	7,5	70,0
q46. As relações interpessoais entre os diferentes formadores e coordenador/diretor interferem na forma como os formadores olham a atividade profissional.	12,5	17,5	70,0
q47. Os formandos têm influência na forma como o formador se percebe profissionalmente	7,5	7,5	85,0
q48. O tipo de organização influencia o sentimento de pertença dos formadores.	5,0	15,0	80,0
q49. A cultura organizacional da minha instituição influencia as práticas pedagógicas dos formadores.	25,0	17,5	57,5
q50. As minhas práticas profissionais são diferentes de acordo com a organização onde ministro a minha formação.	37,5	5,0	57,5
q51. Independentemente dos contextos, penso que é possível ter "espírito de carreira" nesta profissão.	20,0	15,0	65,0
q52. Os formadores de adultos nesta instituição formam vários grupos, com interesses e opiniões diferentes.	32,5	37,5	30,0
q53. Os formadores de adultos nesta instituição formam um corpo homogéneo e coeso.	35,0	30,0	35,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

A opinião dos formadores no que respeita à relação entre fatores macrossociais e identidade profissional dos formadores encontra-se expressa no quadro 12. Com base neste quadro, é possível constatar que a maioria dos formadores concorda que as suas práticas pedagógicas estão determinadas pelo projeto formativo que é imposto pelos organismos centrais, que o exercício da profissão depende do tipo de política em vigor e exige adequações à orientação política no momento e que, mesmo subordinado a orientações centrais, o formador pode desenvolver uma formação contextualizada. A opinião dos formadores já não é uniforme e distribui-se pelas diferentes categorias de resposta quando se afirma que a mudança de orientações políticas traz desprofissionalização aos intervenientes no campo da educação e que o desenvolvimento profissional da atividade de formador depende exclusivamente das orientações políticas públicas. A percentagem mais elevada de discordância registou-se para a afirmação “a forte dependência de incentivos económicos impede o formador de desempenhar um trabalho pedagogicamente válido”.

Quadro 15 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente a Fatores Macrossociais

Grau de concordância dos Formadores face a fatores macrossociais	Discordância	Sem opinião	Concordância
q54. As práticas pedagógicas dos formadores estão determinadas pelo projeto formativo que é imposto pelos organismos centrais.	15,0	12,5	72,5
q55. O exercício da profissão de formador está dependente do tipo de política em vigor e exige adequação à orientação política do momento.	25,0	20,0	55,0
q56. Mesmo subordinado às orientações centrais, o formador pode desenvolver uma formação contextualizada.	,0	10,0	90,0
q57. A forte dependência de incentivos económicos impede o formador de desempenhar um trabalho pedagogicamente válido.	50,0	27,5	22,5
q58. A mudança de orientações políticas relativamente à educação de adultos traz desprofissionalização a todos os intervenientes neste campo de educação.	27,5	37,5	35,0
q59. O desenvolvimento profissional da minha atividade como formador depende exclusivamente das orientações políticas públicas, o que tem impacto na forma como é vista a profissão.	45,0	25,0	30,0

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

Por último, de acordo com a distribuição das opiniões dos formadores sobre perceções acerca da Educação de Adultos (Quadro 13), constatou-se, por um lado, que a maioria dos formadores concorda que a educação de adultos deve centrar-se no desenvolvimento de valores da participação, cidadania e solidariedade, deve dar prioridade às competências técnicas, ligadas ao saber-fazer e priorizar a aplicação de métodos participativos, assentes em dinâmicas de grupo e na partilha de experiências profissionais. Por outro lado, registou-se opiniões maioritariamente discordantes entre os formadores quando se afirmou que o método mais adequado na educação de adultos se deve centrar em aulas expositivas, em que o formador explica a matéria do programa ou que os formadores de adultos em Portugal constituem um grupo coeso e com uma identidade forte. A opinião dos 40 formadores fica mais dividida quando se afirma que a classe de formadores é uma classe heterogénea, com interesses e práticas pedagógicas antagónicas. Para este item, as opiniões dos formadores distribuem-se pelas diferentes categorias de resposta (20% discordam, 42,5% sem opinião e 37,5% concordam).

Quadro 16 - Distribuição da opinião dos Formadores relativamente a Perceções sobre a Educação de Adultos

Grau de concordância dos Formadores face a perceções sobre a educação de adultos	Discordância	Sem opinião	Concordância
q60. A educação de adultos deve centrar-se no desenvolvimento dos valores da participação, cidadania, solidariedade.	12,5	12,5	75,0
q61. A educação de adultos deve dar prioridade às competências técnicas, ligadas as saber-fazer.	5,0	2,5	92,5
q62. Os métodos mais adequados na educação de adultos são os métodos participativos, assentes em dinâmicas de grupo e na partilha de experiências profissionais.	7,5	2,5	90,0
q63. As estratégias pedagógicas mais utilizadas na educação de adultos são as aulas expositivas, em que o professor explica a matéria do programa.	67,5	15,0	17,5
q64. Os formadores de adultos em Portugal constituem um grupo coeso e com uma identidade forte.	52,5	40,0	7,5
q65. Os formadores de adultos em Portugal constituem uma classe heterogénea e dividida por interesses e práticas profissionais antagónicas.	20,0	42,5	37,5

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

4.3.5 Análise de fiabilidade dos itens

Após a descrição da opinião dos formadores às 47 afirmações relacionadas com perceções dos formadores sobre a Educação e Formação de Adultos, analise-se a fiabilidade destes itens.

A fiabilidade conjunta dos 47 itens foi avaliada por recurso ao coeficiente *alpha* de Cronbach. O valor obtido para a amostra que indica uma consistência interna razoável do instrumento (cf. Tabela 11).

Para o conjunto dos itens que fazem parte de cada dimensão e subdimensão foi verificada a consistência interna. Estes valores apresentam-se na tabela 11. Assim, apenas para a dimensão das representações sobre fatores macrossociais o valor de *alpha* de Cronbach é aceitável, indicando uma boa consistência interna dos itens que compõem esta dimensão.

Com o objetivo de avaliar que itens não estão a contribuir de forma significativa para a formação de uma dada característica, calcularam-se as correlações entre itens dentro de cada dimensão e subdimensão. Os valores de correlação entre itens obtidos permitem concluir que existem itens que devem ser retirados da análise por não trazerem informação relevante/suficiente

para as dimensões em análise, isto é, por apresentarem valores de correlações, baixos e negativos com os demais itens. Deste modo, conforme se encontra sumariado na tabela 4, optou-se pela remoção de onze itens da análise (nomeadamente, os itens 19, 22, 23, 24, 29, 31, 50, 51, 53, 63 e 64). Alternativamente, optou-se ainda por inverter a escala de resposta de quatro itens (isto é, os itens 21, 38, 41 e 42), de modo a melhorar os valores de fiabilidade. Os novos valores de consistência interna obtidos (quer pela retirada de itens, quer pela inversão de outros) permitem considerar a existência de uma fiabilidade aceitável (>0.500) para todas as dimensões (cf. Tabela 11).

Quadro 17 - Análise de fiabilidade dos itens do questionário sobre Imagem dos Formadores em relação ao seu trabalho, fatores organizacionais, fatores Macrossociais e percepções sobre Educação de Adultos

Itens do questionário	Alpha de Cronbach (inicial)	Itens a retirar	Itens a inverter	Alpha de Cronbach (final)
Q19,..., Q29	$\alpha_{11}=0,258$	Q19, Q22, Q23, Q24, Q29	Q21	$\alpha_6=0,626$
Q30,..., Q37	$\alpha_8=0,465$	Q31	—	$\alpha_7=0,508$
Q38,..., Q44	$\alpha_7=0,164$	—	Q38, Q41, Q42	$\alpha_7=0,689$
Q45,..., Q53	$\alpha_9=0,051$	Q50, Q51, Q53	—	$\alpha_6=0,500$
Q54,..., Q59	$\alpha_6=0,851$	—	—	$\alpha_6=0,851$
Q60,..., Q65	$\alpha_6=0,208$	Q63, Q64	—	$\alpha_4=0,554$
47 Itens	$\alpha_7=0,708$	11 Itens	4 Itens	$\alpha_{36}=0,836$

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro, 2013)

Garantida a consistência interna dos itens que compõem cada dimensão, é possível agora proceder à criação de índices ou *scores* totais para cada formador da amostra. Assim, em vez de analisar individualmente o nível de concordância às 47 afirmações do analisar mais aprofundadamente apenas 7 variáveis, que sumariam a informação presente em 36 itens (uma vez que foram retirados 11 itens pela análise de fiabilidade).

A criação desses *scores* totais foi obtida para cada formador inquirido, através do somatório dos valores atribuídos a cada um dos itens que compõem esse *score*, dividindo pelo número de itens, ou seja, as pontuações mínimas e máximas dos *scores* variam entre 1 e 5, sendo por isso comparáveis os *scores* entre dimensões. A tabela 12 apresenta a informação relativa a cada um dos sete *scores* criados, quanto aos itens que o compõem e a designação que lhe foi atribuída.

Quadro 18 - Descrição dos scores construídos a partir dos itens originais do questionário

Dimensões de Análise	Designação do <i>score</i>	Itens
Imagem dos formadores em relação ao seu trabalho (Q19,...., Q44)	Identidade Profissional (Q19,...., Q29)	S1. Sentido de não pertença à profissão de formador
	Situação Profissional atual (Q30,...., Q37)	S2. Profissão de Formador socialmente desprestigiada
		S3. Profissão de Formador baseada em Valores (autonomia, criatividade, prestígio, competitividade, bem-estar e realização) (Aspetos valorativos da atividade profissional de formador)
	Organização dos Centros de Educação (Q38,...., Q44)	S4. Imagem negativa da Identidade (Cultura) Organizacional dos Centros de Formação
Representações sobre Fatores Organizacionais (Q45,...., Q53)	S5. Prática profissional dos formadores condicionada por fatores organizacionais	Q20, Q21i, Q25, Q26, Q27, Q28 Q30, Q33, Q37 Q32, Q34, Q35, Q36 Q38i, Q39, Q40, Q41i, Q42i, Q43, Q44
Representações sobre Fatores Macrossociais (Q54,...., Q59)	S6. Prática profissional dos formadores condicionada por fatores Macrossociais	Q45, Q46, Q47, Q48, Q49, Q52
Perceções sobre a Educação de Adultos (Q60,....,Q65)	S7. Educação de adultos centrada no desenvolvimento de valores e competências técnicas, através de estratégias pedagógicas diversificadas e dinâmicas	Q54, Q55, Q56, Q57, Q58, Q59

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

4.3.6. Identidade profissional dos formadores que ministram formação a adultos

De acordo com os novos *scores* é possível constatar que os formadores, em média, concordaram que a Educação de Adultos deve centrar-se no desenvolvimento de valores e competências técnicas através de estratégias pedagógicas diversificadas e dinâmicas e que a atividade profissional dos formadores se encontra condicionada por fatores organizacionais. Por outro lado, em média, os formadores não percebem uma imagem negativa acerca da cultura organizacional do centro de Formação onde trabalham. No que se refere ao sentido de pertença

à profissão (score 1), à profissão de formador estar socialmente desprestigiada (score 2) e a prática profissional dos formadores estar condicionada por fatores macrossociais, em média, os formadores não têm uma opinião demarcada. As estatísticas descritivas de localização e de dispersão para cada um dos *scores* encontram-se descritas na tabela 13.

Quadro 19 - Estatísticas descritivas dos scores associados à identidade profissional dos formadores

		<i>score1</i>	<i>score2</i>	<i>score3</i>	<i>score4</i>	<i>score5</i>	<i>score6</i>	<i>score7</i>
N	Válido	40	40	40	40	40	40	40
Média		3,33	3,04	3,70	2,09	3,58	3,30	3,89
Mediana		3,33	3,00	3,75	2,14	3,50	3,17	4,00
Moda		3,50	3,33	3,75	2,29	3,50	3,17	4,00
Desvio padrão		0,63	0,62	0,47	0,44	0,47	0,71	0,55
Mínimo		2,00	1,67	2,50	1,29	2,67	1,83	2,00
Máximo		4,67	4,33	4,75	3,14	4,83	4,67	5,00

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

No sentido de avaliar a intensidade e direção da associação entre os diferentes *scores* recorreu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson* que nos indica que: quanto maior for o grau de concordância com o sentido de não pertença à profissão de formador, mais negativa é a perceção da cultura organizacional dos centros de formação e mais forte é a concordância com o facto de os formadores considerarem que sua profissão está condicionada por fatores organizacionais e macrossociais e que a educação de adultos centra-se em valores, competências técnicas e em estratégias pedagógicas diversificadas e dinâmicas; espera-se ainda que os formadores que concordam que a profissão de formador está condicionada por fatores organizacionais, também considerem que a profissão está condicionada por fatores macrossociais.

Quadro 20 - Correlação entre os scores

	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7
s1_Sentido de não pertença à profissão de formador	1						
s2_Profissão de Formador socialmente desprestigiada	0,149	1					
s3_Profissão de Formador baseada em valores	0,103	0,197	1				
s4_Imagem negativa da Identidade Organizacional dos Centros de Formação	,441**	0,044	-0,049	1			
s5_Profissão de Formador condicionada por fatores organizacionais	,513**	,340*	0,29	0,221	1		
s6_Profissão de Formador condicionada por fatores macrosociais	,613**	0,221	0,139	0,287	,494**	1	
s7_Educação de Adultos centrada em valores, competências técnicas e em estratégias pedagógicas diversificadas e dinâmicas	,434**	0,279	0,311	0,211	,375*	0,293	1

**p<0.01

*p<0.05

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

4.3.7 A identidade profissional dos formadores condicionada por diferentes características e perspetivas profissionais

Com o objetivo de analisar se a opinião dos formadores acerca das identidades profissionais dos formadores é distinta segundo diferentes características e perspetivas profissionais (como sejam, tipo de vínculo, forma como encara a profissão, como se define enquanto formador, tempo de serviço, realização profissional) recorreu-se ao teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis para avaliar se os valores médios de concordância para cada um dos *scores* difere segundo o tipo de vínculo profissional. Os resultados encontram-se apresentados no quadro 18.

De um modo geral, constatou-se que os formadores que têm um vínculo permanente com a instituição onde exercem a atividade de formador apresentaram valores mais elevados de concordância nos diferentes *scores* comparativamente com o grupo de formadores sem vínculo permanente à instituição. Assim, constatou-se que de facto os formadores com vínculo permanente apresentaram níveis médios de concordância mais elevados com o *score 3* do que os formadores com um vínculo frequente ou com vínculo ocasional.

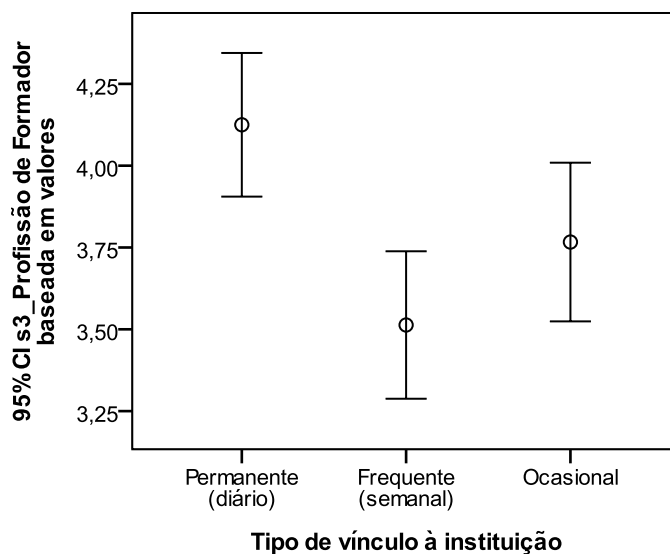
Quadro 21 - Comparação dos valores médios dos scores segundo tipo de vínculo à instituição

	Tipo de vínculo à instituição						p-valor
	Permanente (n=6)		Frequente (n=19)		Ocasional (n=15)		
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
s1_Sentido de não pertença à profissão de formador	3,47	0,64	3,46	0,61	3,10	0,63	0,242
s2_Profissão de Formador socialmente desprestigiada	3,00	0,79	2,88	0,62	3,27	0,52	0,430
s3_Profissão de Formador baseada em valores	4,13	0,21	3,51	0,47	3,77	0,44	0,008*
s4_Imagem negativa da Identidade Organizacional dos CF	2,43	0,44	2,09	0,36	1,94	0,48	0,084
s5_Profissão de Formador condicionada por fatores organizacionais	3,78	0,65	3,50	0,49	3,60	0,36	0,142
s6_Profissão de Formador condicionada por fatores macrossociais	3,31	0,69	3,38	0,72	3,19	0,73	0,563
s7_Educação de Adultos centrada em valores, competências técnicas e em estratégias pedagógicas diversificadas e dinâmicas	4,25	0,39	3,80	0,69	3,87	0,35	0,104

*p<0.05

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro, 2013)

Gráfico 3 - Error-bar para a comparação do score 3 com tipo de vínculo institucional dos formadores



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro (2013)

Aplicou-se novamente o teste de Kruskal-Wallis para avaliar se os valores médios dos *scores* diferem segundo o tipo de expectativa face a uma carreira profissional como formador.

Atendendo aos valores médios obtidos para os diferentes grupos de formadores em análise (quadro 20), verificou-se que os formadores que não encaram a profissão de formador como uma possibilidade de carreira apresentaram valores médios mais elevados nos *scores* comparativamente com os outros formadores. Verificou-se também que os formadores que encaram a profissão com uma profissão para a vida apresentaram valores médios de concordância relativamente mais elevados do que os outros grupos de formadores.

O gráfico 4 permite constatar que os formadores que não vêm a profissão de formador como uma possibilidade de carreira comparativamente com os restantes formadores, apresentam, em média, uma concordância mais elevada no *score* que afirma que a profissão de formador é condicionada por fatores macrossociais.

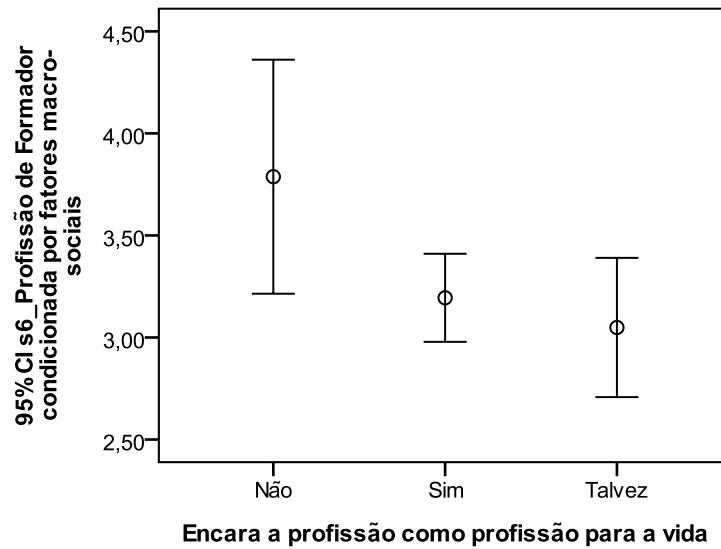
Quadro 22 - Comparação dos valores médios dos scores segundo a forma como encara a carreira de formador

	Encara a profissão como profissão para a vida						p-valor
	Não (n=11)		Sim (n=12)		Talvez (n=17)		
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
s1_Sentido de não pertença à profissão de formador	3,48	0,91	3,11	0,36	3,37	0,56	0,430
s2_Profissão de Formador socialmente desprestigiada	3,21	0,52	2,92	0,65	3,02	0,67	0,367
s3_Profissão de Formador baseada em valores	3,70	0,49	3,77	0,46	3,65	0,49	0,766
s4_Imagem negativa da Identidade Organizacional dos CF	2,09	0,61	2,17	0,41	2,03	0,34	0,850
s5_Profissão de Formador condicionada por fatores organizacionais	3,88	0,64	3,49	0,22	3,45	0,40	0,183
s6_Profissão de Formador condicionada por fatores macrossociais	3,79	0,85	3,19	0,34	3,05	0,66	0,014*
s7_Educação de Adultos centrada em valores, competências técnicas e em estratégias pedagógicas diversificadas e dinâmicas	3,89	0,79	3,90	0,38	3,90	0,52	0,873

*p<0.05

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

Gráfico 4 - Error-bar para a comparação do score 6 com a forma como encara a carreira de formador



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro (2013)

No sentido de avaliar se os formadores se definem como formadores profissionais, se têm uma perceção diferenciada das identidades profissionais dos formadores comparativamente com os formadores que não se definem como formadores profissionais, recorreu-se à aplicação do teste não-paramétrico de Mann-Whitney U.

O quadro 21 apresenta os valores médios de concordância obtidos nos diferentes *scores* segundo os dois grupos de formadores (não se definir como formador profissional/definir-se como formador profissional), permitem verificar que para todos os *scores*, com exceção do *score 3*, os níveis médios de concordância são mais elevados no grupo dos formadores que não se definem como formadores profissionais. Conclui-se que os formadores que não se definem profissionalmente enquanto formadores, em média, consideram que a profissão de formador está mais condicionada por fatores macrossociais do que os formadores que se definem como formadores profissionais.

Quadro 23 - Comparação dos valores médios dos scores segundo a forma como se define como formador profissional

	Define-se como formador profissional				p-valor
	Não (n=15)		Sim (n=24)		
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
s1_Sentido de não pertença à profissão de formador	3,58	0,73	3,19	0,52	0,093
s2_Profissão de Formador socialmente desprestigiada	3,13	0,69	2,99	0,60	0,616
s3_Profissão de Formador baseada em valores	3,68	0,36	3,71	0,55	0,860
s4_Imagem negativa da Identidade Organizacional dos CF	2,19	0,52	2,02	0,39	0,414
s5_Profissão de Formador condicionada por fatores organizacionais	3,63	0,55	3,54	0,43	0,641
s6_Profissão de Formador condicionada por fatores macrossociais	3,64	0,83	3,08	0,55	0,027*
s7_Educação de Adultos centrada em valores, competências técnicas e em estratégias pedagógicas diversificadas e dinâmicas	4,00	0,61	3,82	0,53	0,609

*p<0.05

Fonte: Inquérito por questionário administrado aos formadores de um Centro de Formação (Julho-Setembro,2013)

Para as restantes características profissionais dos formadores (tempo de serviço, realização profissional, imagem que têm de si próprios enquanto profissionais de educação para adultos) não se registaram diferenças estatisticamente significativas nos valores médios de concordância aos diferentes *scores*. Isto é, a concordância média dos formadores aos sete scores foi idêntica segundo o tempo de serviço dos formadores, o facto de se sentirem ou não realizados profissionalmente e de terem ou não uma imagem positiva acerca do seu trabalho.

4.3.8. Balanço interpretativo dos resultados

A análise foi efetuada com base nos resultados dos inquéritos por questionário reportados a uma amostra de 40 formadores em Educação de Adultos (24 do género feminino e 15 do género masculino, maioritariamente com idades compreendidas entre os 33 e os 43 anos (55%) e com habilitações de nível superior (85,5%) e das entrevistas a seis formadores (3 do género feminino e 3 do género masculino, com idades entre os 29 e 41 anos. No que se refere a características profissionais, constatou-se que apenas 35% dos formadores exercem exclusivamente a atividade profissional, 15% têm um vínculo permanente com a instituição onde trabalham, 40% dos formadores já exercem a profissão entre 5 a 12 anos e maioritariamente ministraram formação

em centros de formação profissional, entidade de formação ou escolas públicas. Entre os cursos mais ministrados destacaram-se os cursos de educação e formação de adultos, educação tecnológica e formações modulares certificadas.

No que diz respeito às perceções dos formadores face à profissão registaram-se as seguintes tendências: 97,5% têm uma imagem positiva acerca do seu trabalho; 85% sentem-se realizados profissionalmente, mas apenas 30% encaram esta profissão como uma possibilidade de carreira. De um modo geral, 84% dos formadores consideram-se bons profissionais, tal como é evidenciado nos discursos ao longo das entrevistas.

Considerando de novo os autores apresentados no capítulo II deste trabalho, podemos tecer algumas considerações, de acordo com os resultados obtidos no estudo.

Relativamente aos trabalhos de Sainsaulieu e de Dubar acerca da construção das identidades segundo diferentes modos de identificação no trabalho, sistematizados em vários modelos (cf. Quadro 22), podemos evidenciar, neste estudo, três formas identitárias diferentes relativas à forma como perspetivam a profissão, ou seja, identidades estruturadas em função do “ofício”, do coletivo de trabalho” e da “função”.

Quadro 24 - Sistematização e articulação entre os diferentes modelos propostos sobre as identidades profissionais (1)

Autores	Sainsaulieu	Dubar
Modelos	Retirada	Fora de Trabalho
	Fusão	Categorial
	Negociação	De rede
	Afinidade	Empresa

(1) A sistematização tem como fonte privilegiada de informação a explicação das obras dos autores referenciados no cap. II.

Identidade estruturada no “ofício”

Esta forma identitária caracteriza-se pela facilidade de mobilidade pela atividade profissional, ou seja estes profissionais estão dispostos a mudar de trabalho, de atividade profissional se virem essa mudança como positiva para o seu projeto profissional ou pessoal.

Conforme referimos na análise efetuada aos questionários (seção 4.3.3) acerca das perceções dos formadores, foi evidente que, apesar de os formadores terem uma imagem positiva de si enquanto profissionais de educação de adultos (97,5%) e sentirem-se na sua grande parte realizados profissionalmente (85%), apenas 30% encaram esta profissão como uma profissão para

a vida, havendo mesmo 38,5% dos formadores a não se definirem como formadores profissionais, sendo que 77% já se sentiram vítimas de desprofissionalização.

Também nos formadores entrevistados se verificou esta situação, visto que os formadores mostram disponibilidade em mudar de profissão quando a oportunidade surgir (modelo de mobilidade de Sainsaulieu). Segundo este autor, estes profissionais caracterizam-se como “atores de si”, ou seja, o investimento passa pela conquista de um reconhecimento pessoal e de uma integração social. Esta perspectiva de olhar a sua trajetória profissional também é referenciado por Dubar quando nos fala do modelo de identidade de rede.

Identidade estruturada no “colectivo de trabalho”

Aqui, as trajetórias profissionais são efetuadas tendo em conta um “nomadismo por necessidade”, o que Dubar caracteriza como “identidade categorial”, ou seja, estes profissionais dão especial importância ao emprego e à estabilidade do mesmo. Para este efeito e com o objetivo de evitarem a exclusão mantendo o seu posto de trabalho, arranjam estratégias de ajustamento e veem a organização, os colegas de trabalho como a referência que lhes permite assegurar uma identidade para si e ajustar a negociação da sua identidade para o outro (Dubar, 1997). Como é referido em E3:

“eu acho que o nível de organização é fantástico, eu já fui chamada por outro centro de formação, e acabei mesmo por rejeitar, a nível de organização é muito estruturado, tem muitos impressos, é muito burocrático mas ao mesmo tempo ajuda-nos e para isso a burocracia é ótima para organizarmos os nossos dossiês, optei por ficar aqui gosto daqui e realmente é muito organizado”.

Também através da análise efetuada aos questionários constatamos que a maioria dos formadores considerou que a sua identidade profissional de formador depende do reconhecimento obtido nos centros de formação (65%) e do tipo de vínculo profissional com a instituição (67,5%), sendo este reconhecimento uma estratégia de ajustamento e de (re)negociação da sua identidade, estando assim presente uma identidade estruturada a que Dubar (1997) designa por “colectivo de trabalho”.

Identidade estruturada na “função”

Este modelo identitário caracteriza-se pela importância atribuída à evolução contínua no interior da organização e pelas expectativas de mobilidade e promoção internas. Esta forma

identitária, como refere Sainsaulieu, configura-se segundo uma forte mobilização com o intuito de assegurar o lugar desejado, ou seja, a evolução contínua.

Este modelo de identidade também foi evidenciado no nosso estudo, num formador entrevistado que acumula funções com o cargo de coordenador pedagógico, conforme é referido:

“Em termos de evolução naturalmente à medida que os anos vão passando, vamos aprendendo sempre mais, alias o centro de formação é uma aprendizagem para a vida (...) aprendemos sempre todos os dias portanto é formação sempre continua e como tal é através disso que vamos evoluir e devemos aproveitar sempre as oportunidades, eu falo por mim sempre que tenho oportunidade de obter mais formação agarro! porque isso é o que me constrói mesmo que não use fica sempre alguma coisa e que depois nos poderá ser útil em termos de evolução, em termos de conhecimento e deixa-nos certamente com outras bagagens, isso é que é importante.” (E1)

Os 40 formadores inquiridos e 6 entrevistados apresentaram níveis médios de concordância quanto à perceção da educação de adultos estar centrada no desenvolvimento de valores e de competências técnicas, através de estratégias pedagógicas diversificadas e dinâmicas e quanto à prática profissional dos formadores estar condicionada por fatores organizacionais, ou como é referido por alguns autores, a cultura organizacional.

Todos os inquiridos e entrevistados realçam a evidência da cultura organizacional nas regras instituídas, nos formandos, nos formadores, na rigidez da própria formação e até na credibilidade do próprio processo formativo.

Conforme referimos no capítulo II, nomeadamente nos trabalhos de Torres (1997), a cultura das organizações pressupõe um processo dinâmico em constante reconstrução devido às múltiplas interações dos diversos atores sociais. A compreensão desta cultura só pode ser entendida pela análise dos fatores internos e externos à organização, como são os fatores de ordem social, política, religiosa, organizacional, entre outros. Destas interações dos atores com os fatores internos e externos nasce em cada organização um conjunto de costumes, hábitos, rotinas que caracteriza toda aquela unidade organizacional.

Numa dada organização, segundo Torres (2008), podemos encontrar três tipos de culturas de acordo com as suas especificidades: a *cultura integradora*, quando existe um elevado grau de partilha e de identificação coletiva pelos objetivos; a *cultura diferenciadora*, quando a partilha e a identificação é limitada a um determinado grupo de referência e por essa razão é

comum existir vários grupos de referência e daí a presença comum de diferentes subculturas ou subgrupos; e a *cultura fragmentadora* quando se verifica um grau mínimo de identificação e partilha resumindo-se muitas vezes ao próprio indivíduo.

Neste sentido, efetuando uma análise à cultura ou subculturas organizacionais do centro de formação em estudo, por via das representações dos formadores, parece existir alguma partilha e identificação em determinados grupos de referência. Por exemplo, os formadores da vertente tecnológica apresentam um discurso mais próximo em relação ao grupo de formadores licenciados em ensino, que por sua vez, também manifestam expectativas, opiniões, representações sociais acerca da sua profissão homogéneas e que nos leva a desafiar a existência de uma *cultura diferenciadora*.

A organização, enquanto sistema complexo, contribui para a (re) construção das representações profissionais dos formadores em estudo, sobre o contexto de trabalho e sobre o modo como vivenciam o seu trabalho. São estas representações que condicionam a forma como valorizam ou menosprezam o seu ofício e têm uma influência marcante na configuração de uma dada identidade profissional, ou seja, a forma como exprimem a singularidade da sua trajetória, do seu trabalho, apropriações fundamentais para a construção da sua identidade.

Tendo em consideração o impacto da organização ou *cultura organizacional* na construção da identidade profissional, manifestada nos resultados deste estudo somos levados a concluir o sentido positivo da hipótese enunciada no início da nossa dissertação:

Hipótese: A identidade profissional do formador de adultos é configurada de acordo com o tipo de organização e liderança onde este está envolvido.

Foi evidente, quer através das entrevistas, quer nas respostas dadas ao questionário (quadro 11), a existência de uniformidade nas respostas dos formadores inquiridos, isto é, a maioria concordou que a forma como os formadores percebem a sua atividade profissional é influenciada pelo tipo de liderança, o tipo de organização, pelas relações interpessoais entre diferentes formadores e o coordenador/diretor e pelos formandos. Concordaram ainda que as práticas pedagógicas possam ser influenciadas pela cultura organizacional das instituições onde trabalham.

Esta influência organizacional também está presente nos discursos transcritos das entrevistas, conforme é referido:

“noto diferenças em termos de instituições, a forma de trabalhar e até nos próprios formandos e acho que isso se deve à direção não sei, pelo menos o comportamento nota se, aqui há mais respeito, mais rigidez [...] acho que isso também tem muita influencia, até nos formadores” (E3)

Falando em identidade, não podemos deixar de voltar ao título que deu mote a este trabalho: Identidade ou identidades profissional (ais)?

Perante os resultados, pensamos que o plural seja a melhor opção de resposta, no sentido em que os formadores estudados manifestaram diversos conhecimentos, motivações, formas de atuação, papéis sociais diversificados (devido à acumulação de outras funções profissionais à de formador), ou melhor dizendo, uma identidade profissional fragmentada.

A imprevisibilidade da profissão é bem evidente nas trajetórias profissionais dos formadores do estudo, apresentando trajetórias construídas numa relação instável entre acesso e sucesso ou realização profissional.

Por esta razão, é compreensível que os resultados apontem para o facto de os formadores com vínculo permanente terem uma posição mais positiva comparativamente com os formadores com vínculo temporário ou ocasional e pelo facto dos fatores macrossociais condicionarem, conforme já referimos acima, (as) identidade (s) profissional (ais). De acordo com os resultados apresentados, os formadores que não se definem profissionalmente enquanto formadores atribuíram, em média, maior importância aos fatores macrossociais como condicionante à profissão de formador, comparativamente com o grupo de formadores que se definem profissionalmente enquanto formadores. Face à instabilidade e à incerteza, estes factos são elementos intervenientes no que Dubar (2000) denomina de crise das identidades profissionais.

Retomando outras hipóteses lançadas e confrontando-as com os resultados obtidos podemos acrescentar as seguintes conclusões organizadas em função das hipóteses norteadoras do estudo:

Hipótese: As políticas públicas de experiência gerencialista, direcionadas para a competitividade, influenciam a fragmentação das identidades profissionais.

Através dos resultados relativos à relação entre fatores macrossociais e identidade profissional dos formadores, expressos no quadro 12, é possível constatar que a segunda hipótese lançada no início deste trabalho se comprova, visto que a maioria dos formadores concorda que as suas práticas pedagógicas estão determinadas pelo projeto formativo que é imposto pelos organismos centrais, que o exercício da profissão depende do tipo de política em vigor e exige adequações à orientação política no momento. Todavia, mesmo subordinado a orientações centrais, o formador pode desenvolver uma formação contextualizada. E também a opinião dos formadores já se dispersa por várias respostas quando se afirma que a mudança de orientações políticas traz desprofissionalização aos intervenientes no campo da educação e que o desenvolvimento profissional da atividade de formador depende exclusivamente das orientações das políticas públicas. É notória a influência das orientações políticas que tutelam os projetos formativos, visto que eles trazem consigo um conjunto de “prescrições” quanto ao tipo de formação a ser ministrada, a quem deve ser dirigida, o que deve ser transmitido, como deve ser avaliado e, por estas razões, condiciona a forma de atuação da formação no seio do grupo.

Contudo, todos os formadores foram claros ao constatarem a existência de liberdade de atuação e que a metodologia de ensino é uma decisão do formador(a).

Já nos formadores entrevistados o seu posicionamento perante a influência das políticas de educação de adultos e a fragmentação das identidades profissionais não foi claro, não desenvolvendo muito as questões colocadas acerca da temática, concentrando o assunto na continuidade ou não de alguns projetos formativos e na dúvida quanto à aposta na formação profissional de adultos, nomeadamente se passará pela agenda política do atual governo e na possibilidade de vingarem como formadores de adultos. Pareceu-nos existir algum desconhecimento acerca desta matéria resumindo-se as preocupações à previsibilidade de abertura dos SQEP em detrimento dos CNO's e à continuidade dos cursos EFA, CET'S e FMC, sem saber qual a estratégia por detrás destas modalidades de formação e quais os seus objetivos.

Hipótese: A formação de base do formador influencia a forma como este percebe o seu trabalho de formação com adultos.

Relativamente à análise das variáveis profissão de formador(a) e formação de base, vimos que os formadores de adultos provêm de formações diferentes. A título de exemplo, na nossa

pequena amostra de 6 formadores tivemos como entrevistados uma licenciada em psicologia, um licenciado em engenharia mecânica, um licenciado em engenharia eletrônica, uma licenciada em ensino de matemática, uma licenciada em ensino de português /francês e um formador com o 12º ano.

No que diz respeito à hipótese acima enunciada podemos concluir que não há resultados conclusivos quanto à verificação desta hipótese. Contudo, podemos induzir que os formadores da mesma área de formação (formação de base *versus* formação profissionalizante) têm representações e processos de identificação acerca da sua trajetória profissional semelhantes. Assim, acreditamos, embora seja necessário outros estudos posteriores que confirmem esta hipótese, que a formação de base condicione a forma como se percebe o ensino e que tenha influência na forma como o formador conduz as suas sessões de formação para a superação dos objetivos propostos pelos projetos educativos.

Hipótese: As práticas pedagógicas no trabalho de educação/formação de adultos são diferentes consoante as representações sociais dos formadores acerca da sua profissão.

Relativamente às práticas pedagógicas, os formadores de adultos estudados têm sensibilidade, conforme já referimos, em privilegiar as experiências dos seus formandos, não descurando os conhecimentos já trazidos para a sala de aula oriundos de diversos contextos.

Todos os entrevistados e inquiridos estiveram de acordo quanto ao uso de práticas formativas mais atentas ao público-alvo, às especificidades culturais do próprio centro de formação e às especificidades da modalidade de formação que estão a ministrar. Todos dizem privilegiar práticas pedagógicas ativas, assentes nas experiências profissionais dos formandos e na necessidade de adequação dos instrumentos pedagógicos aos formandos, atentos a necessidades específicas ou características individuais dos formandos.

De acordo com a distribuição das opiniões dos formadores inquiridos sobre perceções acerca da educação de adultos (Quadro 13), constatou-se, por um lado, que a maioria dos formadores concorda que a educação de adultos deve centrar-se no desenvolvimento de valores da participação, cidadania e solidariedade, deve dar prioridade às competências técnicas, ligadas ao saber-fazer e priorizar a aplicação de métodos participativos, assentes em dinâmicas de grupo e na partilha de experiências profissionais, discordando que o método mais adequado na educação de adultos se deve centrar em aulas expositivas, em que o formador explica a matéria do programa, opiniões também presentes nas entrevistas, a título de exemplo:

“existem muitos métodos de formadores diferentes em que uns chegam ali desbolinam a matéria toda, descarregam ali tudo e só utilizam o PowerPoint e há outros que não vão introduzindo as matérias através do diálogo, da conversa, porque a formação não é dar aulas como no ensino regular, não tem nada haver uma coisa com a outra na minha opinião”(E5)

“Sou mais apologista de utilizar exemplos práticos, ou seja não sou por vir de curso técnico se fosse para outra área científica naturalmente tenderia a ser um pouco mais teórico associar me a conceitos científicos que são importantes, muito importantes para a formação mas normalmente na industria os técnicos privilegiam os técnicos que saibam fazer e naturalmente o objetivo passa por nos construirmos jovens profissionais que saibam no caso dos CET's saibam trabalhar nas diferentes operações para tomar decisões ou formar grupos em que lideram tenham sensibilidade sobre os processos e sobre as pessoas que lidam com os processos isso é importante”

Em jeito de conclusão, o trabalho realizado permitiu responder às hipóteses acima referenciadas e às perguntas formuladas, apesar de em alguns casos os dados coletados não possibilitaram retirar conclusões definitivas

Capítulo V - Conclusões finais

Durante o nosso trabalho, que intitulámos “Identidade(s) profissional (ais) dos formadores de adultos”, conduzimos o estudo de forma sistemática e coerente no sentido de encontrar respostas às questões que formulamos e às hipóteses lançadas no início deste trabalho.

Para o efeito, o enquadramento teórico foi sustentado por perspectivas e abordagens diversas acerca da identidade profissional e sua relação com a cultura organizacional, recorrendo a alguns autores, nomeadamente Claude Dubar, Leonor Torres e Renaud Sainsaulieu, entre outros. Esta revisão teórica revelou-se fundamental na identificação, problematização e na compreensão das realidades empiricamente observadas. A abordagem que efetuamos às políticas públicas permitiu contextualizar e compreender a sua influência na consolidação ou reconfiguração das identidades e das representações profissionais. As políticas de educação, na pretensão de responder às necessidades de alterações sociais, redefinem-se permanentemente num espaço de tempo mais curto do que o ciclo de vida profissional, obrigando a que o formador se reconverta sistematicamente numa lógica darwinista.

Tendo como referência algumas pesquisas bibliográficas que serviram de suporte ao nosso enquadramento teórico, verificamos que as conclusões obtidas no contexto empírico selecionado corroboram algumas das análises preconizadas, por Claude Dubar e Renaud Sainsaulieu. No que diz respeito à identidade profissional dos formadores verificamos também que a cultura do contexto de trabalho molda as representações profissionais dos formadores, uma conclusão reiterada na linha da investigação académica de Leonor Torres (1997).

A primeira questão, que deu mote a este estudo: identidade profissional ou identidades profissionais dos formadores de adultos, quando levantada conduziu-nos à investigação das representações sociais construídas pelos formadores, aos fatores intervenientes no processo de construção da sua identidade profissional e à reflexão acerca da influência dos diferentes contextos macrossociais, bem como a análise do efeito das organizações e das políticas públicas nas práticas quotidianas aquando do exercício da sua profissão. Estas questões foram todas elas refletidas e expostas ao longo desta dissertação.

Pensamos que o estudo desta temática tornou-se um trabalho de investigação pertinente e significativo, visto o contexto macrossocial atual caracterizado pela instabilidade, complexidade e mudança, revelando-se igualmente interessante para todos os investigadores ligados à educação, particularmente ao campo da educação de adultos.

A metodologia selecionada para o efeito foi predominantemente qualitativa, inscrita no paradigma construtivista e dentro desta a escolha do estudo de caso como método de investigação, com recurso a técnicas de tratamento de dados de natureza quantitativa. Quanto às técnicas referidas, optamos pela entrevista semiestruturada e, como já referido, pelo inquérito por questionário. Os dados obtidos através destas técnicas foram apresentados no Capítulo IV, dando resposta às hipóteses lançadas no início desta investigação.

A análise aos resultados obtidos levaram-nos a reiterar algumas conclusões pertinentes, ambíguas até, como o facto das perceções relativamente à situação profissional dos formadores estudados serem genericamente positivas, até com sentimento de realização profissional, não obstante pairar um sentimento profundo de insegurança pela instabilidade que a profissão acarreta. O futuro sendo incerto e a reconfiguração uma certeza, o desconhecimento da prospetiva trajetória profissional conduz à sensação transversal de não ser uma profissão para a vida.

Relativamente à construção das suas identidades profissionais podemos verificar no nosso estudo três formas identitárias, ou três diferentes modos de identificação do seu trabalho, de acordo com as perspetivas teóricas estudadas: os formadores que encaram a profissão em função do “ofício”, aqueles que a encaram em função do “coletivo de trabalho” ou ainda em detrimento da “função”.

Apesar de os formadores terem uma imagem profissional positiva, contudo não encaram a profissão como oportunidade de carreira. Alguns destes formadores afirmam mesmo que já se sentiram vítimas de desprofissionalização, levando a uma facilidade de mobilidade na sua atividade profissional, o que é caracterizado como identidade estruturada no “ofício”. Esta situação obriga estes profissionais a enveredarem por um “nomadismo por necessidade” dada a importância atribuída ao facto de ter ou manter o emprego e arranjam estratégias de ajustamento à organização de modo a evitar a exclusão. Nesta forma identitária, também observada no nosso estudo, o profissional privilegia o facto de ter emprego em detrimento do sentimento de realização profissional, uma identidade estruturada no que é designada por “colectivo de trabalho”.

Também não podemos deixar de referenciar os formadores que apresentaram um modelo identitário estruturado na “função”, ou seja, também observamos profissionais que se movem pela forte expectativa de ascensão profissional e promoção interna, com o intuito de apostar na sua evolução contínua e garantir o lugar desejado.

Um outro fator observado e que consideramos importante foi a prática profissional dos formadores estar condicionada por fatores organizacionais ou, conforme é referido em vários estudos, pela cultura organizacional. De acordo com a análise efetuada à cultura por via das representações dos formadores constatamos uma tendência para uma “cultura diferenciadora”, como refere Torres nos seus trabalhos, isto é, existe algum grau de partilha e identificação em determinados grupos de referência com representações sociais, expetativas e opiniões homogéneas.

Pela razão acima apresentada, parecem-nos justificados os resultados que apontam o facto de os formadores com vínculo permanente terem uma posição mais positiva e homogénea comparativamente com aqueles que apresentam um vínculo temporário ou ocasional. Relativamente a estes formadores com vínculo temporário ou ocasional também verificamos que estes apresentam uma maior tendência para a sua identidade profissional estar mais dependente de fatores macrossociais. Além disso, e de acordo com os resultados apresentados, os formadores que não se definem profissionalmente enquanto formadores atribuíram maior importância a esses fatores macrossociais como condicionante à profissão de formador, comparativamente com o grupo de formadores que se definem claramente enquanto formadores.

Estas foram algumas das conclusões importantes que retiramos deste estudo e que foram alvo de uma análise mais aprofundada nos capítulos que comportam a parte empírica desta dissertação.

Todavia, temos consciência que qualquer investigação é sempre um processo inacabado que introduz sempre novas questões, questões essas que poderão ser alvo de continuidade em estudos posteriores. No nosso caso, indicariamos a necessidade de estudar, por exemplo, o tipo de formação, conhecimentos ou até o perfil profissional do formador que atua especificamente no campo da educação de adultos.

Um resultado, de entre vários obtidos, indicou-nos que num grupo de formandos com experiências diversificadas e grande heterogeneidade cultural são fatores que complicam a tarefa do formador no sentido de possibilitar uma aprendizagem significativa para todos. Esta questão remete-nos para o questionamento acerca qual perfil competências exigido, qual o manifestado, e o qual o perfil efetivamente desejável?

Será que é suficiente a formação geral em ensino ou as poucas horas atribuídas ao curso de formação pedagógica de formadores para se estar habilitado a trabalhar com esta modalidade de ensino e titular-se de formador profissional?

Estamos em crer que um estudo assente nestas premissas poderia ser uma mais-valia para a compreensão de alguns insucessos da formação profissional, ao mesmo tempo que poderia tornar-se na alavanca necessária para uma reflexão crítica acerca dos projetos de educação e formação de adultos adotados em diversos contextos.

Bibliografia referenciada

Alarcão, I. (1995). (ed. e prefácio) *Supervisão de Professores e Inovação Pedagógica*, Aveiro, Edições CiDinE.

Almeida & Pinto Madureira, (1982). *A Investigação em Ciências Sociais*. Vila da Feira: Ed. Presença.

Ander-egg, Ezequiel (1978) *Técnicas de Investigación Social*, Ed. El Cid, Buenos Aires.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, Judith (2004). *Como realizar um Projeto em Investigação*. Lisboa: Gradiva

Blin (1997). *Représentations, Pratiques et identités Professionnelles*. Paris: L'Harmattan

Bogdan, R. C. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carneiro, Roberto (org.); Valente, Ana Cláudia; Liz, Carlos; Lopes, Henrique; Cerol, Jorge; Mendonça, Maria Amélia; Carneiro, Maria Ana; Melo, Rodrigo Queiróz (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro (1998), "O projecto e o relatório de investigação" in Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira, *Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, p.177

Correia, José Alberto & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo, in S. R. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento

Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. et ai. (2006) *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed e Bookman

Dubar, C. (1995). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin

- Dubar, Claude (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora
- Dubar, C. (1998). Socialisation et construction identitaire, in J-C Roano – Borbalan (coord.), *L'Identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento
- Faure, Edgar, Dir.; Herrera, Felipe; Kaddoura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Arthur V.; Rahnema, Majid & Ward, Frederick Champion (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand
- Giddens, Anthony (1994) *Beyond Left and Right – the Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Celta Editores Lda
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guimarães, Paula (2010). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da Educação para a Competitividade*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Guimarães, P. (2009). Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades diversas. *In European Journal of Education*, vol.44, nº2, pp.205-219
- Goffman, Erving. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Grootenboer, P. J., Smith, T., & Lowrie, T. (2006). Researching identity in mathematics education: The lay of the land. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen, & M. Chinnappan (Eds.) *Identities, cultures and learning spaces (Proceedings of the 29th annual conference of Mathematics Education Research Group of Australasia)*, Vol. 2, pp. 612-615). Canberra, Australia: Merga.
- Gusmão, M. J.; Maianes (Orgs).(1978) *Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos*. Elsimore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972). Braga: Universidade do Minho.

Hozjan, Dejan (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European Journal of Vocational Training*, n° 46/1, pp.196-207.

Laing, R.D. (1961). *The Self and Others*. London: Tavistock Publications

Lengrand, Paul (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte

Lima, Licínio (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário e C. Belmiro (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp.31-60). Lisboa: Educa.

Lima, L. C. “A Educação Faz Tudo? Crítica ao Pedagogismo na Sociedade da Aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 15 (2010), pp. 41-54.

Lipianski, L. (1998). *Representations sociales et ideologies – analyse conceptuel*. Del Val, Fribourg

Lopes, Amélia (2001). *Libertar o Desejo Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lüdke, Menga; André, Marlie (1986). *A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maroco, J. (2007): *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa, Edições Sílabo.

Melo, Alberto; Queirós, Ana Maria; Silva, António Augusto; Rothes, Luís & Ribeiro, Mário (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Melo, Alberto, Coord.; Matos, Lisete & Silva, Olívia Santos (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação de Adultos (1999-2006)*. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos

Meksenas, P. (2003). Existe uma origem da crise de identidade do professor? *Revista Espaço Académico*. Consultado em 13 de agosto de 2012. <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>.

- Norbeck, J. (1978). O Educando Adulto. In Gusmão, Maria José e Marques, A.J. (orgs.). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. (Org.) Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: S.P.C.E.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In *Os professores e a sua formação*. António Nóvoa (Org.), Lisboa: D. Quixote/IIIE, pp.?
- Pépin, Luce (2011). Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects. *European Journal of Education*, vol.46, nº 1, pp.25-35.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2005): *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut. P. (1994). *Histórias de vida – teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora
- Quintas, H. L. (2008). *Educação de Adultos: Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa. Coleção Perspectivas e Reflexões.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Robert, Bogdan & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Ed. Porto Editora.
- Rothés, L. A. (2004). A formação de educadores de adultos em Portugal: Trajectos e Tendências. In Licínio Lima (org.), *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp.61-83
- Rothés, Luís Areal (2009). *Recomposição induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de Apropriação Local num Contexto Político-Institucional Redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Santos, Boaventura de Sousa, Org. (1993). *Portugal: Um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento

- Sá, R. (2009). *Políticas para a educação de adultos em Portugal: a governação pluriescalar da «Nova educação e formação de adultos, (1996-2006)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail: les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (2^o edition)
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologia da empresa: Organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, Ana Maria Costa (2005). *Formação e construção de identidade(s): Um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, Augusto Santos (1994). *Tempos Cruzados, um estudo interpretativo da cultura popular*, Porto: Edições Afrontamento
- Stake, R.E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- TAP, Pierre (1998). Marquer sa différence. Entretien avec Pierre Tap. In *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. (Coord.) J-C. Ruano-Borbalan. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Tavares, Gonçalo (2006). *Breves Notas Sobre Ciência*. Lisboa: Ed. Relógio de Agua
- Torres, Leonor L. (1997), *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, Leonor L. (2001), *A cultura organizacional na (re)conceptualização da formação em contextos organizacionais*, *Cadernos de Ciências Sociais*, 21/22, 119-150.
- Torres, Leonor L. (2004), *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Torres, Leonor L., Palhares J. A. (2008), “ Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, p.99-120

Vieira, S. (2010). *Identidade profissional em mutação. Um estudo sobre os formadores dos Centros Novas Oportunidades*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação

YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman-Artmed.

Unesco. *Informe final da V CONFITEA, Hamburgo/ Alemanha, 14 a 18 de Julho de 1997*. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/uie/confitea/pdf/finrepspa.pdf>. Consultado a 2 Novembro de 2012.

http://www.oei.es/etp/revista_cedefop_N8_9_portugues.pdf, consultado a 23/11/2012

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502010000100004&script=sci_arttext, consultado a 2/12/2012

policy/doc/natreport11/portugal_pt.pdf, consultado a 02/12/12

http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=370:politicadeducacao-de-adultos&catid=42:noticias-e-cne_ consultado a 18/12/2012

Outros documentos consultados:

- Guia de Oferta Formativa do Centro de Formação em estudo 2013/2014
- INE (2011). Censos 2011. Resultados Provisórios.
http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=122073978&PUBLICACOESmodo=2, consultado a 03/01/2013
- Presidência do Conselho de Ministros (2011). Programa do XIX Governo Constitucional.
http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf, consultado a 03/01/2013
- http://www.portugal.gov.pt/media/599546/20120518_novasoportunidades_seebs_see.pdf, consultado a 14/01/2013

Apêndices

Apêndice 1

Pedido formal de autorização

Exma. Senhora Diretora do Centro de Formação X

Sou licenciada em Psicologia, pós-graduada em Psicoterapia e Narrativa, e estou a fazer o Mestrado em Ciências da Educação - especialização em Educação de Adultos na Universidade de Minho. Durante este ano letivo tenho como responsabilidade a elaboração da minha dissertação de mestrado que está a ser orientada pela Professora Doutora Leonor Torres.

A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal compreender as representações das identidades profissionais dos formadores. É meu propósito desenvolver este estudo na instituição da qual V. Exa. é Diretora de Núcleo.

Para o efeito necessito da autorização para realizar algumas entrevistas e inquéritos por questionário aos formadores /coordenador pedagógico, bem como o levantamento de alguma informação.

Venho então, por este meio, solicitar a autorização da Diretora para proceder à minha investigação neste centro de formação, garantindo a confidencialidade da instituição, dos formadores envolvidos e e outros eventuais participantes, na dissertação e em qualquer artigo publicado que decorra do estudo.

Agradecia a marcação de uma reunião para que possa apresentar o plano de investigação

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

A Mestranda,

Andreia Cunha

Apêndice 2

Inquérito por questionário



Universidade do Minho
Instituto da Educação

O presente questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação de Adultos da Universidade do Minho. Pretendemos realizar uma investigação acerca das identidades profissionais dos formadores. Este questionário tem como principal objetivo conhecer as características/especificidades das identidades dos formadores que ministram formação profissional para adultos. A sua participação é muito importante para a qualidade final do estudo.

O inquérito é anónimo e confidencial, todos os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins académicos.

No final do seu preenchimento deve ser entregue na receção do centro de formação sem apresentar qualquer elemento que permita a sua identificação.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

I. Dados de caracterização-socioprofissional

1. Género:

1.1 Masculino

1.2 Feminino

2. Escalão etário:

2.1 22 – 32

2.2 33 – 43

2.3 44 – 54

2.4 55 – 65

2.5 > 65

3. Estado civil:

3.1. Solteiro (a)

3.2. Casado (a)/ união de facto

3.3. Divorciado (a)/ separado(a)

3.4. Viúvo (a)

4. Cursos que ministra:

- 4.1.EFA (Educação e Formação de Adultos)
- 4.2.CET (Cursos de Educação Tecnológica)
- 4.3.FMC (Formações Modulares Certificadas)
- 4.4. FPF (Formação Pedagógica de Formadores)
- 4.5.Outros

5. Qual o tempo de serviço que tem enquanto formador:

Nesta instituição

- 6.1 1 a 5 anos
- 6.2 5 a 12 anos
- 6.3 > 12 anos

6. Em geral (nesta e noutras instituições)

- 6.4 1 a 5 anos
- 6.5 5 a 12 anos
- 6.6 > 12 anos

7. A profissão de formador é a única profissão que exerce?

- 7.1 Sim
- 7.2 Não Se não, refira qual a outra profissão. _____

8. Tipo de vínculo à instituição:

- 8.1. Permanente (Diário)
- 8.2.D Frequente (Semanal)
- 8.3 Dsv Ocasional (quando necessário)

9. Já foi formador em que instituições:

- 9.1 Escola Pública
- 9.2 Entidade Formadora privada
- 9.3 Associação patronal
- 9.4 Centro de Formação Profissional
- 9.5 Outra(s). Qual? _____

3 Perceções acerca da profissão Formador

10. Encara esta profissão como uma profissão para a vida?

- 10.1 Sim
- 10.2 Não
- 10.3 Talvez

11. Sente-se realizado como formador profissional?

- 11.1 Sim
- 11.2 Não
- 11.3 Não sei/ não responde

12. A imagem que tem de si próprio enquanto profissional de educação para adultos é:

- 12.1. Positiva
- 12.2. Negativa
- 12.3. Não sei / não responde

13. Quando o questionam acerca da sua profissão, define-se como formador profissional?

- 13.1. Sim
- 13.2. Não Se não, define-se como? _____

14. Sente que os formadores têm sido vítimas de desprofissionalização?

14.1. Sim

14.2. Não

14.3. Às vezes

15. A imagem que tem de si relativamente ao seu trabalho é:

15.1. Muito Boa

15.2. Boa

15.3. Razoável

15.4. Nada Satisfatória

15.5. Medíocre

16. Como vê a imagem que os outros têm de si enquanto profissional?:

16.1 Muito Boa

16.2 Boa

16.3 Razoável

16.4 Nada Satisfatória

16.5 Medíocre

17. Refira as principais características que melhor definam um *FORMADOR IDEAL*: (*)

18. Atendendo às características enunciadas na questão anterior, considera-se: (*)

- 18.1. Um formador ideal
- 18.2. Um bom formador
- 18.3. Um razoável formador
- 18.4. Um mau formador
- 18.5. Um péssimo formador
- 18.6. Sem opinião

(*) Questão retirada com permissão da autora do estudo: Torres, Leonor L. (1995). *Cultura Organizacional Escolar. Um Estudo Exploratório a Partir das Representações dos Professores*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

PARTE II

1) IMAGEM DOS FORMADORES EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO

Os enunciados seguintes referem-se à identidade profissional do formador de adultos. Assinale com uma cruz o seu grau de concordância ou discordância face a cada um dos seguintes enunciados.

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente
19. A minha imagem, enquanto profissional está dependente do reconhecimento obtido no centro de formação (pela direção/coordenação, colegas de trabalho e formandos)					
20. A minha formação de base influencia a forma como desempenho a minha profissão de formador.					
21. Ser formador é hoje uma profissão socialmente reconhecida.					
22. Tenho um forte sentimento de pertença à profissão de formador.					
23. Independentemente do tipo de trabalho que possa exercer, defino-me profissionalmente como formador(a).					
24. Os formadores em geral constituem um grupo profissional homogéneo, com interesses e valores semelhantes					
25. O sentimento de pertença do formador está dependente do tipo de vínculo que o profissional tem à instituição.					

26. Enquanto formador(a) de adultos reconheço que a minha percepção acerca da profissão foi alterada, bem como a forma como visiono esta área de educação.					
27. Ser formador depende mais de oportunidades de trabalho do que propriamente da vocação.					
28. Enveredar pela atividade de formador é uma alternativa ao desemprego.					
29. Sinto-me realizado profissionalmente.					

Caracterização da situação atual dos formadores de educação e formação de adultos. (Coloque apenas uma cruz em cada enunciado): (*)

Os formadores de adultos estão:	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
30. Numa ocupação desprestigiada porque mal remunerada.					
31. Numa profissão de elite e bastante bem vista socialmente.					
32. Numa profissão bem vista socialmente, apesar de mal remunerada.					
33. Numa profissão cada vez mais desacreditada devido à inadequada formação de alguns formadores.					
34. Numa profissão que exige maiores investimentos na formação que outras profissões.					
35. Numa profissão criativa e estimulante.					
36. Numa profissão que garante grande autonomia e responsabilidade no trabalho.					
37. Uma profissão como outra qualquer.					

O modo como a sua escola está organizada: (*)	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
38. É adequado aos objetivos educacionais.					
39. É rígido, hierárquico e burocratizado.					
40. Confere pouca autonomia aos formadores.					
41. Estimula a livre iniciativa e a criatividade no que se refere às atividades curriculares.					
42. Incentiva a dinamização e a responsabilização dos formadores.					
43. Desmotiva, rotiniza e provoca a acomodação dos formadores.					
44. É confuso, pouco claro, ambíguo, assemelhando-se, por vezes a uma anarquia.					

2) REPRESENTAÇÕES SOBRE OS FATORES ORGANIZACIONAIS (liderança, organização do trabalho, missão da instituição, relações de trabalho, etc. E sua relação com as identidades profissionais)

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente
45. O tipo de liderança usado no meu centro de formação influencia a forma como o formador conduz o seu trabalho.					
46. As relações interpessoais entre os diferentes formadores e coordenador/diretor interferem na forma como os formadores olham a sua atividade profissional.					
47. Os formandos têm influência na forma como o formador se percebe profissionalmente.					
48. O tipo de organização influencia o sentimento de pertença dos formadores, isto é, é diferente ser formador numa instituição pública de uma instituição privada.					
49. A cultura organizacional (valores, as ideologias, as crenças) da minha instituição influencia as práticas pedagógicas dos formadores.					
50. As minhas práticas profissionais são diferentes de acordo com a organização onde ministro a minha formação.					

51. Independentemente dos contextos, Penso que é possível ter “espírito de carreira” nesta profissão.					
52. Os formadores de adultos nesta instituição formam vários grupos, com interesses e opiniões diferentes					
53. Os formadores de adultos nesta instituição formam um corpo homogéneo e coeso					

3) REPRESENTAÇÕES SOBRE OS FATORES MACRO-SOCIAIS (impacto das políticas públicas, das orientações da comissão europeia, etc.)

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente
54. As práticas pedagógicas dos formadores estão determinadas pelo projecto formativo que é imposto pelos organismos centrais.					
55. O exercício da profissão de formador está dependente do tipo de política em vigor e exige adequação à orientação política do momento.					
56. Mesmo subordinado às orientações centrais, o formador pode desenvolver uma formação contextualizada.					

57. A forte dependência de incentivos económicos impede o formador de desempenhar um trabalho pedagogicamente válido.					
58. A mudança de orientações políticas relativamente à educação de adultos traz desprofissionalização a todos os intervenientes neste campo de educação.					
59. O desenvolvimento profissional da minha atividade como formador(a) depende exclusivamente das orientações políticas Públicas, o que tem impacto na forma como é vista a profissão.					

4) PERCEÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente
60. A educação de adultos deve centrar-se no desenvolvimento dos valores da participação, cidadania, solidariedade.					
61. A educação de adultos deve dar prioridade às competências técnicas, ligadas ao saber-fazer.					
62. Os métodos mais adequados na educação de adultos são os métodos participativos, assentes em dinâmicas de grupo e na partilha de experiências profissionais.					

63. As estratégias pedagógicas mais utilizadas na educação de adultos são as aulas expositivas, em que o formador explica a matéria do programa.					
64. Os formadores de adultos em Portugal constituem um grupo coeso e com uma identidade forte					
65. Os formadores de adultos em Portugal constituem uma classe heterogénea e dividida por interesses e práticas profissionais antagónicas					

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico - convertido pelo Lince.

Apêndice 3

Guião de entrevista realizada aos formadores



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Guião de Entrevista a realizar aos formadores de adultos

Objetivo: Analisar a forma como são configuradas as identidades profissionais dos formadores, além de tentar perceber qual o sentido dado por estes às suas práticas, aos acontecimentos que se têm confrontado no exercício da sua profissão, bem como as referências que têm relativamente à sua experiência profissional.

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação de base?
3. Qual o seu percurso académico?
4. O que pensa da sua formação inicial? Foi importante para a sua profissão enquanto formador?
5. O que aprendeu na formação inicial é aplicado nas suas acções de formação?
6. Há quanto tempo exerce a profissão de formador?
7. Como se define a si mesmo como formador?
8. Que razões o levaram a escolher a profissão de formador?
9. Voltaria a escolher a mesma profissão? Porquê?
10. Acha que a maneira como cada um de nós ensina está dependente daquilo que somos como pessoa? De que forma?
11. Que visão tinha da profissão de formador antes da sua prática? Mantém a mesma visão?
12. Enquanto formador, quais são os seus principais objetivos?
13. Qual a importância que atribui no seu dia-a-dia às experiências dos formandos no seu processo de aprendizagem?
14. Que estratégias de formação privilegia na sua prática pedagógica? Porquê?

15. A sua forma de atuar enquanto formador varia segundo a organização onde se encontra inserido?
16. Já como profissional, sentiu alguma evolução na sala de aula? Se sim, qual? Se não porque é que mantêm a mesma postura?
17. Tem introduzido alterações na sua prática pedagógica desde que trabalha com adultos? Se sim, quais os aspetos que modificou?
18. O que é que mais o (a) caracteriza como profissional?

19. Já exerceu no ensino público e privado?
20. Que tipos de formação e que níveis é que já ministrou?
21. Há quanto tempo é formador no CENFIM?
22. Quais as razões que o(a) levou a trabalhar para este centro de formação?
23. Sente que a forma como é gerida a organização influencia a forma como desenvolve o seu trabalho?
24. Já teve outras experiências de formação com público adulto?
25. O que pensa da nova orientação política de educação para adultos?
26. Quais foram as mudanças que mais o(a) incomodaram? Sentiu dificuldades na adesão a essas mudanças?
27. O que acha das suas condições de trabalho?
28. Que melhor definição para ser formador hoje?
29. Que dificuldades encontra hoje na profissão?
30. Qual a sua relação com os (as) colegas de trabalho?
31. Existe articulação entre a equipa pedagógica?
32. Pensa que o trabalho em equipa pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?
33. Tem introduzido alterações na sua prática pedagógica desde que trabalha com adultos?

Apêndice 4: Transcrição das Entrevistas

(Ficheiro para leitura e áudio no CD em anexo)

