

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NUM CONTEXTO DE TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURAL DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Adult education in a context of structural transformation of educational policies

João Eduardo Martins – UALG/PT*

Resumo: Procura-se neste artigo contribuir com uma reflexão sociologicamente apoiada na análise científica das políticas públicas de educação de adultos que vem sendo realizada em Portugal ao longo das duas últimas décadas, para problematizar alguns dos principais desafios que se colocam à atividade de quem exerce o seu trabalho na educação e formação de adultos pouco escolarizados. Inspirados nos resultados de investigação da nossa tese de doutoramento e sobre alguns dos principais trabalhos científicos sobre as políticas públicas do Programa Novas Oportunidades, um momento importante do investimento Estatal e do voluntarismo político vigente ao longo deste período neste campo de práticas educativas, problematizamos alguns dos principais desafios a partir dos quais vamos defender o nosso ponto de vista. O exercício de uma prática educativa que tem lugar num contexto do novo paradigma hegemónico da *"aprendizagem ao longo da vida"* coloca um conjunto de provações fundamentais ao ofício de educador de adultos.

Palavras-chave: Educadores de adultos. Políticas educativas. Reconfiguração do Estado. Emancipação social.

Abstract: This article aims to contribute to a sociologically supported reflection on the scientific analysis of the public policies of adult education that has been carried out in Portugal during the last two decades, in order to problematize some of the main challenges that are posed to the activity of those who carry out their work in the education and training of adults poorly schooled. Inspired by the research results of our doctoral thesis and some of the main scientific works on the public policies of the New Opportunities Program, an important moment of State investment and political voluntarism in force throughout this period in this field of educational practices, we problematize some of the main challenges from which we will defend our point of view. The exercise of an educational practice that takes place in a context of the new hegemonic paradigm of "lifelong learning" poses a set of fundamental trials to the role of adult educator.

Keywords: Adult educators. Educational policies. State reconfiguration. Social emancipation.

INTRODUÇÃO

A educação de adultos à prova da reconfiguração das políticas públicas e do papel do Estado

As políticas de educação de adultos em Portugal passam por um profundo processo de transformação em resultado de um conjunto de mudanças de carácter societal relacionadas, por um lado, pela forma como os processos de globalização condicionam e reconfiguram a forma de actuação dos Estados Nacionais na produção das políticas públicas, e em particular, nas políticas sociais e educativas, e por outro lado, com o triunfo do capitalismo na sua forma ideológica neoliberal que leva a que as políticas dirigidas aos adultos (e não só) se enquadrem dentro do paradigma legitimador resultante da invenção social da ideia de *"aprendizagem ao longo da vida"* (BARROS, 2013; MARTINS, 2014). Um conjunto vasto de autores nas ciências sociais e educativas tem assinalado estas transformações de carácter societal relacionadas com o funcionamento do capitalismo global a partir de propostas de leitura e de inteligibilidade do social diversificadas que remetem para designações tais como *"sociedade pós-industrial"* (BELL, 1976), *"sociedade da informação"* (LYON, 1992) *"sociedade de risco"* (BECK, 1992)

*Doutorado em Sociologia - especialidade de Sociologia da Cultura, do Conhecimento e da Educação. Professor Auxiliar da Universidade do Algarve - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Faculdade de Economia da Universidade do Algarve. E-mail: jrmartins@ualg.pt.

"*sociedade do conhecimento*" (GIDDENS, 2013), "*sociedade em rede*" (CASTELLS, 2002), "*globalização hegemónica*" e "*contra hegemónica*" (SANTOS, 2001) e no âmbito da análise do campo educativo a ideia de "*agenda globalmente estruturada*" de Roger Dale (2001), para esclarecer como as sociedades contemporâneas só podem ser hoje compreendidas nas suas formas de fazer o social a partir de leituras que levem em conta a intersecção multinível e pluriescalar dos espaços local, regional, nacional e global.

Estes processos de glocalização produzem efeitos profundos na soberania dos Estados e nos seus modos e capacidade de atuação fazendo com que a produção de políticas públicas se reconfigure na direção, por um lado, do que a recente literatura no âmbito de uma sociologia política da acção pública (HASSENTEUFEL, 2008) designa por "*ação pública*", e por outro lado, na direção das políticas de "*activação*". Bauman (2013) num dos seus últimos livros "*Europa Líquida*" faz uma leitura em torno das transformações provocadas pela globalização na estrutura dos sistemas políticos e da organização social. Segundo a proposta interpretativa deste autor os Estados Nacionais vêm-se hoje a braços com uma questão fundamental para a sua soberania que remete para o divórcio entre a "*política*" (decidir o que precisa de ser feito) e "*poder*" (a possibilidade de fazer). Os Estados encontram-se em constante défice de poder.

Enquanto a política está centrada no local, o poder é cada vez mais global. São poderes globais difusos, sem um centro bem definido, capazes de se evaporarem no ciberespaço que hoje decide aspectos fundamentais da nossa existência. Os governos debatem-se com duas vinculações mutuamente incompatíveis entre si. Por um lado, têm que atender às solicitações dos eleitores nos espaços nacionais e por outro lado, confrontam-se com as imposições e as exigências dos poderes supranacionais (MARTINS, 2014: 369). É neste enquadramento societal de um capitalismo global desregulado e de políticas de austeridade muito penalizantes para os povos do Sul da Europa que as políticas públicas se reconfiguram. Escrevia Ulrich Beck em 2013 que a Europa se submete à hegemonia alemã que numa estratégia Merkievelica vai impondo um socialismo de Estado para os ricos e os bancos e o neoliberalismo para as classes médias e os pobres (BECK, 2013).

Vale a pena convocar ainda o sociólogo Daniel Bell (1997) quando nos recorda que o governo nacional é demasiado pequeno para dar resposta às grandes questões – tais como a competição económica global ou a destruição do meio ambiente – mas que se tornou demasiado grande para lidar com pequenas questões – assuntos que afectam cidades ou regiões. Como refere Giddens (2013: 1148), Bell sugere que as políticas nacionais estão enredadas na tensão entre global e local, o que em parte explica que muitas pessoas não se sintam suficientemente motivadas para participar na vida política. Boaventura Sousa Santos (2001) referindo-se ao trabalho de Bob Jessop, escreve:

Tendo em mente a situação na Europa e na América do Norte, Bob Jessop identifica três tendências gerais na transformação do poder do Estado. Em primeiro lugar, a desnacionalização do Estado, um certo esvaziamento do aparelho do Estado Nacional que decorre do facto de as velhas e novas capacidades do Estado estarem a ser reorganizadas, tanto territorial como funcionalmente, aos níveis subnacional e supranacional. Em segundo lugar, a desestatização dos regimes políticos refletida na transição do conceito de governo (government) para o de governação (governance), ou seja, de um modelo de regulação social e económica assente no papel central do Estado para um outro assente em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, paragovernamentais e não governamentais, nas quais o aparelho de Estado tem apenas tarefas de coordenação enquanto primus inter pares. E finalmente, uma tendência para a internacionalização do Estado nacional expressa no aumento do impacto estratégico do contexto internacional na atuação do Estado, o que pode envolver a expansão do campo de ação do Estado nacional sempre que for necessário adequar as condições internas às exigências extra-territoriais ou transnacionais. (SANTOS, 2001, p.44).

Roger Dale (1999) teorizou o que denomina "*os efeitos dos mecanismos de globalização*" no campo da educação. Entre estes efeitos sobre as políticas educativas encontra-se a ideia de que o seu *locus* de viabilidade é externo, que o seu âmbito abrange quer os objectivos das políticas quer os processos da política educativa e que a sua origem não pode ser encontrada em qualquer Estado-Nação específico. Os mecanismos que dão origem a esses efeitos sobre as políticas educativas nacionais são dois que, aliás, já existiam nas décadas de 1950/60 e que resultaram da intervenção das organizações internacionais, nomeadamente através, por exemplo, da realização de empréstimos e do ensino de formas (normalizadas) de fazer planeamentos educacionais (AFONSO, 2003).

Em Portugal a análise científica em torno das políticas públicas de educação de adultos em tempos recentes quer a partir de uma sociologia política da acção pública (MARTINS, 2014) quer de uma sociologia política do campo da educação de adultos (BARROS, 2009) tem demonstrado a forma como o Estado reconfigura os modos de produção das políticas públicas de educação de adultos agindo à maneira de um Estado Poietico (BALSA, 2012) abrindo a implementação de políticas a uma diversidade heterogénea de parceiros da acção pública contribuindo assim para uma nova complexificação na produção das políticas públicas de educação e ao mesmo tempo para o modo científico de as analisar. Esta nova complexificação na produção da acção pública vem em nosso entender colocar um novo desafio aos educadores de adultos no terreno que se vêem confrontados com a necessidade de realizar o seu trabalho pedagógico no cruzamento de uma complexidade e heterogeneidade crescente de atores, organizações educativas, lógicas de acção e modos de apropriação e implementação das políticas com as quais os educadores e formadores de adultos se deparam nos locais onde exercem a sua atuação.

A nossa investigação de doutoramento em torno da análise em Portugal do programa Iniciativa Novas Oportunidades é bem ilustrativo como os diversos atores intervenientes, formadores, mediadores, técnicos de reconhecimento, validação e certificação de competências (técnicos de RVCC) e também diferentes organizações de formação se apropriam diferencialmente nos terrenos da prática educativa deste mesmo programa de política pública ao nível da sua implementação e são confrontados localmente com parceiros da ação pública que levam a cabo lógicas de ação não só diferentes mas também contraditórias. Um outro desafio que se coloca aos formadores resulta do novo paradigma das políticas públicas centrado na ideia de activação o que faz com os formadores de adultos sintam no seu trabalho a responsabilidade acrescida da transformação de indivíduos por defeito (CASTEL e HAROCHE, 2001) em indivíduos de corpo inteiro plenamente integrados no tecido social e não poucas vezes com a exigência política, enquadrada pelo paradigma da *"aprendizagem ao longo da vida"*, dos adultos em formação, se transformarem em empresários de si numa lógica de relação unilinear entre educação e formação de adultos e a empregabilidade. Estas políticas de ativação parecem-nos colocar também um desafio crucial à atuação dos educadores de adultos no sentido da necessidade de uma conscientização (FREIRE, 1975) de que esta responsabilização individual dos adultos numa lógica de obrigação da fazer pela sua vida pode levar a dinâmicas formativas de efeito perverso no sentido da fabricação social e da legitimação das desigualdades educativas e sociais (MARTINS, 2015).

OS FORMADORES DE ADULTOS ENTRE A REPRODUÇÃO SOCIAL E A EMANCIPAÇÃO SOCIAL

A produção científica em Sociologia da Educação e na Sociologia das Desigualdades Sociais Contemporâneas, quer à escala nacional, quer à escala internacional, tem sido fértil, sobretudo a partir das análises do mundo escolar, na demonstração de como a educação participa nas dinâmicas de reprodução e de legitimação do mundo social e na fabricação de desigualdades educativas e sociais. Os trabalhos enquadrados pelas teorias da reprodução com uma particular destaque para os trabalhos de Pierre Bourdieu e os seus mais diversos colaboradores (BOURDIEU e PASSERON, 1964, 1970, BOURDIEU 1979, BOURDIEU, 1993) puseram em evidência a forma como as classes dominantes e portadoras de maior nível de capital económico e cultural retiram vantagem das instituições educativas e com particular ênfase da instituição escolar e em como a escola reproduzindo a cultura dessa mesmas classes legitima e transforma as desigualdades sociais que configuram uma determinada estrutura societal em desigualdades educativas e por sua vez, à saída das organizações educativas, se reproduzem as desigualdades sociais.

A investigação empírica recente na sociedade portuguesa tem demonstrado a validade e a pertinência das teorias da reprodução cultural evidenciando desigualdades de percurso ao nível dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico em que o capital económico e cultural das famílias, com particular destaque na situação portuguesa para a influência do capital escolar das mães, é a variável mais determinante para compreender os percursos de sucesso dos seus filhos (DGEEC, 2016a, 2016b). Também ao nível do ensino superior investigação recente tem demonstrado quer as desigualdades de percurso dos estudantes do ensino superior (LOPES, COSTA e CAETANO, 2014) quer, por outro lado, a desigualdade de acesso (AMARAL et al, 2019), uma vez que os estudantes provenientes das classes dominantes ocupam os cursos e as instituições de maior prestígio social.

A educação de adultos apesar de um menor foco de investigação no âmbito das desigualdades educativas não escapa a estes mecanismos de reprodução social. É sabido que as políticas de educação de adultos são dirigidas em muitos dos seus dispositivos induzidos governamentalmente a

públicos desfavorecidos e de menor condição económica e social e a investigação empírica já realizada põe em evidência ao nível da formação profissional que são os trabalhadores mais qualificados que mais procuram e que mais oportunidades têm de fazer da formação uma estratégia de melhoria e de manutenção da sua condição profissional enquanto os trabalhadores com menor qualificação escolar e profissional estão menos representados estatisticamente nas dinâmicas formativas das organizações aprendentes e da formação que privilegia a qualificação dos seus "recursos humanos".

Em Portugal, é também conhecida cientificamente a situação *sui generis* do patronato ter menores qualificações que os seus trabalhadores, o que nos pode levar a pensar que um patronato menos escolarizado pode ter propensão em valorizar menos a qualificação dos seus trabalhadores. Isto num contexto de um país em que um dos seus maiores défices é a qualificação da sua população adulta e em que a evolução do sistema educativo no pós-25 de Abril de 1974, que marca o início da fundação do regime democrático em Portugal, foi acompanhada por este enorme contraste social entre uma população jovem cada vez mais escolarizada num processo que rapidamente se foi aproximando da situação de muitos países do centro da Europa, ao mesmo tempo que a população adulta continuou ao sabor de políticas descontínuas e inconsistentes que só com o programa Iniciativa Novas Oportunidades participou de uma certa mitigação desta desigualdade educativa estrutural.

Na nossa investigação de doutoramento deparamo-nos na investigação empírica que levámos a cabo com situações empíricas em que a prática educativa e formativa e a intervenção social dos formadores enquadrada pela lógica das políticas de ativação e não poucas vezes inspirada numa intervenção educativa com uma afinidade electiva com o *Novo Espírito do Capitalismo* (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999) mais não faz do que reforçar as desigualdades de partida em que já se encontra o público em formação, já de si caracterizado como desempregado e com baixas qualificações escolares e profissionais. É o caso do formador que com a sua prática educativa nos faz pensar que a medida de política pública pode ter o efeito de reparar injustiças no sentido em que pode funcionar como uma oportunidade de melhoria das oportunidades educativas e sociais de adultos afastados precocemente da escola pelas dinâmicas do círculo vicioso da pobreza e da exclusão social (ou das próprias dinâmicas de reprodução da instituição escolar) mas a Iniciativa Novas Oportunidades também pode ter o efeito de produzir injustiças (MARTINS, 2014, p.328) quando a intervenção dos técnicos e dos educadores de adultos vão no sentido da legitimação e da responsabilização dos indivíduos pela incapacidade de demonstração das competências exigidas pelos padrões de referência traçados para este programa governamental e acabar por responsabilizar os indivíduos pelas suas "incompetências", condenando-os assim ao insucesso, numa situação em que o julgamento institucional de si (MARTUCCELLI, 2006) fabricado pelas instâncias escolares já tinha produzido uma visão e uma fabricação social da sua identidade pela negativa.

Outro mecanismo de fabricação das desigualdades com que nos defrontámos foi ao nível do acesso a este programa governamental em que alguns dos nossos entrevistados referiram que este programa não deveria ser para todos (MARTINS, 2014: 355) e alguns dos adultos são percebidos apenas a partir das suas "incompetências" e "incapacidades", percebidos como não tendo "perfil" para entrar nesta medida de política pública governamental. Os "sem perfil" entraram no sistema muitas vezes "empurrados" de forma contrariada pelas "armadilhas" tecidas pelas políticas sociais e os técnicos ficam sem saber como actuar com adultos que consideram que mais valia não terem entrado neste dispositivo governamental. Por vezes os técnicos deparam-se nos processos de reconhecimento e validação de competências com o que consideram ser "erros de casting" em que depois da entrada dos adultos no programa não sabem como fazer para levar os adultos a bom porto no seu percurso de formação.

DESESCOLARIZAÇÃO, AGIR POIÉTICO E FABRICAÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS APRENDENTES

Um terceiro desafio importante da prática pedagógica dos educadores de adultos diretamente associado à ruptura com o paradigma escolar de educar é o da fabricação social do currículo a partir da experiência e da trajectória de vida dos adultos em formação numa lógica do que inspirados no sociólogo Marc-Henri Soulet designamos por trabalho pedagógico em modo *poiético* (SOULET, 2006). Partilhamos da ideia defendida por Canário (2005) de que o trabalho de Ivan Illich centrado na ideia de desescolarização tem hoje uma pertinência acrescida num contexto societal em que tanto se fala de "crise da escola" e que como refere Canário é sobretudo uma crise da nossa capacidade de pensar a escola e os processos educativos a partir de outras formas educativas não naturalizadas. É na

sequência desta reflexão que hoje é plenamente reconhecido pela comunidade científica em Ciências da Educação de que há mais vida para além da escola (ABRANTES, 2013) e que muito do que se aprende na nossa vida passa pela nossa capacidade de *"aprender sem ser ensinado"* (CANÁRIO, 2006). Isto implica um entendimento dos processos educativos como resultantes dos processos de socialização inerentes à construção social dos indivíduos como seres humanos e o facto de estarmos condenados a aprender desde que nascemos e ao longo de todo o nosso percurso de vida. A valorização dos processos de educação não formal e informal e de formas educativas que vão muito para além do modelo escolarizante de educação abriram espaço para pensarmos a educação de adultos nas suas múltiplas formas a partir da experiência dos aprendentes e organizar as práticas pedagógicas no dizer de Helena Quintas (2008) colocando *"a vida no currículo"* e o *"currículo na vida"*.

Os cursos de educação e formação de adultos criados primeiramente em Portugal pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e posteriormente desenvolvidos no âmbito do programa de educação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades são um bom exemplo de um currículo que apela para um trabalho pedagógico numa lógica construtivista, não só sobre o outro (DUBET, 2002) mas sobretudo com o outro (ASTIER, 2003) e do outro sobre si próprio, tendo como material principal do suporte pedagógico da prática formativa a experiência e a trajetória de vida dos aprendentes. A partir dos *"temas de vida"* escolhidos pelos formados e com o suporte dos educadores, o currículo é fabricado numa lógica *poiética* (MARTINS, 2014: 316) o que implica a participação nesta construção, desde a sua planificação à sua concretização, de um conjunto diversificado de formadores, eles também com experiências e trajetórias formativas muito diversificadas e que se encontram perante o desafio de articular o seu trabalho conjunto. Uma construção coletiva que nem sempre é fácil de realizar e que muitas vezes se faz não numa lógica transdisciplinar como seria normativamente desejável mas mais à maneira taylorista e de forma parcelar. Isto reforça a pertinência do conceito de Marc-Henri Soulet de um agir *poiético* (SOULET, 2006), numa concepção do trabalho com o outro que se faz fazendo e de que a construção curricular dos cursos EFA e desde logo a planificação dos temas de vida são a sua melhor ilustração.

POLÍTICAS DESCONTÍNUAS ESTATAIS E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE E DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS EDUCADORES

As políticas públicas de educação de adultos em Portugal têm sido marcada historicamente por uma forte descontinuidade, oscilando entre aquilo que Melo (2003) designou por *"obscurantismo programado"* que caracterizou o período do Estado Novo onde determinadas elites se interrogavam se valeria a pena ensinar o povo a ler; um *"período dourado"* (BARROS, 2013) durante o tempo breve em que durou o processo revolucionário pós-25 de Abril de 1974 e que ficou marcado pelas iniciativas de educação popular e pelo paradigma da educação permanente sob influência externa das ideias da UNESCO; um período de forte dissonância entre os planos de educação construídos no papel (o caso flagrante do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos - PNAEBA) e as práticas políticas efetivamente concretizadas; propostas políticas fracassadas nas suas boas intenções, como o caso do Ensino Recorrente numa lógica escolarizada e de segunda oportunidade ou ainda o voluntarismo político governamental que levou à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) depois interrompida pela mudança governamental e transformada em Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) assumindo uma conceção de educação e formação de adultos numa lógica predominantemente vocacionalista e de gestão dos recursos humanos que se afasta de forma forte das lógicas da educação permanente e da educação popular; até ao momento da massificação do sistema público de educação de adultos com a introdução de metas quantitativas para a certificação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades que veio a ser também um ponto alto das políticas de educação de adultos em Portugal, programa este que não deixou de ser abatido politicamente num momento posterior, face à subida ao poder do governo de direita radical liderado por Pedro Passos Coelho, em que ficaram para a história da educação de adultos as suas declarações na arena pública de que a Iniciativa Novas Oportunidades mais não faria do que *"certificar a ignorância"*.

Abatido o programa *"Novas Oportunidades"* numa escala em que o investimento Estatal na educação de adultos é drasticamente reduzido com destaque para o fecho dos Centros Novas Oportunidades, a interrupção abrupta da qualificação dos adultos em formação e o desemprego massivo de largas centenas de formadores, seguiu-se o Programa Qualifica com muito menor expressão na seu voluntarismo político e na sua visibilidade social e no atual momento do tempo, em Junho de 2019, a educação de adultos procura reconstruir o seu edifício num contexto de saída de um período de híper-

austeridade e de passagem, com o atual governo socialista suportado pelos partidos à sua esquerda, para um período de austeridade mitigada em que as orientações europeias com centro em Bruxelas levam o atual governo a auto-elogiar-se na arena pública de conseguir o *“défice mais baixo da história da democracia”*, sendo que os efeitos perversos da orientação para políticas horizonte *“défice zero”* têm implicações óbvias e por vezes devastadoras nas Políticas Públicas, na ausência de consolidação de um Estado Social que já de si tem as características em Portugal de um *“Quase-Estado Providência”* e obviamente que a valorização discursiva governamental das políticas de educação de adultos em nome da igualdade de oportunidades educativas e sociais sofre as suas dificuldades de concretização num período de *“cativações”* nas despesas públicas Estatais. Estas inconsistências estruturais na capacidade do Estado levar a cabo um sistema de educação de adultos em Portugal levanta um desafio fundamental à profissionalização dos educadores de adultos e à construção da sua identidade profissional.

A produção societal dos indivíduos num determinado momento socio-histórico fica assim dependente das políticas públicas que o Estado é capaz de fabricar e de levar a cabo mas simultaneamente as oscilações e as descontinuidades recorrentes resultantes das mudanças políticas e ideológicas (CAPUCHA, 2018) faz com que o desinvestimento abrupto nas políticas anteriormente criadas possam levar à crise ou mesmo à destruição identitária dos formadores de adultos enquanto *“profissionais”*. Mobilizando a minha experiência de vida e trajetória pessoal e social, isso permite-me dizer que as políticas públicas de educação de adultos em Portugal participaram ativamente na construção da minha identidade social e profissional, tendo passado por um processo de conversão identitária resultante da minha própria formação profissional como formador e mediador dos cursos EFA e da minha intervenção em inúmeros processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) enquadrado pelos dispositivos de educação e formação inventados socialmente no âmbito da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), o que me permitiu constatar que as políticas públicas de educação de adultos participaram de forma decisiva na produção da minha individualidade.

No período histórico que leva à extinção da ANEFA, lembra-me de ter assistido incrédulo ao anúncio político do fim de um dos momentos mais criativos e inovadores da história da educação de adultos em Portugal, com a mudança de governo e uma mudança de orientação política que viria a criar a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV). Uma aposta política que tinha participado decisivamente na construção da minha identidade profissional como educador de adultos chegava ao fim, o que marcou decisivamente a minha vida futura e os caminhos alternativos em que tive que fazer a minha *“carreira”* profissional. Mais tarde, agora enquanto investigador que busca o conhecimento científico e sociologicamente sustentado da compreensão e da análise do programa de políticas públicas Iniciativa Novas Oportunidades viria a assistir de novo, agora através da análise empírica e sistemática da realidade, ao efeito criativo, por um lado, e potencialmente devastador, por outro lado, de um contexto de voluntarismo político na orientação governamental das políticas públicas.

Ao investimento massivo na educação de adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades correspondeu uma participação massiva desde logo provocada pelo aumento exponencial dos adultos em formação mas também dos atores, organizações e dispositivos de formação, espalhados por todo o território nacional, com um efeito importante na produção de *“profissionais”* com competência para trabalhar na educação e formação de adultos. Se para uma pequena minoria de formadores à data entrevistados a sua condição face ao trabalho se estabelece de forma *“sólida”* uma vez que têm uma ligação contratual estável nas organizações a que estão vinculados e levam a cabo a formação EFA para a larga minoria a sua situação face ao trabalho é a de uma precariedade flexível e total em que prevalece o emprego sem direitos. Navegando num modelo estrutural do trabalho marcado pela lógica de projeto e pelas dinâmicas do *Novo Espírito do Capitalismo* (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999) é preciso ser *“flexível”, “adaptável”* e *“disponível”* para conseguir estar dentro do mercado da formação. Um mercado altamente vulnerável e dependente do investimento Estatal e Europeu das políticas públicas de educação de adultos, o que como vimos, faz da instabilidade e da descontinuidade histórica e estrutural a sua imagem de marca. A produção societal das políticas públicas está assim em estreita articulação com uma *“profissão”* precária e por construir e com identidades sociais e profissionais vulneráveis e não poucas vezes híbridas, mal definidas e em crise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientização e rebeldia competente

Numa entrevista publicada no ano de 2012 na revista portuguesa *Análise Social*, com o título “*O intelectual de retaguarda*” (JERÓNIMO e NEVES, 2012) Boaventura Sousa Santos defende a ideia de que as universidades têm formado conformistas incompetentes e que o que é necessário face às transformações do mundo contemporâneo é a formação de rebeldes competentes. Referindo-se à sua identidade como cientista social diz-nos o autor:

A minha identidade como cientista social, como sociólogo, assenta em dois pilares. Por um lado, a consciência informada dos problemas que afligem as sociedades contemporâneas (e a nossa em particular) e da dificuldade em pensá-los e resolvê-los para além dos limites impostos pelo pensamento único, cuja asfixia é hoje mais asfixiante do que nunca. O carácter informado desta consciência reside no exercício de uma sociologia crítica, analiticamente consistente. Por outro lado, a crença igualmente informada de que há, pelo menos potencialmente, alternativas, já que as sociedades não podem prescindir da capacidade de pensar em alternativas. Isto é particularmente válido na sociedades capitalistas onde a desigualdade, a injustiça e a discriminação colidem com os valores da igualdade, liberdade e fraternidade que informam a modernidade ocidental, e não podem, por isso, deixar de suscitar resistências.

Consciência informada e rebeldia competente, eis dois princípios éticos e políticos dos quais não podíamos estar mais de acordo com Boaventura Sousa Santos e que defendemos como dois princípios fundamentais do *ethos* dos educadores de adultos no mundo contemporâneo e da orientação das suas práticas educativas e sociais. O trabalho de Rosanna Barros (2013) coloca em nossa opinião de forma muito clara alguns dos mecanismos sociais que reforçam a necessidade ao nível dos formadores de adultos do exercício de uma pedagogia crítica que constantemente ponha em causa os mecanismos de dominação do mundo social e a forma como as “*novas*” políticas educativas de educação e formação de adultos podem produzir efeitos perversos aos discursos político-ideológicos manifestos,

Assim, e não obstante a “nova EFA” criada não ser senão uma parte da ampla educação de adultos possível, insistimos aqui em continuar a designar a nossa problemática, de estudo e reflexão, por políticas públicas educacionais para o campo da educação de adultos, não tanto para identificar uma presença mas para assinalar uma preocupante tripla ausência, como procurámos demonstrar neste estudo, sustentando que, no essencial, neste período assistiu-se a alterações substantivamente profundas no campo das políticas de educação de adultos, introduzidas através de mecanismos novos e inovadores de governação a várias escalas (pluriescalar) do sector com três intuítos fundamentais: para transformar as políticas de educação (a primeira ausência) em simples estratégias de controlo social e gestão económica do (des) emprego, para deslocar e subverter o direito à educação (a segunda ausência) no dever de formação, e para reduzir os educandos adultos (a terceira ausência) a formandos ativos. (BARROS, 2013, p.302-303).

Seja nos seus efeitos de ortopedia e controlo social; de hiper-responsabilização dos adultos formandos pelos acessos e sucessos da sua “*aprendizagem ao longo da vida*” ou como mecanismo ideológico de “*activação*” (de entre outro conjunto de efeitos perversos das políticas EFA), este tipo de mecanismos coloca a premência de uma formação de educadores de adultos orientada para uma conscientização crítica (FREIRE, 1980) que seja capaz de desocultar os discursos ideológicos que sob as formas da hibridiz e da ambivalência atravessam hoje as políticas de educação e formação de adultos na sua forma global e europeizada e que permita uma vigilância epistemológica constante ao nível das práticas pedagógicas de modo a pensar a educação também do ponto de vista dos seus efeitos colectivos e individuais.

Só uma *praxis* pedagógica consciente e criticamente informada pode fazer com que a educação de adultos não se transforme num mero mecanismo ideológico de reprodução dos mecanismos de dominação do mundo social e possa fazer a sua modesta parte como contributo para uma sociedade mais justa, menos desigual e mais decente. O trabalho sobre o outro dos educadores de adultos, tem que ser um trabalho sobretudo com o outro e que permita que os adultos em formação trabalhem sobre

si próprios num exercício constante de auto-reflexividade que os leve a situar o seu lugar no mundo e a descobrir no limitado espaço dos possíveis das determinações sociais os caminhos da transformação e da emancipação social. Estamos em crer que num contexto em que as ideologias e as práticas do terror neoliberal (GIROUX, 2011) se entranham nas mentes e nos corpos, a educação de adultos tem nos seus fundamentos ajudar à descoberta, de forma crítica, que outro mundo é possível. Precisamos pois, muito menos de conformistas incompetentes e de muitos mais rebeldes competentes. Estamos pois em total acordo com Boaventura Sousa Santos quando nos elucida:

Quanto à rebeldia competente, acho que tem igualmente duas dimensões. A primeira é que, com a crescente mercantilização da educação universitária e a consequente obsessão com a eficiência e as necessidades do mercado, as nossas universidades, estão hoje, mais do que nunca, a formar conformistas. E conformistas incompetentes, pois que os estudantes, quando formados, encontram uma sociedade que em vez dos acolher, os rejeita, porque afinal o mercado já não lá está ou nunca lá esteve. Os indignados e a geração à rasca são prova disto mesmo. A segunda ideia é que a alternativa é a formação de rebeldes competentes. Rebeldes, porque a sociedade tal qual está exige inconformismo e vontade de lutar por uma sociedade melhor. (JERÓNIMO e NEVES, 2012, p.686).

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. *A escola da vida. socialização e biografias da classe trabalhadora*. Lisboa. Mundos Sociais, 2013.
- AFONSO, A.J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n.22, p.35-46, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.
- ASTIER, I. "L'irruption de l'individu concret dans le service public: du travail sur autrui au travail avec autrui". Comunicação apresentada nas IX Journées de Sociologie du Travail, 27-28 Novembre 2003, Paris. (não publicado)
- BALSA, C. Estado poiético, autopoiesis e agir poiético – a coordenação em rede das políticas de desenvolvimento social em Portugal como instrumento de luta contra a pobreza. In: GENNARI, A.M.; ALBUQUERQUE, C.M.P. *Políticas públicas e desigualdades sociais – debates e práticas no Brasil e em Portugal*, Ed. Cultura Académica, Série, Relações Internacionais e Mundo Contemporâneo, Capítulo IV, São Paulo, 2012.
- BARROS, R. *As políticas educativas para o sector da educação de adultos em portugal. as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora, 2013.
- BARROS, R. *Políticas para a educação de adultos em portugal. a governação pluriescalar da "nova educação e formação de adultos" (1996-2006)*. Volume I e II. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento, não publicada), 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10239>. Acesso em: 15 Dez.2009.
- BAUMAN, Z. *A europa líquida*. Funchal: Nova Delphi, 2013.
- BECK, U. *A europa alemã – de maquiavel a "merkievel": estratégias de poder na crise do euro*. Lisboa: Edições 70, 2013.
- BECK, U. *Risk society: towards a new modernity*, Londres. Newbury Park e Nova Deli: Sage Publications, 1992.
- BELL, D. *The world and the united states in 2013*. Daedalus, 116 (3), 1-31, 1987.
- BELL, D. *Vers la société pós-industrielle*. Paris. Laffont, 1976.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris. Éditions Gallimard, 1999.
- BOURDIEU, P. (Org.) *La misère du monde*. Paris. Seuil, 1993.

BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris: Les Édition de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *La reproduction. éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Édition de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Les héritiers. les étudiants et la culture*. Paris: Les Édition de Minuit, 1964.

CANÁRIO, R. Aprender Sem Ser Ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: Lima, L. et al. *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos da investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2006.

CANÁRIO, R. *O que é a escola? um "olhar" sociológico*. Porto. Porto Editora, 2005.

CAPUCHA, L. Educação de adultos: a ideologia conta. *Forum Sociológico*, 2018. Disponível em : <http://journals.openedition.org/sociologico/1938>. Acesso em: 14 Out. 2019

CASTEL, R.; HAROCHE, C. *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris: Fayard, 2001.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Volume I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

COSTA, A.F.; LOPES, J.T.; CAETANO, A. (orgs.). *Percursos de estudantes no ensino superior. fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa. Editora Mundos Sociais, 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação, Sociedade e Culturas*, 16, 133-169, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 1 Ago. 2004.

DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), pp. 1-17, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/026809399286468?needAccess=true>. Acesso em: 10 Nov. 2010.

DIRECÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares. Terceiro Ciclo do ensino público geral*. Lisboa: DGEEC, 2016a.

DIRECÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Desigualdades Socioeconómicas e resultados escolares II. Segundo ciclo do ensino público geral*. Lisboa: DGEEC, 2016b.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento, 1972.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

GIROUX, H. *Contra o terror do neoliberalismo. A Política para além da era da ganância*. Edições Pedago, 2011.

HASSENTEUFEL, P. *Sociologie politique: L'Action Publique*. Paris: Armand Colin, 2008.

JERÓNIMO, H.M.; NEVES, J. O intelectual de retaguarda. *Análise Social*, 204, XLVII (3º), 2012. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_204_f01.pdf. Acesso em: 1 Jul. 2012.

LYON, D. *A sociedade da informação: problemas e perspectivas*. Oeiras: Celta Editoras, 1992.

MARTINS, J.E. *Das políticas às práticas de educação de adultos. lógicas de acção, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos*. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

MARTINS, J.E. O Estado social ativo: Um novo paradigma legitimador das políticas públicas em Portugal, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 108 | 2015, 157-174. Disponível em: URL : <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/6150>. Acesso em: 14 Out. 2019.

MARTUCCELLI, D. *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin, 2006.

MELO, A. *A ausência de uma política de educação de adultos como forma de controle social e alguns processos de resistência*. Texto policopiado, 2003.

QUINTAS, H. *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida* (tese de doutoramento). Lisboa. Agência Nacional Para a Qualificação (ANQ) – eBook, 2008.

SANTOS, B. S. (Org.) *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SOULET, M-H. Confiança e capacidade de acção- agir em contexto de in-quietude. In: BALSÀ, C. M. *Confiança e Laço Social*, Lisboa, CEOS – Investigações Sociológicas: Edições Colibri, 2006.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019