



# O trajecto profissional de adultos com formação académica elevada: o caso de técnicos do Terceiro Sector em Portugal

Highly qualified adults professional route: the case of Third Sector workers in Portugal

Armando Paulo Ferreira Loureiro  
Maria Isabel Barros Morais Costa  
Telmo Humberto Caria  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Portugal

## Resumo

A relação entre as aprendizagens e os percursos de vida, nomeadamente os percursos profissionais é, a maior parte das vezes, no campo da educação de adultos, equacionada tendo por base adultos pouco escolarizados. O objectivo deste artigo é abordar essa conexão centrando a análise em adultos altamente qualificados/escolarizados: técnicos que trabalham no terceiro sector. Trata-se de apresentar alguns dados preliminares de um projecto de investigação designado "Saberes, Autonomia e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector" (SARTPTO), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), que está ser realizado no Norte de Portugal. Tais dados relacionam as aprendizagens resultantes da formação académica desses técnicos com as suas trajectórias e socialização profissionais, incluindo as suas expectativas, funções e tarefas.

Palavras-chave: Formação Académica de Adultos. Percurso Profissional. Organizações do Terceiro Sector.

## Abstract

In the area of adult education, the relation between academic background (taken here as a type of learning) and free courses, specifically, the professional ones, is scrutinized, most of the times, based on adults with minimal schooling. This paper aims to discuss that connection, but centering the analysis on Social and Human Science (SHS) highly qualified adults: technicians working in the Third Sector. We will discuss some findings belonging to the first stage of the research project "Knowledge, Autonomies, and Reflexivity in Professional Work in the Third Sector" (KARPROW), which is being carried out in the north of Portugal. Such findings allow us to associate the academic background of those technicians with their professional trajectories, including their expectations, roles and tasks.

Keywords: Adults' Academic Qualifications. Professional Trajectories. Third Sector Organizations.



## 1. Introdução

No campo da educação de adultos, a relação entre a aprendizagem e os percursos de vida pessoais, sociais e profissionais é, na maior parte das vezes, equacionada tendo por base adultos pouco escolarizados. O mesmo se passa se no centro da análise está a relação entre a formação académica inicial (tida aqui como uma forma de aprendizagem) e os percursos de vida profissionais.

Efectivamente, e tomando como exemplo apenas o caso português, são diversos os estudos que focam a sua análise na influência dos percursos escolares tidos ou das ofertas de educação compensatória recebida por esses adultos nos seus percursos de vida.

60 Existe um vasto leque de investigações que procuram perceber os efeitos dos novos modelos de educação e formação de adultos em Portugal, que assentam nos princípios teóricos do balanço de competências (PIRES, 2005), nas vidas dos adultos. É o caso do estudo de Ávila (2008) que tentou compreender as consequências, nomeadamente em termos de aquisição de competências de literacia, nas vidas dos adultos que frequentaram os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Na mesma linha de investigação se situam as pesquisas de Costa (2005), Fernandes (2007), Cavaco (2008), Moreira (2008) e Carneiro (2010) que, de forma mais ou menos directa, estudaram a relação entre a frequência de tais ofertas educativas e os efeitos no percurso de vida desses adultos em termos pessoais (auto-estima, ganho de confiança, autoconhecimento), sociais (novas competências de relacionamento e inserção social), profissionais (passar da situação de desempregado à de empregado, progressão na carreira) e atitudes face à aprendizagem (vontade de continuar a aprender).

Outros autores têm procurado analisar essa relação, mas tendo como foco de pesquisa ofertas educativas mais tradicionais/formais, como é o caso do ensino recorrente. (GOMES, 2002).

Outro tipo de investigação que se pode enquadrar no estudo da relação enunciada é a que tem tentado responder à seguinte questão: até que ponto a melhoria do nível de instrução dos adultos que têm passado por tais ofertas educativas tem influência positiva no percurso escolar dos seus filhos? É a esta questão que Salgado (2010) tem procurado, recentemente, responder



através de uma investigação que coordena sobre a influência no sucesso escolar de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico cujos pais passaram por processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível Básico (9º ano de escolaridade).

Não menosprezando tais investigações, muito pelo contrário, pois consideramos serem muito significativas para o campo da educação de adultos, julgamos que o mesmo relevo deve ser dado também aos percursos/trajectórias de vida, nomeadamente profissionais, de adultos com níveis de formação académica elevada e incluir nessas análises contributos da sociologia das profissões e da sociologia do trabalho, entre outras abordagens.

Desta forma, pensamos serem significativas para a análise dos percursos de vida deste tipo de adultos as abordagens teóricas que nos ajudam a considerar o trabalho profissional e os trajectos que os profissionais realizam como realidades intimamente relacionadas com os saberes e aprendizagens resultantes de conhecimento abstracto (FREIDSON, 2001; EVETTS, 2003; CARIA, 2005; LOUREIRO, 2009) proveniente, entre outras fontes, da formação académica.

Isto não quer dizer que tais abordagens, tal como nós próprios, considerem que o conhecimento do trabalho profissional e do profissionalismo resulte apenas do conhecimento abstracto. Muito pelo contrário, efectivamente na sua construção e reconstrução tem extrema importância também o conhecimento tácito e informal proveniente da experiência do trabalho. (SCHÖN, 1983; SALLIS; JONES, 2002; CARIA, 2007; 2008; LOUREIRO, 2010; 2010a).

Ainda dentro das abordagens teóricas enquadráveis na sociologia das profissões e na sociologia do trabalho são de realçar as que nos ajudam a pensar na questão da socialização profissional (DUBAR, 1991; CORNU, 2003; MARQUES, 2006; RAMOS, 2006; MARQUES; ALVES, 2010), aspecto, aliás, intimamente ligado com as questões referidas acima. Ou seja, será importante perceber se, e até que ponto no caso destes técnicos do Terceiro Sector, e em particular de entre eles no caso dos que trabalham na educação de adultos, existe uma socialização profissional que designamos de prévia. Isto é, uma socialização feita antes de entrarem no mercado de trabalho, decorrente da formação académica tida, nomeadamente em alturas de estágio ou de outra forma de iniciação à prática profissional, como a que ocorre no caso dos médicos e engenheiros, por exemplo (PERRENOUD, 1999), ou se essa socialização



profissional ocorre apenas, ou essencialmente, nos próprios locais de trabalho. Diríamos que, no primeiro caso, a formação académica é relevante do ponto de vista socializador para o exercício da actividade e que, no segundo caso, tal não sucederá, pelo menos de forma tão visível.

Seja como for, e com base no pressuposto teórico que articula conhecimento abstracto e trabalho profissional, pode perguntar-se se as aprendizagens provenientes da formação académica têm relevo quer na altura de encontrar emprego, quer nos percursos que tais adultos realizam quando já estão inseridos no mercado de trabalho numa qualquer organização. Ou perguntar ainda, e recorrendo às abordagens das representações sociais em educação (GILLY, 1980), quais são as representações destes adultos sobre a adequação e utilidade das aprendizagens vindas da formação académica para o trabalho que realizam.

62 O propósito principal deste artigo é abordar a conexão entre a formação académica (e respectivas aprendizagens) e os percursos profissionais de adultos altamente qualificados/escolarizados: técnicos, com formação de base em Ciências Humanas e Sociais (CHS), que trabalham no Terceiro Sector. Trata-se de apresentar alguns dados preliminares de um projecto de investigação (financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia) designado "Saberes, Autonomia e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector (SARTPRO)", que está ser realizado no Norte de Portugal (área geográfica do Porto, Braga e Trás-os-Montes e Alto Douro). Tais dados, entre outros aspectos, relacionam a formação académica de uma amostra destes técnicos com as suas trajectórias profissionais, incluindo as diversas expectativas, funções e tarefas.

Sempre que possível será dado relevo aos técnicos que, dentro das Organizações do Terceiro Sector, desenvolvem suas actividades na área da educação de adultos. Esta opção deve-se a duas razões: por um lado, porque se verificou que estes têm um peso significativo no total da amostra e, por outro, porque estando a referir-nos a uma temática que enquadrámos dentro da educação de adultos achamos pertinente procurar ver se tais técnicos da educação de adultos no Terceiro Sector apresentam especificidades relativamente aos outros.

Começamos por realizar uma contextualização da investigação no seu todo, referindo-nos às suas diferentes fases e concepção metodológica,



passamos depois à apresentação de alguns dos seus resultados e terminamos com uma breve nota final.

## 2. Contextualização da investigação e metodologia

A pesquisa da qual decorrem os dados que se apresentam na secção seguinte surge na sequência de um conjunto de outras pesquisas enquadradas por um grupo de investigação sobre a Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico e Intelectual (ASPTI), actualmente inserido no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto/Portugal. Tal grupo tem realizado estudos sobre professores do ensino básico (CARIA, 2002; 2007), técnicos de educação de adultos (LOUREIRO, 2005; 2009; LOUREIRO; CRISTÓVÃO, 2010), professores e educadores do ensino especial (FILIPE, 2005), técnicos de extensão agrícola (PEREIRA, 2005; 2008), assistentes sociais (SILVA, 2005; GRANJA, 2008), gerontólogos (PEREIRA, 2008a), entre outros.

O projeto “Saberes, Autonomia e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector (SARTPTO)” tem como principal objectivo responder à seguinte questão: quais são os saberes e as competências que estão associadas à reflexividade nos processos de autonomização do trabalho profissional, baseado em Ciências Humanas e Sociais, em Organizações o Terceiro Sector?

Para responder a este problema, a programação do projecto previu três etapas (CARIA; COSTA, 2010):

- a etapa I (já realizada), de constituição de uma população de organizações do terceiro sector e de profissionais a inquirir, no norte de Portugal. Foram recenseadas 45 organizações que responderam a um inquérito a partir do qual se procedeu à selecção e inquirição de uma amostra de 63 profissionais com formação de base em Ciências Humanas e Sociais. O objectivo deste inquérito foi recolher informação extensiva, quantitativa e também qualitativa sobre a inserção e as condições sócio-organizacionais existentes que permitem o desenvolvimento de autonomias e saberes próprios no trabalho profissional;
- a etapa II (já realizada), de inquirição de 20 profissionais, seleccionados a partir da amostra da etapa I. Esta etapa concretizou-se

através de duas entrevistas semi-estruturadas a cada profissional e com ela pretendeu-se compreender as trajetórias profissionais e sua implicação na dinâmica histórica das organizações deste sector (posição e tomada de posição no campo social do terceiro sector) e no desenvolvimento de saberes da profissão;

- a etapa III (que se prevê termine no início de 2012) é uma etapa de investigação etnográfica com 10 profissionais, seleccionados a partir da amostra da etapa II, com o objectivo de compreender o modo como o saber e o trabalho profissional estão associados quando se usa conhecimento das Ciências Humanas e Sociais.

Como facilmente se percebe pelo encadeamento das várias etapas, elas foram pensadas, em primeiro lugar, para servir a última etapa: identificar profissionais capazes de estarem interessados em serem parte de um projecto investigação de cariz etnográfico que pode trazer contribuições para a sua auto-formação profissional.

No entanto, cada etapa tem objectivos próprios que não se reduzem à preparação da etapa posterior. Assim, neste artigo, damos conta do tratamento de parte dos dados provenientes da etapa I do estudo, mais precisamente de alguns dos resultados que se referem às entrevistas estruturadas aplicadas aos 63 técnicos e que mais directamente estão conectados com a relação acima estabelecida e que enunciámos como sendo o propósito deste artigo.

Para a realização do trabalho de campo da etapa I, os membros da equipa do projecto foram subdivididos em três zonas geográficas: zona do Porto, zona de Braga e zona de Trás-os-Montes e Alto Douro. Esta divisão geográfica não é apenas uma opção operacional do projecto, dado que estas três zonas fazem parte de regiões que têm desigualdades de desenvolvimento sócio-económico e sócio-cultural significativas.

### 3. Resultados

Dividimos esta secção em duas grandes partes: caracterização dos entrevistados; e formação académica e expectativas relacionadas com a trajetória profissional.



### Breve caracterização dos entrevistados

A maioria dos 63 indivíduos entrevistados é jovem, tem idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos de idade (63.5%). Trata-se de um conjunto em que há um forte predomínio do género feminino (79.4%). Essa tendência é visível em praticamente todo o tipo de formações académicas dos entrevistados, entre as quais se destacam as de Serviço Social e Psicologia. Assumem ainda importância as formações académicas em Sociologia e as da área da Educação (Educação e Educação Social) (quadro nº 1).

Quadro nº 1 – Formação Académica por Género

| Formação Académica      | Género        |               | Total        |
|-------------------------|---------------|---------------|--------------|
|                         | Masculino     | Feminino      |              |
| Serviço Social          | 2             | 14            | 16           |
| Psicologia              | 3             | 13            | 16           |
| Sociologia              | 1             | 7             | 8            |
| Educação                | 3             | 3             | 6            |
| Educação Social         | 1             | 5             | 6            |
| Gestão                  | 2             | 3             | 5            |
| Economia                | 1             | 1             | 2            |
| Outras Formações em CHS | 0             | 4             | 4            |
| Total                   | 13<br>(20.6%) | 50<br>(79.4%) | 63<br>(100%) |

Adaptado de Marques, Caria e Silva (2011)

Uma parte muito significativa dos entrevistados trabalha nas organizações há relativamente pouco tempo: até 5 anos – 41%, e entre 6 e 11 – 46 % deles.

As suas situações contratuais podem, tendo em conta o actual estado do mercado de trabalho em Portugal e um pouco por todo o Globo e, ainda, o tipo de organizações onde exercem a sua actividade, considerar-se boas, pois 38.1% deles tem contrato a termo (certo/incerto) e 57.1% tem contrato permanente (efectivos). Relativamente à posição hierárquica dos técnicos nas



organizações verificámos que alguns são também elementos das respectivas direcções e outros ocupam lugares de chefia intermédia.

A leitura dos dados permitiu-nos verificar que 23 dos 63 técnicos, 36.5%, exerce funções no âmbito da educação de adultos, embora o seu grau de envolvimento neste tipo de actividade seja diferenciado: 7 deles têm um envolvimento exclusivo, 6 acumulam com outras actividades, 5 têm uma participação difusa e 5 têm uma participação muito difusa.

Este grupo tem, na generalidade, as mesmas características que os restantes técnicos, embora nalguns casos as tendências antes apresentadas se verifiquem ainda com mais intensidade. São técnicos muito jovens, 67% deles tem menos de 35 anos, onde há um fortíssimo predomínio do género feminino (apenas 1 indivíduo é do género masculino), e uma proporção muito significativa trabalha nas organizações há pouco tempo (44.4% até 5 cinco anos).

Relativamente às suas formações académicas o dado mais marcante está no facto de apenas um deles ter formação em Educação. Recorde-se que nos 63 técnicos, 6 tinham esta formação e outros tantos a formação de Educação Social. As formações académicas predominantes acompanham a tendência geral: Psicologia (6 técnicos), Serviço Social (6 técnicos) e Sociologia (5 técnicos).

66

Estes resultados aproximam-se de outros estudos que nos dizem que quem trabalha nesta área não tem, na maior parte dos casos, uma formação académica específica em educação de adultos. Muitos dos que trabalham neste campo da educação o único aspecto que têm em comum é o de trabalharem com adultos. Este é um dos factos que leva vários autores a defender, desde há longa data, que não existem ainda profissionais neste campo. (SAÉZ, 1995; MAZA, 1997; MERRIAM; BROCKETT, 1997; DAUSIÉN; SCHWENDOWIUS, 2009; GUIMARÃES, 2009).

Este aspecto aponta para que a tal socialização profissional prévia, a que nos referimos acima, não se realize nestes casos, pois não existe uma formação académica que o permita fazer. A socialização profissional ocorrerá somente nos locais de trabalho através de mecanismos a que Cornu (2003) alude quando nos fala do aprender e ver e do aprender a ver.

#### *Formação académica e expectativas profissionais*

Nesta parte, apresentam-se dados relativos: ao trajecto externo e interno dos técnicos relativamente à sua actual situação laboral; ao seu





conteúdo do trabalho; e às suas expectativas, tendo em conta a sua formação académica, relativamente ao trabalho realizado e à utilidade das aprendizagens resultantes dessa formação para as tarefas que vêm desempenhando ao longo das suas carreiras.

O tempo médio de espera entre a conclusão da formação académica e o primeiro contrato dos 63 técnicos ronda os 6.5 meses. Mais de metade (52%) já havia trabalhado, depois de concluída a sua formação académica, noutras organizações. Destes, uma esmagadora maioria (85%), fê-lo em organizações também do Terceiro Sector, sendo de destacar aqueles que têm formação em Serviço Social (9 técnicos) e em Psicologia (7 técnicos). No que respeita aos técnicos que trabalham em educação de adultos os resultados são muito semelhantes: metade deles já havia trabalhado noutras organizações, todas do Terceiro Sector.

Relativamente ao percurso contratual, dentro das actuais organizações, dos 63 técnicos podemos afirmar que tem havido uma tendência para uma maior estabilidade dos seus vínculos contratuais. Como podemos ver no quadro abaixo o contrato permanente (efectivo) é o tipo de vínculo contractual mais encontrado actualmente entre tais técnicos (57.1%), quando no início das suas actividades profissionais apenas 4.8% deles estava em tal situação.

Quadro nº 2 – Evolução do tipo de vínculo contratual

| Vínculos Contratuais                        | Início da actividade (%) | Actualmente (%) |
|---|--------------------------|-----------------|
| Recibos verdes                              | 19.0                     | 3.2             |
| Contrato a termo (certo/incerto)            | 49.2                     | 38.1            |
| Contrato permanente (efectivo)              | 4.8                      | 57.1            |
| Sem contrato de trabalho escrito (informal) | 1.6                      | 1.6             |
| Contrato temporário                         | 1.6                      | -               |
| Estágio profissional                        | 19.0                     | -               |
| Outras situações                            | 4.8                      | -               |
| Total                                       | 100.0                    | 100.0           |

Praticamente, todos os técnicos, embora em graus diferentes, realizam, simultaneamente, tarefas administrativas, decisórias, gestionárias e técnicas propriamente ditas. Mais de metade deles (57%) afirmou que as suas

tarefas se sobrepõem com a de outros técnicos da equipa com outra formação académica. Tal facto foi sobretudo notório entre os entrevistados com formação em Sociologia, Serviço Social e Psicologia. Os dados referentes aos técnicos que trabalham em educação de adultos são muito semelhantes.

A opinião dos entrevistados relativamente à correspondência entre o trabalho que actualmente realizam e o que esperavam vir a fazer quando concluíram as suas formações académicas é, no geral, positiva, pois 77.8% deles manifestaram um grau de correlação entre o “totalmente corresponde” e o “em parte correspondente” (quadro nº 3). Mas, se olharmos para o quadro abaixo com mais atenção verificamos que é no limite inferior daquilo que se considera uma correspondência positiva (“Sim, em parte”) que a maior concentração de respostas ocorreu. Em nenhuma das formações académicas especificadas esse tipo de resposta é ultrapassado, com excepção da formação em Psicologia, cuja resposta “Não, quase nada” foi a que teve maior frequência. Na verdade, consideramos o peso da correspondência negativa muito considerável (22.8%).

68

Quadro nº 3 – Correspondência Formação Académica e trabalho realizado

| Formação Académica      | Correspondência   |                        |                 |                   |             | Total        |
|-------------------------|-------------------|------------------------|-----------------|-------------------|-------------|--------------|
|                         | Total             | Elevada                | Média           | Fraca             | Nula        |              |
|                         | “Sim, Totalmente” | “Sim, quase totalmente | “Sim, em parte” | “Não, quase nada” | “Não nada”  |              |
| Serviço Social          | 3                 | 6                      | 6               | 1                 | -           | 16           |
| Psicologia              | 2                 | 3                      | 4               | 5                 | 2           | 16           |
| Sociologia              | 1                 | 1                      | 5               | 1                 | -           | 8            |
| Educação                | 2                 | 2                      | 2               | -                 | -           | 6            |
| Educação Social         | 2                 | 2                      | 2               | -                 | -           | 6            |
| Gestão                  | -                 | 1                      | 2               | 1                 | 1           | 5            |
| Economia                | -                 | 1                      | -               | -                 | 1           | 2            |
| Outras Formações em CHS | -                 | 2                      | -               | 1                 | 1           | 4            |
| Total                   | 10<br>(15.9%)     | 18<br>(28.6%)          | 21<br>(33.3%)   | 9<br>(14.3)       | 5<br>(7.9%) | 63<br>(100%) |



Relativamente aos técnicos que trabalham em educação de adultos, embora a correspondência positiva se mantenha mais elevada (59%), os valores de correspondência negativa sobem para os 41%. É de referir ainda que a maior concentração de respostas ocorreu na correspondência negativa “Não, quase nada”: 8 em 23 técnicos. Estes dados sustentam o que temos vindo a referir: como não há uma formação académica prévia específica na área da educação de adultos é expectável que esse não seja um campo de trabalho esperado.

De assinalar que 16 dos 63 entrevistados não explicitaram as razões para as repostas dadas, 15 dos quais realizaram uma correspondência positiva entre a sua formação académica e o que esperavam vir a fazer em termos profissionais.

Entre aqueles que responderam que existe uma correspondência total ou quase total encontramos dois grandes tipos de razões apontadas. Uma das razões é porque a formação no seu todo, ou a área de opção vocacional do curso escolhida, corresponde às tarefas exercidas:

[...] uma vez que, durante a formação, nos foi inculcido que a nossa orientação para o cliente era a base do nosso trabalho, o que se veio a confirmar [...]. (ENTREVISTA, nº 52, 2010).

[...] Durante a licenciatura escolhi a especialização em Animação Educativa e Desenvolvimento Social e Pessoal que de facto vai de encontro ao que faço actualmente. (ENTREVISTA, nº 50, 2010).

O outro tipo de justificação dada tem a ver com a articulação entre a formação tida e o desejo dos entrevistados em trabalharem em determinada área: “A área de consulta psicológica e da formação sempre foi o que esperei fazer, por isso foi completamente de encontro às minhas expectativas.” (ENTREVISTA, nº 41, 2010).

Os técnicos que responderam que a sua formação académica corresponde em parte àquilo que esperavam vir a fazer apontam três grandes tipos de razões para que isso aconteça. Uma delas é porque há uma discrepância entre a teoria dada nos cursos e o trabalho exercido (a prática): “Corresponde em parte, visto que o curso apresentou uma componente muito teórica, que não



corresponde totalmente ao trabalho desenvolvido no terreno.” (ENTREVISTA, nº 25, 2010).

Outra razão apontada tem a ver com o facto de estarem a exercer numa área de trabalho que, embora esteja no âmbito do curso, não corresponde à área de trabalho preferencial dos entrevistados: “No decurso da formação académica pretendia desenvolver a minha actividade profissional em contexto empresarial, embora soubesse que esta era uma área de trabalho possível.” (ENTREVISTA, nº 26, 2010).

Por fim, houve quem justificasse a sua resposta devido à formatação das tarefas exercidas, à falta de autonomia no trabalho realizado: “Porque o trabalho social está pré-planeado e por isso não há muita capacidade dos técnicos gerirem o seu próprio trabalho, há falta de autonomia na gestão das tarefas.” (ENTREVISTA, nº 45, 2010).

A falta de autonomia sentida por quem está no campo da prática pode ser um entrave ao uso das aprendizagens provenientes da formação académica e também pode ser uma barreira à procura de novos conhecimentos teóricos e práticos a mobilizar para a acção. Desta forma, estes técnicos baseiam a sua actuação numa racionalidade técnica muito instrumental, ou como diria Bernstein (1993; 1998), quando se referia aos professores que actuam no campo da prática pedagógica, de acordo com a sua teoria do discurso pedagógico oficial, actuam de forma meramente reprodutora, isto é, aplicam/reproduzem no campo da prática o discurso pedagógico oficial e seus instrumentos de actuação produzidos por outros.

Esta situação é sentida/vivida por muitos dos técnicos que trabalham no Terceiro Sector e, em especial, por muitos dos que trabalham na área da educação de adultos cujas ofertas educativas são enquadradas ideológica e financeiramente por Programas Nacionais e Europeus que estruturam, preservam grandemente essas ofertas e a acção dos técnicos no terreno. No entanto, por mais fechados que sejam os modelos enquadradores da acção, por mais falta de autonomia que exista, é possível encontrar espaços que permitem uma prática mais recontextualizadora, uma prática que permita conjugar aprendizagem teórica vinda da formação académica, conhecimento abstracto proveniente de várias fontes, conhecimento procedimental proveniente das estruturas que enquadram a acção profissional e saber prático. (LOUREIRO,



2009). Por isso é que Perrenoud (1995) nos falava, referindo-se aos professores, de currículo formal e currículo real.

Os técnicos que responderam que o trabalho exercido actualmente não corresponde nada ou quase nada ao que esperavam vir a fazer tendo em consideração a formação académica tida apresentaram um grande tipo de justificação - a formação académica não previa a actividade profissional naquela área: "Porque a área de formação era de gerontologia, mas fui trabalhar para a área da toxicodependência." (ENTREVISTA, nº 27, 2010).

No que respeita aos técnicos que trabalham em educação de adultos, as razões apresentadas para justificarem as correspondências positivas ou negativas entre a formação académica e a actividade que esperavam vir a ter acompanham as dadas pelos restantes técnicos.

Relativamente à utilidade das aprendizagens resultantes da formação académica para as tarefas desempenhadas ao longo das carreiras dos entrevistados, as apreciações feitas foram muito positivas. Apenas 6.3 % dos entrevistados afirmaram que tais aprendizagens têm sido pouco úteis. A possibilidade de resposta "bastante útil" foi a mais apontada (41.3%).

Quadro nº 4 – Utilidade da aprendizagem académica para as actividades profissionais

| Formação Académica      | Utilidade            |                 |            |              |             | Total |
|-------------------------|----------------------|-----------------|------------|--------------|-------------|-------|
|                         | Total                | Elevada         | Média      | Fraca        | Nula        |       |
|                         | "Completamente útil" | "Bastante útil" | "Em parte" | "Pouco útil" | "Nada útil" |       |
| Serviço Social          | 2                    | 9               | 2          | 3            | -           | 16    |
| Psicologia              | 7                    | 5               | 3          | 1            | -           | 16    |
| Sociologia              | 2                    | 3               | 3          | -            | -           | 8     |
| Educação                | -                    | 4               | 2          | -            | -           | 6     |
| Educação Social         | 2                    | 2               | 2          | -            | -           | 6     |
| Gestão                  | 2                    | 1               | 2          | -            | -           | 5     |
| Economia                | 1                    | -               | 1          | -            | -           | 2     |
| Outras Formações em CHS | 1                    | 2               | 1          | -            | -           | 4     |



|       |               |               |               |             |   |              |
|-------|---------------|---------------|---------------|-------------|---|--------------|
| Total | 17<br>(27.0%) | 26<br>(41.3%) | 16<br>(25.4%) | 4<br>(6.3%) | - | 63<br>(100%) |
|-------|---------------|---------------|---------------|-------------|---|--------------|

Uma vez mais, os resultados relativos aos técnicos que trabalham em educação de adultos acompanham os do total do conjunto, embora a percentagem de correlações negativas seja maior: 11%.

Estes dados mostram que apesar de não haver uma formação académica específica para determinadas áreas de trabalho ela pode, ainda assim, ser considerada útil para o exercício profissional.

Uma quantidade muito significativa de entrevistados não explicitou as razões das suas respostas (38.1%). Destes apenas 1 deles havia feito uma apreciação negativa relativamente à utilidade das aprendizagens académicas para o trabalho.

As justificações dadas por aqueles que responderam que as aprendizagens resultantes da formação académica tem sido “completamente útil” para o exercício da sua profissão podem agrupar-se num tipo de resposta – Tais aprendizagens permitiram desenvolver competências para exercer as funções:

[...] permitiu a aquisição de competências na área do apoio psicológico, psicoterapêutico, também na área de orientação vocacional e na área de educação, da formação de adultos [...] o que me permite desempenhar as minhas funções. (ENTREVISTA, nº 24, 2010).

Entre aqueles que afirmaram que as aprendizagens têm sido bastante úteis, temos dois grandes tipos de explicitações justificativas: uns fazem uma articulação clara entre a teoria (aprendizagens académicas) e a prática (experiência), embora de forma diferente; outros realçam a importância da teoria, mas chamam também a atenção para a sua incompletude.

Relativamente aos primeiros, podemos distinguir três níveis de articulação. Um primeiro nível em que se faz uma relação de complementaridade: “A formação académica é importante porque complementa e suporta a experiência profissional que adquiri ao longo dos últimos anos.” (ENTREVISTA, nº 42, 2010).

Um segundo nível, em que se vê na teoria um recurso importante para interpretar e planear a acção, que são dois aspectos fundamentais do trabalho intelectual: “A formação académica permitiu a aquisição de instrumentos



teóricos fundamentais para interpretar os fenómenos sociais e planear a intervenção.” (ENTREVISTA, nº 23, 2010).

Um terceiro nível aponta para o caminho inverso de realização da articulação, ou seja da prática para a teoria: “A prática obriga-nos a reflectir acerca da teoria [...]” (ENTREVISTA, nº 1, 2010).

Estas declarações vão de encontro aos entendimentos que defendem que o conhecimento profissional resulta da articulação entre o conhecimento e aprendizagens teóricas e o conhecimento e aprendizagens da prática profissional. (SCHÖN, 1983; CARIA, 2007, 2008; LOUREIRO, 2010).

As explicitações daqueles que realçam a importância da teoria, mas chamam também a atenção para a sua incompletude, podem ser ilustradas no seguinte excerto: “Tenho utilizado todos os conhecimentos que adquiri durante a universidade. No entanto, houve outros conhecimentos mais informais que a Universidade não me proporcionou.” (ENTREVISTA, nº 40, 2010).

Os que responderam que as aprendizagens provenientes da formação académica têm sido em parte úteis para a profissão realizaram dois tipos de justificação. Uns referiram-se à utilidade dessas aprendizagens para o desenvolvimento de capacidades como a de reconhecer problemas, realizar avaliações das situações, entre outras, que, embora tenham utilidade prática, não têm a ver exactamente com a situação profissional em si mesma. Trata-se de uma utilidade indirecta:

Para desempenhar o meu trabalho não precisava da minha formação académica, mas é claro que o facto de ter essa formação ajuda bastante desempenhar as minhas funções, uma vez que consigo absorver, interpretar e executar melhor as minhas tarefas. (ENTREVISTA, nº 4, 2010).

Outros, na justificação da resposta dada acabam por defender que as aprendizagens vindas da formação académica estão desfasadas da prática profissional: “Só a formação não chega, é muito teórica. Estudamos realidades que não são a nossa (Brasil) e que não se adequam à nossa realidade. Depois, a prática é muito mais complexa.” (ENTREVISTA, nº 38, 2010).

Aqueles que defenderam que aprendizagens vindas da formação académica são pouco úteis apresentaram o mesmo tipo de argumento.



No geral, as explicitações apresentadas por aqueles que trabalham em educação de adultos enquadram-se nas enunciadas acima.

#### 4. Breve nota final

Vimos que no Terceiro Sector trabalham “profissionais” com vários tipos de formação académica, sobretudo Psicólogos e Técnicos de Serviço Social. Vimos também que, no caso estudado, de entre os que trabalham no campo da educação de adultos nenhum possui formação académica inicial específica na área. Este dado faz-nos defender que nestes casos, bem como em muitos dos outros técnicos a trabalhar noutros âmbitos do Terceiro Sector, não existe, ao contrário do que ocorre em profissões como os médicos, arquitectos ou engenheiros, uma socialização profissional prévia.

Por isso, foram muitos os que referiram que o que fazem não corresponde, ou corresponde apenas em parte àquilo que esperavam vir a fazer tendo em conta a formação académica tida. Mas, e apesar disso, grande parte dos entrevistados afirmou haver correlações positivas entre as aprendizagens académicas efectuadas e as actividades desenroladas na sua prática quotidiana.

Terminamos chamando a atenção para alguns aspectos que pensamos serem pertinentes neste quadro de investigação. Julgamos ser importante para o campo da educação de adultos a realização de estudos sobre a relação entre aprendizagens e percursos de vida, nomeadamente profissionais, de adultos com escolarização elevada. E, dentro destes estudos, particular interesse terão os efectuados sobre os trabalhadores da educação de adultos. Enfim, o estudo dos seus percursos de vida profissionais, da sua socialização profissional, da interiorização que fazem da sua realidade profissional, do seu “submundo” institucional (BERGER; LUCKMANN, 1999), é, na nossa perspectiva, pertinente. Algumas questões foram acima enunciadas e, em parte, respondidas, mas necessitam de maior exploração.

Pensamos que a aplicação, com as devidas adaptações, da questão do projecto de investigação que enquadra este artigo à área específica da educação de adultos tem forte potencial de exploração: quais são as aprendizagens, os saberes e as competências que estão associadas à reflexividade nos processos de autonomização do trabalho profissional no campo da educação de adultos em geral e em particular do que ocorre no Terceiro Sector?





○ desenvolvimento de mecanismos de reflexividade que levem aos tais processos de autonomização do trabalho profissional no campo da educação de adultos não favorecerá a existência de práticas educativas menos descontextualizadas relativamente aos seus verdadeiros interessados: os adultos em formação? Ou seja, o não desenvolvimento de uma prática profissional meramente reprodutora por parte dos técnicos de educação de adultos, tantas vezes afastada dos adultos em formação, não estará relacionada com aprendizagens profissionais que levem aos tais processos reflexivos que permitem ganhos de autonomização do seu trabalho que, por sua vez, permite fazer usos recontextualizados dos programas que enquadram tantas das ofertas educativas para adultos?

Tendo em consideração os resultados deste e de outros estudos que nos mostram que quem trabalha na educação de adultos em Portugal não tem, na esmagadora maioria dos casos, formação académica na área, não seria de introduzir, no mínimo, nas licenciaturas em Ciências Humanas e Sociais (CHS) aprendizagens relacionadas com o campo da educação de adultos?

Por fim, não havendo essa aprendizagem académica prévia, como se desenvolvem os saberes desses trabalhadores? Como ocorre o seu processo de socialização profissional? E, esse facto faz com que ocorram processos específicos de aprendizagem nos locais de trabalho diferentes dos de outros profissionais com preparação académica prévia? Essa especificidade tem alguma coisa a ver com os seus percursos profissionais?

75

## Referências

ÁVILA, Patrícia. **A literacia dos adultos**. Competências-chave na sociedade do conhecimento. Lisboa: Celta, 2008.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Um livro sobre a sociologia do conhecimento. Lisboa: Dinalivro, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1993. (v. 4).

\_\_\_\_\_. **Pedagogía, control simbólico e identidad** – teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998. (v. 5).

CARIA, Telmo. **O uso do conhecimento**: os professores e os outros. *Análise Social*, Lisboa, v. 37, n. 164, p. 805-831, out. 2002.



\_\_\_\_\_. **Trabalho e conhecimento profissional-técnico:** autonomia, subjectividade e mudança social. In: CARIA, Telmo (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.

\_\_\_\_\_. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação a desenvolver?. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 125-138, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTa01.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2011.

\_\_\_\_\_. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Análise Social**, Lisboa, v. 43, n. 189, p. 749-773, out. 2008.

CARIA, Telmo; COSTA, Isabel. Organização, metodologia e procedimentos. Documento nº2/ Relatório da Etapa I do Projecto FCT-SARTPRO - Saberes, Autonomias e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector, PTDC/CS-SOC/098459/2008 - [Out. 2009 - Out. 2010]. In: SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO DA ETAPA I DO PROJECTO SARTPRO. 2010. 1., **Anais...** Porto. Porto: Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2010.

CARNEIRO, Roberto. **Iniciativa novas oportunidades:** resultados da avaliação externa (2009-2010). Lisboa: ANQ, 2010.

76 CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados.** Diversidade e interdependência de lógicas de formação. 2008. 632 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

CORNU, Roger. **Educação, saber e produção.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COSTA, Joana. **Competências adquiridas ao longo da vida.** Processos, trajectos e efeitos. 2005. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Especialização em Educação de Adultos, Universidade do Minho, Braga, 2005.

DAISIEU, Bettina; SCHWENDOWIUS, Dorothee. Professionalisation in general adult education in Germany - An attempt to cut a path through a jungle. **European Journal of Education**, Oxford, v. 44, n. 2, p. 183-203, jun. 2009.

DUBAR, Claude. **La socialisation.** Constructions des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1991.

ENTREVISTA Nº 1. **Entrevista.** Chaves, 1 jul. 2010.

ENTREVISTA Nº 4. **Entrevista.** Chaves, 5 jul. 2010.

ENTREVISTA Nº 23. **Entrevista.** Porto, 12 jul. 2010.



ENTREVISTA Nº 24. **Entrevista**. Porto, 16 jul. 2010.

ENTREVISTA Nº 25. **Entrevista**. Porto, 2 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 26. **Entrevista**. Porto, 3 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 27. **Entrevista**. Porto, 3 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 38. **Entrevista**. Braga, 16 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 40. **Entrevista**. Braga, 21 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 41. **Entrevista**. Braga, 4 out. 2010.

ENTREVISTA Nº 42. **Entrevista**. Braga, 6 out. 2010.

ENTREVISTA Nº 45. **Entrevista**. Braga, 8 out. 2010.

ENTREVISTA Nº 50. **Entrevista**. Braga, 11 out. 2010.

ENTREVISTA Nº 52. **Entrevista**. Bragança, 12 out. 2010.

EVETTS, Julia. The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. **International Sociology**, Londres, v. 18, n. 2, p. 395-415, jun. 2003.

FERNANDES, Pedro. **O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida**: actualização e aperfeiçoamento. Lisboa: DGFV, 2007.

FILIFE, José. Narratividade, reflexividade e legitimidade em educação especial. In: CARIA, Telmo (Org.). **Saber profissional**. Coimbra: Almedina, 2005. p. 93-139.

FREIDSON, Eliot. **Professionalism**: the third logic. Cambridge: Polity Press, 2001.

GILLY, Michel. **Maîtres-élèves**: roles institutionnels et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

GOMES, Maria. **Literacia e educação de adultos**: percursos, processos e efeitos. Um estudo de caso. 2002. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

GRANJA, Berta. **Identidade e saber dos Assistentes Sociais**. 2008. 689 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade do Porto, Porto, 2008.



GUIMARÃES, Paula. Reflections on the professionalization of adult educators in the framework of public policies in Portugal. **European Journal of Education**, Oxford, v. 44, n. 2, p. 205-219, jun. 2009.

LOUREIRO, Armando. O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos. In: CARIA, Telmo (Org.). **Saber profissional**. Coimbra: Almedina, 2005. p. 169-196.

\_\_\_\_\_. **O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos**: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa. Cascais: Sururu Produções Culturais, 2009.

\_\_\_\_\_. O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 31, p. 105-122, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 93-118, jul./dez. 2010a.

LOUREIRO, Armando; Cristóvão, Artur. The official knowledge and adult education **agents**: an ethnographic study of the adult education team of a local development-oriented nongovernmental organization in the North of Portugal. **Adult Education Quarterly**, Illinois, v. 60, n. 5, p. 419-437, nov. 2010.

MARQUES, Ana. Divisão do trabalho, profissão e culturas profissionais. In: MARQUES, Ana; CARIA, Telmo (Org.). **Educação, trabalho e culturas profissionais**. Contributos teórico-metodológicos. Braga: CICS, 2006.

MARQUES, Ana; CARIA, Telmo; SILVA, Margarida. Trajectórias de profissionalização das Ciências Sociais e Humanas no Terceiro Sector: contextos, práticas e percepções. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO, ORGANIZAÇÕES E PROFISSÕES: RECOMPOSIÇÕES CONCEPTUAIS E DESAFIOS EMPÍRICOS. 1., 2011, Porto. **Anais...** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011 (Documento policopiado).

MARQUES, Ana; ALVES, Mariana (Org.). **Inserção profissional de graduados em Portugal**: (re)configurações teóricas e empíricas. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010.

MAZA, Carlos. **La formación del profesorado de adultos**: un reto educativo del siglo XXI. In: CARRASCO, Joaquín (Coord.). Educación de adultos. Barcelona: Ariel, 1997.

MERRIAM, Sharan; BROCKETT, Ralph. **The pprofession and practice of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.



MOREIRA, Liliana. **Os impactos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências nos percursos de vida dos indivíduos.** O passado (memórias), o presente (experiências presentes) e o futuro (projectos). 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Inserção Social, Universidade do Porto, Porto, 2008.

PEREIRA, Fernando. **Os saberes profissionais-técnicos em associações e cooperativas agrárias.** In: CARIA, Telmo (Org.) *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.

PEREIRA, Fernando. **Identidades profissionais, trabalho técnico e associativismo agrário em Trás-os-Montes e Alto Douro.** Cascais: Sururu Produções Culturais, 2008.

\_\_\_\_\_. Gerontólogo: a construção de uma nova profissão na área da saúde. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2008a.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Enseigner:** agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF, 1999.

PIRES, Ana. **Educação e formação ao longo da vida:** análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2005.

RAMOS, Marise. Teorias sociais sobre a competência em educação e trabalho. In: MARQUES, Ana; CARIA, Telmo (Org.). **Educação, trabalho e culturas profissionais.** Contributos teórico-metodológicos. Braga: CICS, 2006.

SÁEZ, Juan. La profesionalización de los educadores de adultos. In: SÁEZ, Juan; PALAZÓN, Francisco (Coord.). **La educación de adultos:** una nueva profesión? Valencia: Nau Llibres, 1995.

SALLIS, Edward; JONES, Gary. **Knowledge management in education.** Londres: Kogan Page, 2002.

SALGADO, Lucília. As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos. In: SALGADO, Lucília (Coord.). **A educação de adultos:** uma oportunidade na família. Lisboa: ANQ, 2010.

SCHÖN, Donald. **The reflective practioner.** How professionals think in action. USA: BasicBooks, 1983.



SILVA, Margarida. **Da educação formal à profissionalização em serviço social:** o caso da Escola do Porto (1960-1974). In: CARIA, Telmo (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.

Prof. Dr. Armando Paulo Ferreira Loureiro  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Vila Real | Portugal  
Departamento de Educação e Psicologia  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)  
Grupo de Pesquisa | Análise Social do Saber Profissional em  
Trabalho Técnico e Intelectual (ASPTI)  
E-mail | [aloureiro@utad.pt](mailto:aloureiro@utad.pt)

Profa. Dra. Maria Isabel Barros Morais Costa  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Vila Real | Portugal  
Departamento de Educação e Psicologia  
Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento  
(CETRAD)  
Grupo de Pesquisa | Sociedade, Territórios e Recursos  
E-mail | [isacosta@utad.pt](mailto:isacosta@utad.pt)

Prof. Dr. Telmo Humberto Caria  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Vila Real | Portugal  
Departamento de Economia, Sociologia e Gestão  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)  
Grupo de Pesquisa | Análise Social do Saber Profissional em  
Trabalho Técnico e Intelectual (ASPTI)  
E-mail | [aloureiro@utad.pt](mailto:aloureiro@utad.pt)

Recebido 12 set. 2011

Aceito 10 nov. 2011