

Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais



PORQUE RAZÃO SE FORMAM OS ADULTOS?
MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS FORMANDOS DOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação e Formação de Adultos

2010

Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais



PORQUE RAZÃO SE FORMAM OS ADULTOS?
MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS FORMANDOS DOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação e Formação de Adultos

Claudia Elisabete Pires Reis da Fonseca, n.º 23798

Orientadora: Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas

Faro

2010

“As metamorfoses do mundo do trabalho exigem agora a renovação permanente do conhecimento, e, por isso, tem como consequência a alteração estrutural das competências exigidas aos indivíduos, para se manterem socialmente activos ao longo da vida. A educação tornou-se mais complexa pela diversidade de perspectivas existentes e necessárias para construir o *cidadão-mundo*.”

(Carreira, 2008: 16)

RESUMO

O presente trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito da Educação e Formação de Adultos, centra-se no estudo das motivações e expectativas que orientam os adultos na escolha e na frequência de cursos de educação e formação.

O objectivo da investigação é contribuir para aprofundar o conhecimento sobre os motivos e as expectativas que conduzem os indivíduos à escolha e à frequência de cursos de educação e formação de adultos.

Tendo em conta que se considera que esta problemática constitui a interligação entre o sistema educativo, o mundo do trabalho e a sociedade em geral, construiu-se um quadro teórico de referência a partir de uma abordagem multidisciplinar, de forma a fornecer uma perspectiva compreensiva que pudesse abarcar a complexidade dos fenómenos em questão, na perspectiva da investigação educativa.

O presente estudo desenvolveu-se com uma amostra de indivíduos que frequentavam Cursos de Educação e Formação de Adultos de Técnico/a de Acção Educativa, entre o final de 2009 e o início de 2010, no Algarve, sendo composta por 61 indivíduos, 13 do género masculino e 48 do género feminino.

Foi utilizado o “Questionário de Motivação para a Formação”, de Carré (2001), traduzido e aplicado pela investigadora, mediante o qual se obteve um conjunto de dados que foram posteriormente analisados à luz do quadro teórico inicialmente construído.

Na presente investigação, que é de natureza quantitativa, procedeu-se ao processamento/tratamento dos dados recolhidos através da estatística descritiva, mediante a utilização do Programa Microsoft Office Excel 2007, nomeadamente as medidas de tendência central, a média.

Em conclusão verificou-se que os motivos mais seleccionados pelos adultos foram factores extrínsecos como os Motivos Vocacional (Enriquecimento do curriculum vitae), Operacional Profissional (Melhoria do desempenho no trabalho) e Económico (Progressão profissional).

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Formação de Adultos; motivação; expectativa; aprendizagem dos adultos; competência

ABSTRACT

This research work, developed under the Adult Education and Training, is focused on the study of motivations and expectations that guide adults in choosing and attending education and training courses.

The aim of this research is to contribute to know what are the motives and expectations that lead individuals to choose and frequent education and training courses for adults.

The Adult Education and Training is considered like a connection between the education system, the working world and the society in general. So, the researcher of the study has built up a theoretical framework from a multidisciplinary approach in order to provide a comprehensive perspective that could include the complexity of the phenomenon, the perspective of educational research.

This study was developed with a sample of individuals who attended courses in adult education and training of Technical of Education Action, between the end of 2009 and the beginning of 2010, in the Algarve, and it has 61 persons, 13 males and 48 females.

On this study, was used the Motivation for Formation Questionnaire, from Carré (2001), translated and applied by the researcher, through which generated a set of data that were subsequently analyzed using the theoretical framework initially constructed.

In this investigation, which is a quantitative research, the data obtained was performed by a quantitative method, and it was realized the processing/treatment of the collected data using descriptive statistic, and using the Microsoft Office Excel 2007 program, including measures of central tendency, like mean.

In conclusion it was found that the reasons most selected by adults were extrinsic factors such as Vocational Subjects (*Curriculum vitae increasing*), Professional Operational Subjects (*Improving performance at work*) and Economic Subjects (*Professional progression*).

KEYWORDS: Adult Education and Training; motivation; expectation; adult learning; competence

ÍNDICE

	Páginas
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice.....	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros.....	ix
Índice de Gráficos	ix
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico	5
1. Educação e Formação de Adultos	6
1.1. Educação e Modernidade.....	6
1.2. Directrizes Europeias para as políticas de EFA.....	7
1.2.1. Livro Branco sobre a Educação e a Formação	8
1.2.2. Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.....	8
1.2.3. Relatório “Os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos”.....	9
1.2.4. Comunicação “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida Uma Realidade”	10
1.2.5. Comunicação “O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento”	11
1.3. A Educação de Adultos: enquadramento, legislação, o caso português.....	11
2. A aprendizagem dos adultos	25
2.1. Identidade, auto-conceito e auto-estima	27
2.2. A Aprendizagem	29
2.3. Motivações e expectativas	30
2.3.1. Teorias da Motivação	34
2.4. O Contributo Teórico de Philippe Carré.....	38

3. A Educação e Formação de Adultos em Portugal: a emergência dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências	42
3.1. Princípios fundamentais nas práticas de Educação e Formação de Adultos.....	44
3.2. Modalidades de Educação e Formação de Adultos em Portugal.....	45
3.2.1. O Sistema Nacional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC).....	47
3.2.2. O Sistema de EFA – Nível Básico e Secundário.....	50
3.2.3. Críticas e apoios ao modelo de EFA	54
3.3. A Competência.....	55
3.3.1. O conceito de competência.....	55
3.4. A Formação e o desenvolvimento profissional.....	59
Parte II - Estudo Empírico.....	64
1. Definição do Problema e das Questões de Investigação	65
2. Objectivos de Investigação.....	69
3. Opções metodológicas.....	69
3.1. Tipo de Estudo	70
3.2. Instrumento de Recolha de Dados. O Questionário de Motivação para a Formação (QMF)	72
3.2.1. Recolha de Dados	76
3.2.2. Processamento/Tratamento de Dados.....	77
3.3. Selecção de Casos – A Amostra	78
3.3.1. Caracterização das Entidades de Formação e dos sujeitos do Estudo.....	80
4. Apresentação dos Resultados	89
4.1. Análise global	89
4.2. Local de origem	93
4.3. Faixa etária.....	96
4.4. Género.....	102

4.5. Nível de escolaridade anterior à frequência da formação	105
5. Discussão dos Resultados.....	111
Conclusões	116
Referências Bibliográficas	122
Índice de Anexos.....	127
Anexos.....	128

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo das quatro dimensões e dos dez motivos de envolvimento em situações de formação. (Fonte: Traduzido de Carré, 2001: 46)	39
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do Questionário da Motivação para a Formação (QMF). (Fonte: Carré, 2001).....	73
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente à faixa etária.	83
Gráfico 2 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao género.	84
Gráfico 3 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao nível de escolaridade anterior à formação.....	84
Gráfico 4 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente à sua localidade de origem (residência).	85
Gráfico 5 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao seu local de origem. ...	85
Gráfico 6 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao género, consoante o seu local de origem.	86
Gráfico 7 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente à faixa etária, consoante o local de origem.	87
Gráfico 8 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao nível de escolaridade anterior à formação, consoante o seu local de origem.	87
Gráfico 9 – Tipos de motivos que conduzem à frequência de formação.	89
Gráfico 10 – Itens de motivação que conduzem à formação.	90

Gráfico 11 – Tipos de motivos que conduzem a população à frequência de formação, consoante o seu local de origem.....	93
Gráfico 12 – Itens de motivação que conduzem a população adulta à formação, consoante o seu local de origem.....	95
Gráfico 13 – Tipos de motivos que conduzem a população adulta à frequência de formação, consoante a sua faixa etária.....	97
Gráfico 14 – Média das respostas relativamente aos motivos para a frequência da formação, consoante a faixa etária da amostra.....	101
Gráfico 15 – Tipos de motivos que conduzem a população à frequência de formação, consoante o seu género.....	102
Gráfico 16 – Média das respostas relativamente aos motivos para a frequência da formação, consoante o género da amostra.....	103
Gráfico 17 – Itens de motivação que conduzem a população adulta à formação, consoante o seu género.....	104
Gráfico 18 – Tipos de motivos que conduzem a população à frequência de formação, consoante o seu nível de escolaridade anterior à frequência da formação.....	106
Gráfico 19 – Itens de motivação que conduzem a população adulta à formação, consoante o seu nível de escolaridade anterior à frequência da formação.....	108

Introdução

Ao longo das últimas décadas a formação tem sido considerada como a solução para todos os problemas que se colocam na sociedade, independentemente do domínio a que dizem respeito, uma vez que é assumida o motor essencial para a realização das transformações necessárias aos ambientes onde os indivíduos agem (Schwartz, citado por Amiguiño, 1992).

Dias (citado por Belchior, 1990), defende que, num sentido lato, existe educação de adultos desde os tempos mais remotos, pois já nas sociedades primitivas, nas civilizações antigas, na cultura greco-romana, na Idade Média e nas várias manifestações da cultura popular ao longo dos tempos, se registaram esforços de educação de adultos. A verdade é que “a educação de adultos, ao longo dos vários anos, tem procurado satisfazer as necessidades das pessoas, antes mesmo de tentar responder às necessidades do sistema social” (Jarvis, citado por Castro, Sancho & Guimarães, 2006: 15). Assim, a educação e formação de adultos não é um fenómeno novo, pois “se se entender a educação como um processo abrangente e coincidente com o ciclo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação e formação de adultos” (Quintas, 2008: 20).

Contudo, a educação de adultos na Europa Ocidental, sob a forma de acções institucionalizadas, desenvolveu-se, sobretudo, a partir do último quartel do século XIX e princípio do século XX, devido aos condicionalismos políticos, económicos e sociais que caracterizavam a época (Foley, 2004; Quintas, 2008). A nível político, defendia-se, cada vez mais, “a necessidade de alargamento do acesso e da mobilidade formativa, o desenvolvimento de competências necessárias à vida económica, social, cívica, a valorização da aprendizagem não-formal e informal dos adultos e o seu reconhecimento e validação pelas instâncias educativas” (Pires, 2005: 105). Por seu lado, o desenvolvimento industrial que se fez sentir nesta época exigia uma mão-de-obra disponível e qualificada, fazia com que as classes laborais quisessem dirigir as suas condições de trabalho, e promovia, por excelência, possibilidades de formação devido aos novos processos de produção (Quintas, 2008).

Esta situação verificou-se também no contexto português devido à influência, no nosso país, das alterações e modificações a nível de educação de adultos em diversos países europeus como, por exemplo, a França. Tal como sustentam Nesbit, Leach e Foley (citados por Foley, 2004), “a educação tem sido um tema de discussão desde Platão e objecto de investigação sistemática há mais de cem anos” (p. 74).

Assim, ao longo de todo o século XX verificou-se uma procura intensiva em aliar a educação e o mundo do trabalho. Durante os vários anos daquele século a educação de adultos desenvolveu-se a par da evolução da sociedade e dos movimentos sociais, operários e sindicais. Consequentemente, a evolução da sociedade levou à “dinamização de estruturas conjuntas (...) que assumiam a responsabilidade de políticas integradas de educação e formação, inicial e contínua” (Canário & Cabrito, 2005: 13).

A educação e formação de adultos, tal como é preconizada nos dias de hoje, coloca em relevo os saberes da prática dos adultos que são mais legíveis nas actividades de trabalho e, aparentemente, mais presentes no seu espírito do que os saberes escolares. Tal como referem Stoer e Magalhães (2005), “a educação ao longo da vida parece visar um outro tipo de conhecimento, aquele que torna os indivíduos e grupos mais competentes para circularem num mercado de trabalho reestruturado pelo capitalismo informacional” (p. 7). Assim, são, cada vez mais, valorizados os saberes dos adultos relativamente às suas actividades profissionais. De acordo com Malglaive (1995), sustentado por Sorel, em relação a cada adulto tem de se ter em conta que há o que ele sabe, há o modo como o sabe, e há, ainda, o modo como se pode apoiar no que sabe para evoluir. Neste sentido, a educação de adultos deve ser um processo de desenvolvimento individual para a promoção da aquisição e do aperfeiçoamento das capacidades dos adultos, que se prolonga por toda a vida, e que se assume como “um percurso de apropriação que pertence sempre aos sujeitos que se formam, gerindo a diversidade de influências exteriores” (Ferry, citado por Amiguinho, 1992: 30).

A educação e formação de adultos é igualmente considerada como uma forma que possibilita o desenvolvimento de uma cidadania responsável, activa, consciente e participativa na tomada de decisões. Assim, e como referem Imaginário *et al.* (citados por Amorim, 2006), pretende-se, actualmente, “ensinar os adultos a pescar, proporcionando-lhes percursos flexíveis, ajustados e integrados de aprendizagem, de valorização pessoal, de reconhecimento dos adquiridos, de escolarização, de qualificação profissional, de aquisição ou consolidação das competências básicas (e instrumentais) sobre as quais seja exequível, a curto prazo, construir novas capacidades, atitudes e comportamento” (p.33).

Consequentemente, tendo em vista a participação plena, mas também a avultada frequência de formação pela população adulta portuguesa, torna-se fundamental perceber e compreender o que motiva os adultos e o que os impele a escolher e frequentar cursos de educação e de formação. Deste modo, subjacente à noção de educação e formação de adultos

encontra-se o conceito de motivação, um pilar básico e obrigatório na investigação realizada nesta área (Carré, 2005).

Diversos autores sustentam que a motivação é um aspecto essencial para se compreender a escolha e frequência, pelos adultos, de cursos de educação e formação (Aguilar, s/d; Carré, 2005; Rogers, 2004). Só compreendendo as razões motivacionais dos indivíduos se conseguirá compreender e justificar os seus mais variados comportamentos, pois a “motivação é definida normalmente como um estado interior que estimula, dirige e mantém comportamentos” (Aguilar, s/d: 1). Investigar e procurar conhecer os factores motivacionais que conduzem os indivíduos nas suas escolhas permite compreender o seu comportamento, em termos da sua persistência ou desistência, o grau de envolvimento numa actividade, e em que pensa o sujeito quando se dá esse envolvimento (Aguilar, s/d).

Quanto à sua origem, a motivação pode ser de dois tipos: intrínseca, quando as razões justificativas estão relacionadas com vencer desafios à medida que se perseguem interesses pessoais e se exercem aptidões, não sendo necessárias recompensas para se prosseguir a actividade; e extrínseca, baseada numa recompensa, ou numa tentativa de se evitar um castigo (Aguilar, s/d; Carré, 2005; Rogers, 2004).

Um dos autores que mais se tem dedicado a desvendar o tipo de motivação que conduz o adulto à escolha e à frequência de cursos de educação e formação é Philippe Carré. Tendo em conta a importância que atribuí à motivação, enquanto justificação e condição para a acção humana, tem desenvolvido o seu trabalho em torno de um objectivo primordial, o de saber “Porque razão se formam os adultos?”. A questão que Carré coloca foi por adoptada pela autora do presente trabalho e orientou a sua investigação.

O autor elaborou um modelo teórico sobre as motivações subjacentes à frequência de cursos de educação e formação e, com base nesse modelo, construiu e aplicou um instrumento, designado “Questionário de Motivação para a Formação (QMF)”. No presente estudo replicou-se a aplicação deste questionário a uma amostra da população portuguesa - adultos em situação de educação e formação -, e pretendeu-se verificar quais os motivos (genéricos e por tipologia) que prevalecem na procura e na frequência de cursos de educação e formação.

O presente estudo encontra-se dividido nas seguintes partes: a Parte I, na qual é desenvolvido o Enquadramento Teórico, e a Parte II, onde é apresentado o Estudo Empírico.

No Enquadramento Teórico são abordadas três dimensões que se consideraram pertinentes para a problemática que se propôs tratar. Uma dessas dimensões é a Educação e

Formação de Adultos, nomeadamente em termos de aspectos da educação e modernidade, das directrizes europeias que orientam as políticas de EFA e de enquadramento, legislação e o caso português. Uma outra dimensão tem a ver com a aprendizagem dos adultos, mais especificamente em relação aos conceitos de identidade, auto-conceito e auto-estima, de aprendizagem e, mais concretamente, da aprendizagem dos adultos e de motivações e expectativas. Neste contexto são apresentadas diversas teorias motivacionais, das quais se destaca a de Philippe Carré, autor, como se afirmou anteriormente, em que assenta o estudo empírico desenvolvido. A terceira dimensão referida no Enquadramento Teórico é a da Educação e Formação de Adultos em Portugal, nomeadamente a emergência dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, na qual serão tratados aspectos como os princípios fundamentais nas práticas de EFA, as modalidades de EFA em Portugal, o conceito de competência, os conceitos de formação e de desenvolvimento profissional e as entidades de formação implicadas no processo investigativo.

Na Parte II é apresentada a descrição detalhada do estudo desenvolvido, nomeadamente a fundamentação do percurso metodológico adoptado, e são ainda apresentados e discutidos os resultados a que se chegou. No ponto dedicado às conclusões procedeu-se ao confronto entre os objectivos definidos e os resultados a que o estudo conduziu. Terminou-se assinalando as limitações que o estudo apresenta.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação e Formação de Adultos

1.1. *Educação e Modernidade*

A Educação abarca uma perspectiva socializante e pode ser compreendida como uma acção praticada pelas gerações adultas às gerações que ainda não se encontram suficientemente amadurecidas para a vida social (Durkheim, 1977). Assim, esta socialização, e consequentemente a integração social de cada um dos indivíduos, é da responsabilidade de diversas instituições. A noção de Educação está fortemente relacionada, sendo simultaneamente condicionada e condicionadora, com a Sociedade. À medida que esta vai evoluindo também a Educação se vai alterando, abarcando novas e renovadas ópticas. Deste modo, o conceito de Educação abrange uma grande variedade de perspectivas. Na opinião de Warschauer (1993), actualmente, o principal objectivo da Educação consiste na formação para a cidadania, dado que “enfrentamos o desafio de formar homens criativos, críticos e conscientes, capazes de dialogar com pessoas diferentes, enriquecendo-se com a diversidade, no sentido de criar soluções para os problemas actuais, que são diferentes daqueles com os quais a ciência antes se preocupava” (p. 24).

As condições da modernidade proporcionaram os aspectos sociais específicos para o surgimento e a massificação da escolarização, no sentido que defendem que a natureza pode ser transformada e que o progresso social acontece com o desenvolvimento científico e tecnológico. Segundo Giddens (1994, 1996), actualmente, encontramos-nos no estágio da “alta modernidade”, caracterizado pela produção e pelo consumo de massas, no qual o “Estado moderno é um Estado planificador (...) que tanto protege como vigia a população em redes cada vez mais amplas de regulação, de controlo e de intervenção” (Hargreaves, 2001: 30). Hamilton e Goodson (citados por Hargreaves, 2001), mencionam que os sistemas escolares da Modernidade surgiram a partir de “uma espécie de sistemas fabris de educação em massa, concebidos para satisfazer as necessidades da indústria pesada e de manufacturação” (p. 31).

Até à actualidade, o local privilegiado da Educação tem sido a Escola, em concertação com os sistemas político, económico e social, embora esta perspectiva se encontre em modificação nos dias de hoje. Acredita-se, actualmente, que a Educação é um processo que ocorre pela interacção entre os indivíduos e que, por isso, ocorre em diversas situações, não estando limitada a um só local (Hargreaves, 2001).

Pinto (1996) propõe que os alunos sejam educados nas três perspectivas que o paradigma da Modernidade exige, sem que nenhuma delas seja, contudo, privilegiada: i) na perspectiva do trabalho, mediante a transformação de cada indivíduo num eu-produtor-capaz (óptica cognitivo-instrumental); ii) na perspectiva da sociedade/comunidade, com vista à transformação do indivíduo num eu-social-solidário (óptica prático-moral); e iii) na perspectiva do sujeito, de forma a transformar o sujeito num eu-próprio-autêntico (óptica estético-expressiva).

Nesta contextualização, a Educação Permanente - ou, o conceito que se utiliza cada vez mais, a Educação ao Longo da Vida - surge como a forma mais facilitadora de concretizar estes três ideais de Educação, no sentido em que contém uma maior flexibilidade, diversidade e acessibilidade, tanto no tempo como no espaço (Pinto, 1996). Este não é um conceito totalmente inovador. Desde o relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de 1972 que é defendido, mas assume, cada vez mais, uma maior e mais significativa importância.

Delors (1996) sustenta que a Educação ao Longo da Vida surge como um importante ícone educativo do século XXI, no sentido em que vem fornecer aos sujeitos formas de responderem às rápidas transformações surgidas num mundo em constante mudança. De acordo com o autor, não basta, actualmente, que cada um de nós disponha de saberes adquiridos no início das nossas vidas. É necessário e fundamental utilizar todas as situações e oportunidades para enriquecer, aprofundar e actualizar conhecimentos. Defendem-se, deste modo, oportunidades para que todos sejam educados até onde as suas capacidades o permitam (Simões, 2001).

1.2. Directrizes Europeias para as políticas de EFA

Ao longo do processo de construção da União Europeia têm sido visíveis diversos esforços dos políticos europeus para que seja reconhecida a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida. Têm, por isso, sido criados vários documentos com vista a atingir este objectivo.

1.2.1. Livro Branco sobre a Educação e a Formação

Um dos primeiros documentos foi o “Livro Branco sobre a Educação e a Formação”, publicado em 1995, e que pretendeu, a nível comunitário, analisar e estabelecer os princípios orientadores da educação e da formação. Assim, o objectivo deste documento era identificar as iniciativas que surgiam a nível europeu em termos de educação e formação, e reconhecer as valências que poderiam fomentar e impulsionar a qualidade dessas iniciativas.

O Livro Branco sobre a Educação e a Formação identifica três grandes motores responsáveis pelas mudanças da sociedade europeia: a mundialização das trocas, o aparecimento da sociedade de informação e a celeridade da revolução científica e técnica (Comissão Europeia, 1995). Deste modo, a educação e a formação constituem a resposta possível às mudanças que se estão a operar, promovendo a cultura geral de cada um e incrementando a capacidade para o emprego e para a actividade. De acordo com este documento, a aquisição destas aptidões pode fazer-se mediante dois modos, a saber: a “via tradicional”, em que o diploma de escolarização é conseguido através de iniciativas desenvolvidas em contextos formais de educação e formação; ou a “via moderna”, através da qual o reconhecimento e a acreditação de competências já adquiridas pelos indivíduos confere a certificação.

1.2.2. Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida

Um outro documento que condensou esforços europeus envidados ao nível das políticas de EFA foi o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”, publicado a 9 de Novembro de 2000, e elaborado em conformidade com as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa. Este documento assume-se como um marco de referência em proveito da aprendizagem ao longo da vida, como forma de promover e implementar uma cidadania activa, a inclusão social, a capacidade de emprego e a capacidade de adaptação.

O Memorando define a noção de aprendizagem ao longo da vida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão Europeia, 2000: 3). Assim, a aprendizagem é caracterizada por ser um processo frequente e constante que tem em conta duas dimensões: uma temporal (ao longo da vida), e outra espacial (que acontece em

múltiplos contextos e espaços). Deste modo, os indivíduos localizam-se no centro deste processo, no qual é valorizada a aptidão para construir e utilizar o conhecimento.

No documento são definidos três conceitos importantes no processo de aprendizagem ao longo da vida: 1) o de aprendizagem formal (caracterizada como a aprendizagem que ocorre em instituições de ensino e formação e que leva à obtenção de diplomas e de qualificações); 2) o de aprendizagem não-formal (que acontece em situações desenvolvidas fora dos sistemas formais e que não implicam necessariamente a certificação); 3) e o de aprendizagem informal (que resulta das situações mais abrangentes do quotidiano e que, na maioria das vezes, não é reconhecida, nem individual, nem socialmente).

O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida reconhece a existência de seis princípios orientadores de intervenção para promover uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida: 1) novas competências básicas para todos; 2) maior investimento em recursos humanos; 3) inovação no ensino e na aprendizagem; 4) valorização da aprendizagem; 5) acções de orientação e de consultoria; e 6) aproximação da aprendizagem dos indivíduos.

1.2.3. Relatório “Os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos”

Um terceiro documento é o relatório “Os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos”, produzido pela Comissão Europeia na sequência do Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida. É composto por um conjunto diversificado de objectivos concretos dos sistemas educativos, com base nas inquietações e nos primados dos Estados Membros da União Europeia, que incidem nos seguintes domínios: a) aperfeiçoar os níveis de aprendizagem na Europa; b) promover e difundir o acesso à aprendizagem em todas as fases da vida; c) modernizar a definição de competências básicas para a sociedade do conhecimento; d) adaptar a educação e a formação ao meio envolvente; e) empregar do melhor modo os recursos; e f) constituir uma nova parceria com os estabelecimentos de ensino.

A Comissão Europeia (2001) sustenta que os objectivos concretos acima referidos deverão permitir alcançar as finalidades preconizadas na Cimeira de Lisboa, de transformar a União Europeia numa área económica mais dinâmica e competitiva, com base no

conhecimento, numa economia sustentável, em melhores empregos e numa maior coesão social.

1.2.4. Comunicação “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida Uma Realidade”

Um quarto documento que contempla directrizes europeias relativamente às políticas de EFA é a comunicação da Comissão das Comunidades Europeias “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida Uma Realidade” (Comissão Europeia, 2000). Esta comunicação veio fortalecer a importância da aprendizagem ao longo da vida preconizada pela estratégia de Lisboa e alargou o campo de acção da aprendizagem ao longo da vida. Não a limita aos factores económicos ou à educação de adultos, mas considera-a desde a aprendizagem pré-escolar à aprendizagem pós-reforma, abrangendo os três domínios da aprendizagem (formal, não-formal e informal).

Em termos de objectivos, esta aprendizagem deve contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania activa, para o crescimento individual, para a inclusão social e para o aumento de emprego. Já em relação aos princípios reguladores, este tipo de aprendizagem deve ter em conta o papel preponderante atribuído ao aprendente, enfatizar a igualdade de oportunidades e estabelecer ocasiões de aprendizagem qualitativas e importantes. Assim, a aprendizagem ao longo da vida é considerada como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e /ou relacionada com o emprego” (Comissão Europeia, 2001:11), e deve ter em consideração vários módulos: i) trabalho em parceria (internacional, nacional, regional ou local); ii) identificação das necessidades de aprendizagem dos indivíduos, das comunidades, da sociedade e do mercado de trabalho; iii) gestão adequada dos recursos; iv) simplificação do acesso às oportunidades de aprendizagem; v) desenvolvimento da cultura de aprendizagem; e vi) procura de primazia mediante a escolha de factores de fomento da qualidade da aprendizagem.

1.2.5. Comunicação “O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento”

Um outro documento emitido pela comunidade europeia relativamente às políticas de EFA foi a comunicação “O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento” (Comissão Europeia, 2003), que teve como objectivo evidenciar a importância das universidades na sociedade e na economia do conhecimento ao nível europeu e de como poderão desempenhar este papel com eficácia.

É mediante a produção de novos conhecimentos, da transmissão destes através da educação e da formação, da sua divulgação pelas tecnologias de informação e comunicação e da sua utilização em novos processos ou serviços que se realiza o crescimento da sociedade do conhecimento. Assim sendo, é neste âmbito que as universidades assumem um papel preponderante, no sentido em que intervêm em todos estes processos, ao nível da sua investigação e exploração, ao nível da educação e da formação no âmbito regional e local. Actualmente, as universidades devem reagir e adaptar-se a diversas e profundas alterações, como o aumento da procura de formação superior, a internacionalização da educação e da investigação, ampliada pelas novas tecnologias de informação e de comunicação, e a instituição de uma articulação aproximada e útil entre as universidades e as empresas, fortalecida a nível nacional e regional. O documento também refere o importante papel das universidades nas actividades de investigação e reestruturação do conhecimento, através da crescente diversificação e especialização do saber (Comissão Europeia, 2003).

1.3. A Educação de Adultos: enquadramento, legislação, o caso português.

Tal como afirma Belchior (1990), “para muitas pessoas, a ideia de educação coincide com a ideia de escola, desconhecendo ou minimizando a existência, na generalidade das políticas educativas, de um subsistema de educação de adultos, com os seus objectivos, estruturas e acções” (p. 21).

Os processos educativos observam-se no quotidiano humano. As pessoas, independentemente da idade, isoladas ou em grupo, e às vezes mesmo sem notarem, estão a aprender, a progredir, a construir-se, a formar-se. As práticas de educação e de formação observam-se em todas as culturas humanas ao longo da sua história. Para que sejam realizadas, todas as actividades humanas precisam, da parte do indivíduo, de uma

aprendizagem prévia que lhe orienta o caminho a seguir e o que fazer. Este aprendente, por seu turno, torna-se um formador/professor que adicionará os seus novos conhecimentos ao seu perfil e experiência. Assim, as culturas humanas evoluem e progridem com base no enriquecimento individual e colectivo.

Verifica-se, deste modo, que embora a educação de adultos seja um fenómeno relativamente recente, o certo é que esta forma de educação deste sempre existiu (Canário, 1999). O conceito de educação de adultos assume-se como bastante polissémico, pois abarca um variadíssimo conjunto de formas e situações educativas, muito amplas e diversas, uma vez que os “...processos educativos (...) estão presentes ao longo da vida.” (Cavaco, 2002: 17).

“Uma das grandes dificuldades da Educação de Adultos, tanto para os teóricos como para os legisladores e decisores, reside na definição do seu campo. Dificuldade que será tanto maior quanto mais se pretender, como é a tendência actual, articular a actividade educativa e as demais acções e preocupações dos cidadãos relativamente à sua própria personalidade, à família, comunidades e sociedade política, à biosfera em geral e ao seu quadro de vida em especial, à cultura, à saúde, ao mundo do trabalho (...) E isso por via de modalidades geralmente conhecidas como “formais”, “informais” ou “não-formais” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 13).

A educação de adultos, num sentido lato, existe desde sempre. Desde as sociedades primitivas, às civilizações antigas, aos desportos e culturas gregos e romanos, à religião, às peregrinações da Idade Média e às várias manifestações da cultura popular ao longo dos tempos (Dias, 1983, citado por Belchior, 1990). Na viragem do século XVIII para o século XIX, o desenvolvimento industrial veio contribuir para o surgimento dos primeiros movimentos organizados de educação de adultos, com base nos contextos histórico, económico, cultural, político e religioso que se vivia naquela altura.

No século XIX, a educação de adultos foi concebida de duas maneiras: com base na formação de sistemas escolares nacionais, e assente no desenvolvimento de movimentos sociais de massas.

No entanto, a educação de adultos na Europa Ocidental e, mais precisamente, sob a forma de acções institucionalizadas, desenvolveu-se, sobretudo, a partir do último quartel do século XIX, princípio do século XX, devido à grande expansão demográfica europeia, aliada ao desenvolvimento das actividades económicas.

Em 1919, Lloyd George, primeiro-ministro britânico, apresentou, ao Ministério da Reconstrução, um relatório sobre educação de adultos, no qual refere o conceito *Lifelong Education* (educação permanente), recuperado de uma ideia anteriormente defendida por Comenius, nos finais do século XVIII. De acordo com este último autor, o principal objectivo “é que todos os homens recebam uma educação que lhes confira uma plena humanidade, não só a um único indivíduo, nem a alguns, nem tão pouco a muitos, mas a todos os homens em conjunto e, individualmente, jovens e velhos, ricos e pobres, de linhagem nobre ou de condição humilde, homens e mulheres (...) Cada idade está destinada à aprendizagem, e o homem não tem metas diferentes das que tem na própria vida.” (Comenius, citado por Osório, 2003: 16)

Lloyd George afirmou, ainda, em 1919, que “a Educação de Adultos não deve ser considerada como um luxo para algumas pessoas isoladas, nem como algo que interessa apenas durante um breve lapso de tempo, no início da idade madura, mas como uma necessidade permanente, um aspecto imprescindível da cidadania e, portanto, deve ser geral e durar toda a vida.” (Osório, 2003: 17).

Até à Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos que era realizada tinha como ponto de partida determinadas iniciativas de diversos cidadãos que “deram um novo conteúdo a lutas sociais e processos emancipatórios.” (Lima, 2006: 207). Após a Segunda Guerra Mundial, este processo acentuou-se, devido, também, ao surgimento da UNESCO, com o objectivo de estimular e coordenar a educação de adultos.

Assim, só no século XX é que o Estado assumiu como sua a problemática da educação de adultos que não tiveram oportunidade de frequentar e beneficiar do sistema educativo. Desde esta altura tem-se verificado uma tentativa de colmatar a necessidade de educação da população adulta, mediante diversas iniciativas, como a educação escolar de segunda oportunidade, o ensino recorrente, ou as acções de qualificação e formação profissional.

No decurso da revolução democrático-burguesa e liberal de 1820, Portugal registou a sua entrada no mundo moderno (Belchior, 1990) e, ao nível educativo, foram tomadas iniciativas inovadoras, como a escolaridade obrigatória e a criação dos primeiros cursos nocturnos para adultos, ainda que as reformas educativas desta altura tivessem sido lentas.

Belchior (1990) sustenta que a 1.^a República (1910 – 1926) procurou implementar a educação de adultos com o lançamento de cursos nocturnos, cursos dominicais, missões

escolares e escolas móveis, mas que o Movimento de 28 de Maio de 1926 fez com que a educação de adultos perdesse as suas bases de apoio.

No primeiro período do Estado Novo (1926 – 1939), o crescimento industrial continuou lento e as camadas dirigentes encaravam de forma positiva o analfabetismo da população, que consideravam resultado da indiferença do povo português em relação à necessidade de aprender (Belchior, 1990).

Após a Segunda Guerra Mundial, o processo de educação de adultos acentuou-se, devido ao surgimento da UNESCO, que influenciou fortemente o percurso da educação de adultos em Portugal. Assistiu-se, neste contexto, a um fenómeno de complexificação que se concretizou em três formas (Canário, 1999): a das práticas educativas (finalidades, modos e públicos); a institucional (instituições e entidades envolvidas neste processo) e a profissional (com o surgimento de novas categorias profissionais).

Na Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Elseneur, na Dinamarca (1949), a UNESCO estabeleceu que a educação de adultos deveria ter em conta os interesses e necessidades de cada pessoa, cada comunidade nacional e local, servindo-se de uma metodologia dinâmica e funcional que partisse de situações concretas e de problemas actuais e para os quais os adultos deveriam arranjar solução, e recorresse a técnicas de ensino tradicionais, embora aliadas a outras mais modernas e activas.

Consequentemente, em Portugal, o Estado Novo, na década de 1950, lançou o Plano de Educação Popular (Decretos-Lei n.ºs 38968/52 e 38969/52, ambos de 27 de Outubro), que implementou, além da obrigatoriedade do ensino primário para as crianças entre os 7 e os 12 anos, a reorganização dos cursos de educação de adultos (destinados a indivíduos sem qualquer limite de idade, salvo o mínimo de 14 anos) e a campanha nacional de educação de adultos (destinada a indivíduos entre os 14 e os 35 anos de idade). Ambas as vias adoptavam, com ligeiras alterações, os programas de instrução primária elementar, polarizavam-se em torno do professor primário e culminavam com a aprovação nos exames das 3.ª e 4.ª classes, como prova de avaliação. No entanto, a campanha pretendia, também, a mobilização da população contra o analfabetismo e compreendia cursos com carácter mais flexível e recurso a meios como as missões culturais, o livro educativo, as bibliotecas (fixas e itinerantes) e os recursos audiovisuais (Belchior, 1990).

Na Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Montreal, no Canadá (1960), a UNESCO considerou que o progresso científico e tecnológico de que a sociedade era alvo deveria reflectir-se na educação de adultos e passou a concebê-la como

uma forma de alteração consciente dos adultos com vista a uma atitude inovadora e criativa face ao futuro. Com o objectivo de combater o analfabetismo em pessoas adultas, aquele organismo promoveu um Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA) em 1966, quinquenal e destinado a preparar e a informar as pessoas acerca das vantagens que a alfabetização promovia em termos económicos e sociais. A avaliação feita à aplicação do PEMA veio demonstrar a importância de um método de ensino indutivo, que partisse das intuições e saberes dos adultos, baseado nas suas práticas, com recurso a diversas técnicas, de um “clima psicológico, identidade, coesão e autonomia dos grupos” (Belchior, 1990: 30), e de uma articulação sistemática e crítica entre o que é aprendido e o meio.

A partir da década de 60 o plano das práticas educativas da educação de adultos organizou-se em volta de quatro eixos fundamentais (Canário, 1999): a Alfabetização; a Formação Profissional Contínua; o Desenvolvimento Local; e a Animação Sociocultural.

Na Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Tóquio, no Japão, em 1972, a UNESCO reafirmou a necessidade da educação de adultos: “assumir um papel activo e regulador no desenvolvimento” (Belchior, 1990: 24), tanto a nível social, como a nível económico, e, também, a nível cultural, tendo em conta uma dimensão de funcionalidade, com vista a uma atitude inovadora e criativa dos adultos face ao futuro.

No período marcelista do Estado Novo (década de 1970), deu-se um esforço de renovação da política educativa, e o Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, veio criar os órgãos e serviços externos, bem como reformar globalmente as estruturas e os serviços centrais do Ministério da Educação Nacional. Instituiu-se, então, a Direcção-Geral da Educação Permanente, autonomizada da Direcção-Geral do Ensino Primário, responsável pela “educação extra-escolar e as actividades de promoção cultural ou profissional, tendo nomeadamente em consideração a população adulta” (Belchior, 1990: 47).

Em síntese, observa-se um esforço com vista à autonomia da educação de adultos, quer a nível estrutural, quer a nível de programas e conteúdos. Verifica-se uma abertura dos cursos à vida das comunidades, mas mantêm-se, como espaços de formação, as escolas e os organismos cooperativos e, mais que tudo, há ainda uma excessiva presença do paradigma escolar. Neste novo modelo escolar verifica-se, também, a alteração do regime de avaliação. A importância do exame final é mediada pela avaliação contínua ao longo do ano. No entanto, este tipo de avaliação servia apenas para possibilitar a realização de uma prova oral, caso houvesse insucesso na prova escrita (Belchior, 1990).

A nova ordem jurídico-constitucional e as alterações políticas, económicas e sociais verificadas com o Movimento de 25 de Abril de 1974, a par da Conferência de 1976 da UNESCO, deram lugar a campanhas a educação de adultos com “evidente orientação doutrinária” (Belchior, 1990:50), que foram promovidas por forças militares, movimentos políticos, organizações estudantis, acções populares e iniciativas de diversas comissões (de moradores, de trabalhadores, de cooperativas, de partidos, de associações).

Após o 25 de Abril de 1974, emergiram em todo o território nacional diversas acções da iniciativa de grupos populares de base local (associações, cooperativas, e outras), que procuravam satisfazer as necessidades da população adulta em termos culturais e educativos, ainda que de modo retraído e pouco metódico, de modo que alguns autores afirmam que “a democratização política do regime e das instituições representativas, parece ter sido mais facilmente alcançada do que a democratização social e educativa, com a correspondente expansão e realização de direitos sociais e educativos entre a população adulta” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 108).

Na Conferência Geral da UNESCO de 1976, em Nairobi, no Quénia, foi explicitado e definido o termo educação de adultos como a:

“totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e nas universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir as atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente” (UNESCO, citado por Belchior, 1990: 21).

Na conferência da UNESCO de 1976 foi, ainda, aprovada a “Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos”, um importante documento neste âmbito, que evidenciou que a educação de adultos, enquanto educação permanente, “implica, ao mesmo tempo, a reestruturação do sistema educativo existente, e o desenvolvimento de todo o potencial de formação fora do sistema educativo”(Belchior, 1990: 25). A educação de adultos, a partir deste momento, apresenta três características: a autonomia (o indivíduo deve ser o

responsável pela sua própria educação), a totalidade (abrange a duração da vida humana, bem como vários domínios do saber), e a dialéctica (integração, interacção e reflexão entre teoria e prática). Esta conferência veio estabelecer que a educação de adultos deveria possibilitar a compreensão crítica, a consciência e a melhoria das relações do homem, do mundo e da vida.

Consequentemente, em Portugal surge, nesse mesmo ano, uma nova política de educação de adultos caracterizada pelo distanciamento crítico em relação ao sistema escolar e pelo paradigma associativo. O Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio, “recusa qualquer intervenção agressiva que colida com o esquema de vida tradicional das populações e defende a sua organização colectiva, com base no associativismo, como caminho para uma educação de sentido libertador, e a construção sólida da sociedade democrática” (Belchior, 1990: 50). Neste contexto, é promovido o desenvolvimento das associações de educação popular, bem como é possibilitada a sua participação na educação de adultos como meio de aprendizagem colectivo e contextualizado.

A partir de 1977 surgem novas características na educação de adultos, nomeadamente: elaboração de normas de aprendizagem em que os conteúdos são livremente estabelecidos pelos adultos e respectivos orientadores, a definição de objectivos em termos de capacidades (de expressão e comunicação, de cálculo e de análise crítica da realidade), o desenvolvimento das capacidades e construção dos conhecimentos em função das realidades locais e dos interesses concretos dos adultos, e também a alteração do regime de avaliação final, que conta agora com duas partes (uma primeira, em que o adulto elabora um texto relacionado com a sua vida pessoal ou profissional, e uma segunda, em que o adulto dialoga com o júri, e em que são tidos em conta o seu dossier individual e os seus trabalhos) (Belchior, 1990).

Neste contexto, foi criada, em 1979, a Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP), que teve como objectivo a introdução de novos métodos nos então existentes cursos de ensino primário destinados aos adultos e que impulsionou actividades de alfabetização e criou bibliotecas, fixas e itinerantes, com vista à promoção da leitura.

De acordo com Belchior (1990), a verdadeira e mais profunda alteração da educação de adultos ocorreu em 1979 com a aprovação, pela Assembleia da República, da Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, relativa à eliminação do analfabetismo e à educação de base dos adultos, que logo no seu 1.º artigo incumbe ao Estado a responsabilidade e a iniciativa de “assegurar o ensino básico e universal e eliminar o analfabetismo.” (Belchior, 1990: 51).

“Na educação de adultos, a Lei n.º 3/79 simboliza, de certa forma, a transição da mobilização socioeducativa para a tentativa de construir um sistema e uma

organização governamental de educação de adultos (...) [através] da criação de uma rede pública, da produção de legislação e de outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios, da elaboração de programas e de metas a atingir.” (Lima, 2008: 39)

Esta lei veio defender que a educação de base deve abranger um primeiro nível, equivalente ao ensino básico elementar, e, depois, níveis complementares, correspondentes aos vários graus da escolaridade obrigatória. Veio, também, reforçar que a alfabetização se “desenvolve a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada de outros programas de educação não formal” (Belchior, 1990: 51-52). No plano metodológico, o Governo elaborou um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), com o objectivo de eliminar sistemática e progressivamente o analfabetismo e o acesso a diversos graus de escolaridade obrigatória pelos adultos que o desejassem, e instituiu o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), com vista à promoção da educação de adultos junto da população portuguesa, que participou na elaboração do PNAEBA e no acompanhamento da sua execução.

No final de 1979, a Direcção-Geral de Educação Permanente deu lugar à Direcção Geral da Educação de Adultos, à qual competia “participar na formulação da política de educação de adultos, numa perspectiva de educação permanente, promover actividades educativas diversificadas dirigidas a grupos específicos ou à generalidade da população adulta e estimular e apoiar as iniciativas públicas e privadas no âmbito da educação de adultos” (Belchior, 1990: 53).

A Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Paris, na França (1985), confirmou o progresso quantitativo e qualitativo da educação de adultos com o aumento do número de alunos inscritos, a extensão dos programas e o alargamento do âmbito de aplicação.

Em Portugal iniciou-se, em 1986, um novo período da política educativa, nomeadamente na educação de adultos, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. Esta lei não foi, contudo, tão completa como a lei que criou o PNAEBA, no que diz respeito à educação de adultos, tendo-se revelado, na opinião de Lima (2008) um “fracasso em matéria de desenvolvimento de educação de adultos” (p. 41), pois conduziu a um modelo escolarizante que se prolonga e estende no tempo.

No final da década de 1980, surgem diversas críticas ao modelo escolar da educação de adultos, pois muitas das práticas exercidas apenas se limitavam a prolongar a escolaridade institucionalizada ao longo da vida dos adultos e a retomar, com estes, as técnicas pedagógicas que se desenvolviam com as crianças e jovens (Ardoino; Dominicé; Ferry, citados por Amiguinho, 1992).

Entre 1985 e 1995 a educação de adultos em Portugal esteve num plano muito afastado em termos das políticas do Governo, tendo sido dada maior importância ao ensino recorrente e às novas formas de produção de mão-de-obra qualificada e de capital humano através da criação de cursos de formação profissional, pois “o ensino recorrente, especialmente na sua modalidade escolar, e a formação profissional, serão contudo os elementos emblemáticos das políticas de educação de adultos entre meados das décadas de 1980 e 1990” (Lima, 2008: 41).

Em 1991 deu-se a publicação da Lei-Quadro para a Educação de Adultos, que, baseada na Lei de Bases do Sistema Educativo, veio sustentar a constituição de elos de ligação entre o ensino recorrente e a educação extra-escolar. Contudo, apesar da publicação desta Lei-Quadro e, também, do aparecimento das primeiras iniciativas co-financiadas pelo Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP), entre 1989 e 1993, as alterações introduzidas não foram suficientes para permitir que a educação de adultos tivesse um lugar central no desenvolvimento do país. Como assinalam Melo, Lima e Almeida (2002),

“Apesar dos investimentos assegurados por intermédio do PRODEP, e da publicação de uma Lei-Quadro da EA (1991), embora reduzindo o seu âmbito ao ensino recorrente de adultos e à educação extra-escolar e privilegiando assim um entendimento de EA como, quase exclusivamente, uma escolarização de segunda oportunidade, a EA conhecerá uma fase de grande marginalização, vendo o seu campo fortemente estreitado e o seu peso institucional no Ministério da Educação drasticamente diminuído” (p.112).

No ano de 1996 foi comemorado o Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente, e o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia reafirmaram, veementemente, a aprendizagem ao longo da vida como um dos pilares básicos para corresponder às exigentes circunstâncias de cidadania activa e de empregabilidade. Só neste ano é que o Programa do Governo Português voltou a incluir a educação de adultos no seu

programa político, “prometendo uma política de desenvolvimento, a promoção da educação extra-escolar, da educação para o desenvolvimento, o apoio ao movimento associativo” (Lima, 2008: 46). Nesta altura, o Governo Português criticou “a ausência de um sistema de educação de adultos que, através de acções de ensino recorrente e de educação extra-escolar, responda aos baixos níveis de instrução da população e às necessidades sociais acrescidas em educação e formação, decorrentes das novas exigências das sociedades modernas” (Melo, Lima & Almeida, 2002:113).

A Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, na Alemanha (1997), realizada pela UNESCO, teve como principal tema de debate os desafios que se colocavam à educação de adultos num momento de viragem para o século XXI. Foi nesta Conferência que se determinou o conceito de educação de adultos que tem orientado as posteriores reformas educativas neste âmbito.

“Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática.” (Instituto da Educação da UNESCO, 1998: 4)

Na sequência desta Conferência de 1997, resultou o relatório “Uma aposta educativa na participação de todos” e no início de 1998 foi criado um “Grupo de Missão” com o intuito de criar os suportes de uma nova oferta de educação e formação, que tinha por base uma flexibilidade e uma melhor adequação aos diversos públicos e contextos. O trabalho realizado por aquele grupo resultou na publicação de um “Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos” e de “Estudo para a Construção de um Modelo Institucional”, assim como a criação, a 28 de Setembro de 1999, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA, Decreto-Lei n.º 387/99), duplamente tutelada pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho e pelo Ministério da Educação, uma “proposta coerente e relativamente autónoma de educação e formação, sustentada num modelo próprio, ajustado à população adulta e passível de, por isso, contribuir para a

satisfação das necessidades, expectativas, interesses, ritmos e motivações dos adultos” (Amorim, 2006: 23).

A ANEFA tinha como principais objectivos a implementação de ideias inovadoras e centrava-se em torno de quatro eixos estruturantes: o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), as acções Saber⁺, assim como a elaboração de materiais de referência técnico-pedagógica comuns aos Centros de RVCC e aos Cursos EFA. Factores políticos posteriores fizeram com que o XV Governo Constitucional entregasse a responsabilidade da ANEFA à Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV, Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro) que, embora tivesse dado continuidade ao trabalho desenvolvido no sistema RVCC, centrou a sua actividade em volta da formação vocacional, desenvolvendo formas de qualificação de adultos, mas também de jovens, o que, de certo modo, levou à descaracterização da educação de adultos (Simões, 2007), pois a lei orgânica de criação da DGFV retira de novo a educação de adultos dos discursos da política educativa.

Em 1998, o Instituto de Educação da UNESCO retomou a definição explicitada na Conferência de 1976, realizada em Nairobi, e estabeleceu o conceito de educação e formação de adultos, que compreende “o conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazer as suas próprias necessidades e as da sociedade” (Instituto de Educação da UNESCO, citado por Amorim, 2006: 34). Contudo, esta definição não contempla uma importante dimensão na aprendizagem/educação/formação: a informal e que corresponde às aprendizagens que acontecem não intencionalmente na vida quotidiana.

A nível mundial e, conseqüentemente, a nível nacional, têm sido envidados esforços para a adaptação da população à globalização, com vista ao seu acompanhamento nas evoluções que se fazem sentir. Estas, por seu turno, exigem “num futuro já presente, que a cada um se reconheça e conceda o direito de (sobreviver e) participar na discussão da, e na, transformação que se impõe” (Amorim, 2006: 22). Assim, a globalização de que o mundo actual tem sido alvo, “geradora de novas dinâmicas, implica a colocação de grandes desafios à sociedade portuguesa. Se, por um lado, estes desafios tendem a potenciar as características positivas, por outro, acentuarão as vulnerabilidades e fragilidades estruturais do país” (Leitão, 2003: 7). É neste cenário que surge como necessário, premente e importante a educação e

formação de adultos, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma cidadania responsável, activa, consciente e participativa na tomada de decisões, globalmente considerada.

Actualmente, para que as sociedades contemporâneas, e mais concretamente as europeias, consigam ultrapassar os problemas que atravessam, a educação de adultos deve ser, ao mesmo tempo, criadora e produtiva, através da “apropriação cognitiva e da transformação do real” (Belchior, 1990: 32).

“Em geral, vem-se observando uma valorização crescente dos contributos da EA, em muitos casos integrando políticas de formação profissional e contínua de adultos, a par da sua articulação com outras políticas sociais e culturais, com vista à procura de respostas consideradas inovadoras e eficazes para os riscos da globalização e da crise ecológica, para a emergência de renovadas tensões suscitadas por diferenças económicas, culturais, étnicas, religiosas, geracionais, de género, entre outras” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 103).

Grau, citado por Belchior (1990), defende a necessidade de “inverter as instituições, de modo a que, numa sociedade sem escola, novas formas de organização social, mais flexíveis e libertadoras, assegurem uma educação infundida e difundida na sociedade, e em que a aprendizagem se faça directamente na vida” (p. 32).

“A constituição de um subsistema de educação de adultos, progressivamente consolidado e expandido nos seus objectivos e estruturas” (Belchior, 1990: 35) levou à crítica da educação inicial das crianças e dos jovens e deu origem a um novo tipo de educação: a educação permanente. Esta nova perspectiva implica, por sua vez, um novo conceito de homem (como projecto e ser histórico que, através das suas ideias, sentimentos e actos, se realiza e reestrutura ao longo da vida) e de adulto (com consciência do seu inacabamento). Assim, a ideia de educação permanente implica um novo projecto educativo, com “o desenvolvimento do potencial de formação fora dos sistemas escolares, e a reestruturação dos actualmente existentes” (Belchior, 1990: 35). E é aqui que a educação de adultos assume um papel crucial, com o reconhecimento de um novo tempo educativo, distribuído ao longo da vida e estruturado de modo dialéctico (em que o que se adquire é um enriquecimento progressivo); um novo espaço educativo (não limitado às tradicionais salas de aula); novas funções educativas (não apenas reconhecidas a um corpo de docentes, mas compartilhadas

com os cidadãos); e um novo processo educativo (com uma autonomia dos planos do conhecer, do agir e do fazer).

Este projecto de educação permanente exige, também, uma reforma da escola, que se deve assumir como a vida em si mesma, ser propiciadora de instrumentos conceituais e metodológicos, colaboradora com a educação de adultos e participante na sua reformulação futura. Assim, este tipo de educação implica uma larga e renovada participação nas estruturas sociais e, também, a sua mudança, para que promovam e desenvolvam as suas potencialidades educativas. Exige, também, “uma alternância significativa e real entre as situações de formação e a vida quotidiana” (Belchior, 1990: 37), de modo a que a prática pedagógica permita a elucidação e a resolução de problemas. Neste contexto, o retorno, periodicamente, a centros de formação destina-se a analisar o aprendido e a transformá-lo em saber, saber-fazer e saber-ser.

O Balanço Intercalar da Estratégia de Lisboa realizado em 2005 registou algumas conclusões que conduziram o Conselho Europeu a reafirmar que a educação e a formação deveriam ocupar locais privilegiados nas agendas dos Estados-membros e a realçar a necessidade de haver uma actuação constante no sentido de proporcionar a igualdade de oportunidades e, ainda, que fosse criado, na Europa, um espaço destinado à aprendizagem ao longo da vida. Neste âmbito, o “Programa para a aprendizagem ao longo da vida 2007-2013” visa possibilitar aos indivíduos a aquisição das competências e das qualificações necessárias.

A 27 de Outubro de 2006, o Decreto-lei n.º 231/2006, veio estabelecer que a Direcção-Geral de Formação Vocacional, responsável pela ANEFA, fosse reestruturado e passasse a ser designado por Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), um Instituto Público tutelado e superintendido conjuntamente pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, e que tinha como objectivo “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 (RVCC).” (Decreto-lei n.º 231/2006, de 27 de Outubro).

Surge, então, como centro de congregação das políticas educativas e formativas o programa “Iniciativa Novas Oportunidades”, que foi apresentado pelo Primeiro-ministro José Sócrates, em Setembro de 2005 na Assembleia da República. Este programa é tutelado pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social, e surgiu para colmatar o baixo índice de escolarização da população, através de dispositivos de RVCC e de uma maior

divulgação das ofertas de educação e formação (os cursos EFA e as Unidades de Formação de Curta Duração, as UFCD).

Em Dezembro de 2006 foi publicado no Jornal Oficial da União Europeia (L 394/18 PT), o “Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida”, que tinha como objectivo dar a resposta europeia à globalização e à transição para as novas economias baseadas no conhecimento, tendo em atenção a garantia da igualdade na educação e formação contínua de adultos, com vista a uma cidadania activa, à coesão social e à empregabilidade. Neste Quadro de Referência são definidas oito competências essenciais a deter pelos adultos em formação: a) comunicação na língua materna; b) comunicação em línguas estrangeiras; c) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; d) competência digital; e) aprender a aprender; f) competências sociais e cívicas; g) espírito de iniciativa e espírito empresarial; e h) sensibilidade e expressão culturais.

No dia 18 de Junho de 2007, o “Catálogo Nacional de Qualificações” (CNQ) veio assumir-se como a pedra de toque num contexto de mudança, possibilitando o desenvolvimento de modalidades mais flexíveis de obtenção de qualificações e a construção dos percursos individuais de aprendizagem ao longo da vida ajustados às necessidades individuais.

Em síntese, a incursão histórica em termos da evolução e do enquadramento da educação de adultos, leva-nos a considerar que o grande avanço e desenvolvimento da prática de educação de adultos aconteceram, realmente, no século XX, tendo em conta a globalização e a conseqüente exigência social de novas competências.

2. A aprendizagem dos adultos

Ao longo das últimas décadas, a par do acentuado investimento na educação e formação de adultos, tem-se verificado uma aposta ao nível da investigação sobre a especificidade da aprendizagem nos adultos. Até ao século XX, a pedagogia era o único modelo existente que os orientadores de adultos tinham para se guiar e, por isso, ensinavam os adultos tal como se fossem crianças. Contudo, no primeiro quartel do século XX, começa a dar-se a organização sistémica da educação de adultos, tendo surgido, na década de 1960, o conceito de andragogia, em que Knowles foi um dos seus principais defensores. Segundo este autor, a andragogia é “a arte e a ciência para ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1980: 43).

Imaginário (2004) sustenta que a andragogia se distingue da pedagogia devido aos seus diferentes pressupostos: conceito de aprendente, papel da sua experiência na aprendizagem, disponibilidade para aprender, orientação para a aprendizagem e motivação para aprender. Assim, um dos aspectos mais significativos na educação e formação de adultos é que a sua frequência contribua para a motivação e corresponda às expectativas dos adultos. Pretende-se que os adultos, ao frequentarem os cursos de educação e formação, consigam obter motivação, de tal modo que lhes permita desenvolver o seu auto-conceito e a sua auto-estima.

Na aprendizagem de adultos importa, antes de mais, esclarecer e clarificar o conceito de adulto subentendido naquela expressão. A indefinição do conceito acarreta uma grande complexidade, devido às vastas explicações e significações que o mesmo pode abarcar.

Do ponto de vista biológico, a adultez diz respeito a uma fase do desenvolvimento humano posterior à puberdade, ou seja, a pós-puberdade. Já no campo da psicologia, o adulto é aquele indivíduo em que o seu auto-conceito é de adulto. Por sua vez, socialmente, o adulto é o sujeito que realiza actividades e desempenha papéis específicos dos adultos.

Etimologicamente, de acordo com o Dicionário Houaiss, a palavra adulto é proveniente do latim *adultus, a, um*, que significa “que medrou, que cresceu, crescido, aumentado” (Círculo de Leitores, 2002: 121). Esta terminologia vigorou até ao século XIX. Contudo, ainda de acordo com o mesmo dicionário, actualmente o adulto é aquele que atingiu a plenitude do seu crescimento e das suas funções biológicas, e que se encontra na fase posterior à juventude e anterior à velhice. Em termos demográficos, o adulto, nas sociedades modernas ocidentais, é o indivíduo que se encontra na faixa etária entre os 25 e os 65 anos

(que corresponde à idade activa), embora, em termos jurídicos, o adulto, no que respeita a direitos e deveres, é aquele que atinge a maioridade (18 anos).

Considera-se, então, que a entrada na vida adulta é uma data muito variável, não correspondendo necessariamente a datas fixas ou a características próprias dos indivíduos. Contudo, a maioria dos autores reconhece que é necessário o indivíduo possuir determinadas características essenciais (não existentes nas crianças e/ou adolescentes), que representam a sua educabilidade, e das quais se destacam as seguintes: apetência para se responsabilizar por temas respeitantes à vida social, profissional e familiar e a tomada de decisões em consciência e liberdade.

As características apresentadas, embora comuns a muitas definições pedagógicas da formação de adultos, não possibilitam a existência de uma enunciação precisa do conceito de adulto. Contudo, todas as teorias ao longo dos tempos têm contribuído para uma clarificação e explicação do termo.

Segundo as correntes da psicologia ser adulto é ter atingido o estado ideal de estabilidade e de equilíbrio, o amplo desenvolvimento das capacidades cognitivas e afectivas. Ao nível da filosofia, o adulto não é um estado, mas uma pessoa em desenvolvimento, perspectiva defendida por Carl Rogers, autor referência, segundo o qual o adulto continua em processo de construção. Esta perspectiva surgiu a partir dos anos 60 do século XX, no período do pós-guerra.

Nos anos 80 e 90 do século passado, o conceito de adulto deixou de ser considerado uma questão de perspectiva e passou a ser visto como um problema, devido à instabilidade social e económica então vivida. Assim, a situação de adulto foi considerada de diversos modos, sobretudo na segunda metade do século XX, com o desenvolvimento industrial ocorrido.

Assim, a condição de adulto encontra transformações sucessivas e profundas, relacionadas quer com o ciclo de vida e a definição da noção de adulto, quer com o aspecto cognitivo, pois, hoje em dia, existem várias opções em termos de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos. Assim, devido às frequentes mudanças, o adulto terá de se relacionar constantemente com situações de mudança e de transição.

Em síntese, actualmente vigoram duas definições do conceito de adulto: por um lado, é um indivíduo equilibrado, estável, em harmonia, que executa a sua rotina sem alterações; por outro lado é um indivíduo em constante desenvolvimento, que gosta de experimentar e

alterar as situações, progredir, formular vontades e desejos e realizar projectos, ou seja, um adulto problema que necessita de encontrar soluções constantemente (Giddens, 2000).

2.1. Identidade, auto-conceito e auto-estima

Para Passarinho (2008) “a concepção de identidade (...) perspectiva a acção humana como algo que se constrói na comunicação frente a frente, com os outros, e não estritamente comandada pelas normas e valores sociais impostos, reconhecendo a participação activa dos sujeitos na construção da sua identidade.” (p. 23). Dubar (1991), citado pela mesma autora, defende a “identidade como o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 25-26).

Assim, neste contexto, a identidade contempla as representações que os indivíduos fazem de si próprios e sobre os outros, sendo, deste modo, construída mediante uma “dinâmica de interacção permanente na qual intervêm as representações de si e o olhar do outro” (Dubar, citado por Passarinho, 2008: 26). Verifica-se, então, que no conceito de identidade existe uma interacção dinâmica entre o indivíduo e o grupo ao qual pertence.

Dubar (citado por Passarinho, 2008) sustenta ainda que a Identidade Profissional designa, simultaneamente, a imagem que o indivíduo possui de si próprio e a forma como se define por referência às instâncias que o rodeiam, designadamente ao grupo de pertença”. Por seu lado, Passarinho (2008) é de opinião que “a construção da Identidade é (...) um processo de transacções objectivas e subjectivas. As transacções objectivas (onde predomina a atribuição) procuram acomodar a identidade para si à identidade para o outro. As subjectivas (ou internas ao indivíduo) variam entre a necessidade de manter identificações anteriores e o desejo de construir para si novas identidades no futuro.” (p. 26).

Na construção e estruturação da identidade pessoal e profissional estão subjacentes dois conceitos fundamentais: o auto-conceito, ou seja, a imagem que o indivíduo tem de si próprio, e a auto-estima, isto é, o valor que o sujeito atribui às suas características e capacidades (o seu auto-conceito).

O conceito de si, ou auto-conceito, é um constructo relativamente ao qual ainda existe falta de consenso. Alguns autores consideram-no como uma linha, um traço, relativamente

estático, isento e imune às influências exteriores, enquanto outros defendem que é uma estrutura baseada na experiência social do indivíduo. De acordo com Wylie (citado por Hattie, 1992) o auto-conceito é composto por três partes: i) a auto-estima, que diz respeito às avaliações dos aspectos restritos do eu; ii) o conceito geral de si; e iii) o eu-ideal. Deste modo, o auto-conceito é composto pelo conjunto de crenças que o indivíduo tem acerca de si próprio, e corresponde a uma componente mais descritiva (cognitiva e contextualizada), constituindo-se, assim, como um elemento essencial da personalidade (Fontaine, 1988).

Também em relação à construção do auto-conceito, uns sustentam que diz respeito à uma só dimensão do indivíduo, e outros defendem que se trata de uma constituição pluridimensional, da qual os sujeitos nem sempre se apercebem (Hattie, 1992).

Uma outra questão é a dúvida que existe em algumas das definições de auto-conceito, que, muitas vezes, confundem esta noção com a de auto-estima, sendo que a sua utilização se revela, frequentemente, equívoca. As concepções que nós temos de nós próprios, mediante avaliações cognitivas das nossas qualidades pessoais, traduzem-se numa dimensão cognitiva/intelectual, sendo a auto-estima, por sua vez, predominantemente emocional (Hattie, 1992).

O auto-conceito é composto pela reunião de convicções que o indivíduo considera de si próprio e corresponde a uma dimensão cognitiva e contextualizada, ou seja, são as concepções que temos de nós próprios.

A auto-estima é um factor predominantemente afectivo e não contextualizado e traduz-se na dimensão avaliativa que o sujeito faz do seu auto-conceito, ou seja, às suas capacidades de pensar, de atingir as metas a que se propõe e de lidar com os problemas que lhe surgem.

Deste modo, o auto-conceito é um sistema estruturado, complexo e activo das convicções, das acções e das ideias que cada indivíduo assume como suas; a auto-estima é a forma como o indivíduo se sente em relação àquelas convicções, acções e ideias, e como se valoriza a si próprio; em resultado, a avaliação do seu auto-conceito (Hattie, 1992).

Como refere Alcantara (1991), "a auto-estima é uma atitude para consigo próprio (...), é a forma de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio (...), é a disposição permanente, segundo a qual nos confrontamos connosco mesmos" (p.17). Assim, a auto-estima caracteriza-se pela avaliação e/ou valorização que cada indivíduo faz das suas especificidades, estando, deste modo, inter-relacionada com o auto-conceito, com a percepção que o sujeito tem de si, das suas qualidades e características.

A clarificação dos conceitos de auto-conceito e auto-estima revelam-se fundamentais e importantes para a percepção e clarificação das noções de motivação e expectativa. Estas duas noções têm como sustentação as bases de construção pessoal de cada indivíduo e, por isso, não se pode entendê-los sem ter em conta estes conceitos.

2.2. *A Aprendizagem*

Os diversos modelos psicológicos procuram compreender o modo como se processa o desenvolvimento cognitivo, os factores que influenciam o pensamento e a capacidade de pensar, para que possam contribuir para a melhoria das condições e dos resultados de todo o processo de aprendizagem. É o caso das teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e dos Neopiagetianos, do construtivismo de Jenkins ou Bruner, ou do processamento da informação.

Nas diversas teorias, a aprendizagem é caracterizada como uma estrutura activa, ou seja, o indivíduo, em vez de apenas incorporar em si as aprendizagens, faz uma reflexão sobre o que lhe é transmitido, analisa criticamente essa reflexão e, posteriormente, integra as aprendizagens nas suas estruturas cognitivas.

Alguns autores defendem que há factores que condicionam e influenciam a aprendizagem, nomeadamente os métodos de estudo, o auto-conceito, a auto-estima e a motivação (Alcantara, 1991). Assim, para estes autores, o auto-conceito e a auto-estima influenciam a aprendizagem, pois "a aquisição de novas ideias e aprendizagens está subordinada às nossas atitudes básicas; destas depende que os umbrais da percepção estejam abertos ou fechados, que uma rede interna dificulte ou favoreça a integração da estrutura mental do aluno, que se gerem energias mais intensas de atenção e concentração" (Ausubel, citado por Alcantara, 1991: 10). Deste modo, o auto-conceito e a auto-estima funcionam, parcialmente, de forma não consciente, condicionando a atenção e a concentração, que, por sua vez, influenciam a aprendizagem.

Um outro mecanismo que tem vindo, cada vez mais, a ser considerado como fundamental na aprendizagem, é a motivação. Os condicionalismos motivacionais influenciam a utilização, maior ou menor, das capacidades cognitivas dos indivíduos. Fontaine (1990) sustenta que a motivação condiciona e constitui o aspecto dinâmico da acção,

ou seja, é aquilo que leva o sujeito a agir, a iniciar uma acção, a conduzi-la, a prosseguir-la e a decidir o seu término.

Etimologicamente, o vocábulo "motivação" provém do conceito francês *motivation*, surgido no século XX, e que significa, em termos psicológicos, o “conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direcção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da actividade individual” (Círculo de Leitores, 2002: 2551-2552), sendo que o estudo da motivação se centra no estudo da acção. As teorias actuais da motivação relacionam as convicções, os ideais, os valores e os objectivos com a própria acção, sendo que em cada um desses elementos estão subjacentes factores motivacionais. A motivação é considerada como o pressuposto fundamental presente no processo de ensino-aprendizagem, e a atitude psicológica do sujeito face a este processo pode ser positiva ou negativa.

Existem diversos autores, como Aguilar (s/d), Carré (2001) e Rogers (2004), que fazem a distinção entre dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A primeira diz respeito à realização por parte do indivíduo de uma acção pela satisfação que a mesma lhe pode proporcionar. Esta acção é encarada como um fim em si mesma, pois a execução da mesma não acarreta nenhuma compensação extrínseca.

A motivação extrínseca define-se como uma motivação que é condicionada por factores externos à acção, isto é, é influenciada por motivos externos associados ao resultado da acção. A motivação extrínseca poderá conduzir, no entanto, à descoberta por parte do indivíduo de motivações de ordem intrínseca.

2.3. *Motivações e expectativas*

À semelhança do que sucede em todos os processos educativos, subjacente à noção de educação e formação de adultos encontra-se o conceito de motivação. De acordo com Carré (2001), a questão da motivação dos adultos na sua formação deve constituir um pilar básico e obrigatório aquando da realização de trabalhos investigativos na área da educação e formação de adultos. “Nos domínios da educação e da formação, a noção de motivação é invariavelmente invocada” (Carré, 2001 : 25). Em relação à motivação, Michel (citado por Carré, 2001), sustenta que

“a motivação é um tema bastante abrangente que faz referência ao projecto pessoal e à forma como ele se vai modificando ao longo das experiências de vida, em particular as profissionais, a motivação é assim uma dinâmica, um movimento que conduz à acção e que orienta a energia dos indivíduos. Ela não pode ser unicamente analisada através da esfera do trabalho, uma vez que é consequência de uma organização intra-psíquica mais profunda” p. 19).

Deste modo, verifica-se que a motivação é, sem dúvida, um aspecto muito importante, e nunca é demais lembrá-lo e afirmá-lo (Rogers, 2004). Apenas é possível aprender quando o adulto está motivado, sendo assim necessário determinar a origem da motivação e procurar arranjar estratégias que permitam manter viva essa motivação ao longo do curso de educação e formação de adultos, pois se “para aprender é preciso estar-se motivado” é necessário que se consiga “descobrir e manter a motivação” ao longo do período de formação (Rogers, 2004: 16). Tal como o autor anteriormente mencionado refere, “um adulto que se encontra determinado a aprender alguma coisa é uma força assustadora” (Rogers, 2004: 17).

Actualmente, de acordo com Carré (2001), a problemática da motivação dos adultos em formação transborda o campo pedagógico, intervindo também no contexto socioeconómico. Este autor, tendo em conta a importância atribuída à motivação enquanto justificação e condição para a acção humana, tem desenvolvido o seu trabalho em torno de um objectivo primordial: “porque razão se formam os adultos?” (Carré, 2001: 19).

A motivação, no âmbito da psicologia, é um factor psicológico (consciente ou não) que predispõe o indivíduo e anima o ser humano a efectuar certos actos ou a tentar atingir certos objectivos. A motivação exerce influência na aprendizagem do adulto, sendo que, para alguns autores, é uma variável significativa naquele processo. A relação causal entre motivação e aprendizagem é tipicamente recíproca e não unidireccional (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980), pelo que não pode ser estudada de forma isolada. A motivação é a força que move o sujeito a realizar actividades, pois quando tem vontade de fazer alguma coisa é capaz de manter o esforço essencial durante o tempo necessário para atingir o objectivo a que se propôs.

Por seu turno, “a expectativa é uma probabilidade percebida de satisfazer uma determinada necessidade por um indivíduo, com base na experiência do passado” (Hersey & Blanchard, 1986: 29), havendo dois factores que influenciam a intensidade dessa necessidade: a expectativa, propriamente dita, e a possibilidade, ou disponibilidade, para a satisfazer. A

noção de expectativa está directamente relacionada com projectos pessoais e profissionais, sendo que é influenciada e influencia directamente os objectivos.

A construção, pelo indivíduo, dos conceitos de motivação, de expectativas e de representações sociais é baseada na edificação que cada sujeito realiza relativamente à sua própria pessoa, sendo que, por isso, para definir aqueles conceitos há que ter em conta outros conceitos, como “auto-conceito”, inteligência e auto-eficácia.

A motivação é um conceito que tem sido, cada vez mais, utilizado nos mais diversos contextos, sendo justificação e razão para os mais variados comportamentos. O Dicionário de Sociologia (2004) apresenta a definição de motivação como a força que exerce influência sobre os actos, as decisões, as escolhas e as orientações seguidas pelo indivíduo.

A questão da motivação, como “qualquer coisa que conduz à acção” (Carré, 2001: 13) assume uma importância extrema nos dias que correm, uma vez que condiciona e influencia os responsáveis pela gestão dos recursos humanos, quer em termos do desenvolvimento social, quer em termos da formação.

Ao nível da Psicologia, a motivação traduz-se num factor psicológico (consciente ou não pelo indivíduo) que prepara o sujeito para a acção, o encoraja a realizar determinadas acções ou o estimula a pretender determinados objectivos.

A “motivação é definida normalmente como um estado interior que estimula, dirige e mantém comportamento” (Aguilar, s/d: 1). Em termos gerais, os psicólogos, quando estudam a motivação, tentam responder a questões que se prendem com as escolhas que as pessoas realizam face ao seu comportamento, a persistência ou desistência de uma actividade, o grau de envolvimento numa tarefa e em que pensa o sujeito quando se dá esse envolvimento (Aguilar, s/d).

A motivação corresponderá, então, a impulsos, necessidades, incentivos, medos, objectivos, interesses, pressão social, crenças, valores ou expectativas. Alguns psicólogos atribuem-na a características pessoais do indivíduo, enquanto outros a explicam como uma situação temporária. Contudo, de acordo com Aguilar (s/d), a combinação entre estas duas origens será a situação mais correcta.

Quando se dispõem a aprender, os adultos transportam consigo inúmeras motivações: algumas têm origem em factores pessoais (como as necessidades, os medos ou os interesses), enquanto outras se baseiam em factores ambientais (como a pressão social ou os incentivos) (Aguilar, s/d; Rogers, 2004). Deste modo, esta divisão vem afirmar a principal dicotomia feita em termos de origem da motivação: intrínseca e extrínseca.

A “motivação intrínseca é a tendência de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, sendo que não são necessárias recompensas para prosseguirmos a actividade, já que esta é recompensadora em si mesma” (Aguilar, s/d: 1). Rogers (2004) sustenta que este tipo de motivação intrínseca é aquele que é mais difícil de determinar e de detectar, pois não é facilmente observável.

Por sua vez, a “motivação extrínseca será a motivação baseada numa recompensa, ou numa tentativa de evitar um castigo, ou seja quando exercemos uma determinada actividade devido a uma razão que pouco tem a ver com a dita” (Aguilar, s/d: 1). Este tipo de motivação extrínseca, de acordo com Rogers (2004), é a que é mais facilmente observável, na qual a aprendizagem parece ser “comandada” pela situação do aprendente, pelas suas vontades e/ou necessidades.

A distinção entre estes dois tipos de motivação nem sempre é fácil, sendo comumente confundida. Contudo, “a diferença essencial está na razão da pessoa para agir. A motivação é intrínseca se a razão vier de dentro da pessoa, extrínseca se vier de fora” (Aguilar, s/d: 1). Contudo, na maioria das vezes, a motivação é intermediária, ou seja, resulta da combinação entre factores de origem intrínseca e factores de origem extrínseca.

Em relação à expectativa, a teoria acerca deste conceito sustenta que a cada indivíduo é reconhecida a aptidão para escolher racionalmente, em termos da “questão da quantidade de esforço que despende na situação de trabalho, para obter as recompensas desejadas”. Nesta perspectiva é dado relevo à importância do resultado e à necessidade de o mesmo “representar um elevado grau de atracção para o sujeito (...), a necessidade de regras claras que relacionem o desempenho e recompensa, possibilitando a cada um conhecer com clareza, não só o que se espera dele, mas também quais os parâmetros e critérios com que o desempenho é avaliado (...) e a natureza individual da expectativa, que é o que em último grau determina a quantidade de esforço e desempenho por parte do indivíduo”(Ferreira *et al*, 1996: 143).

Deste modo, verifica-se que as expectativas condicionam e são condicionadas directamente pelos objectivos de acção do sujeito. De acordo com Ferreira *et al* (1996), a satisfação das necessidades dos indivíduos direccionam as suas perspectivas, sendo que aquelas necessidades são condicionadas por dois factores: a expectativa propriamente dita e a faculdade ou ocasião (influenciadas pelos condicionalismos do meio envolvente) de satisfazer essas necessidades.

O conceito de expectativa reporta-se a situações futuras, mas tem sempre subjacentes as experiências passadas do indivíduo, quer directas, ou seja, vivenciadas pelo próprio sujeito,

quer indirectas, isto é, transmitidas pelos outros que convivem com o sujeito (amigos, família, livros, ...). Assim, pode afirmar-se que a expectativa resulta da interpretação da realidade através da percepção pela pessoa (Ferreira, 1996).

A expectativa está directamente relacionada com os planos pessoais e profissionais, que têm por base as características individuais do sujeito, a sua vivência quotidiana, mediante uma atitude de confronto contínuo com a antevisão de um acontecimento ou acção futuros. Assim, a expectativa implica uma constante atitude reflexiva.

2.3.1. Teorias da Motivação

A Teoria Behaviorista

Nos anos 80 do século XX, a noção de motivação foi alvo de um certo ostracismo nos meios educacionais e formativos, porque se afastava, de certo modo, das perspectivas defendidas pelos behavioristas. Estes autores explicavam a motivação como um “comportamento realizado através da confrontação entre o condicionamento e as associações” (Carré, 2001 : 27).

Deste modo, para os comportamentalistas, a motivação era explicada com recurso às noções de recompensa e incentivo. A recompensa traduz-se num objecto ou evento atractivo, atribuído como consequência de um comportamento específico, enquanto o incentivo diz respeito a um objecto ou evento que encoraja ou desencoraja um comportamento. Para as teorias behavioristas, a motivação é considerada como extrínseca (Aguilar, s/d). Neste contexto, o comportamento era explicado como dependente de estímulos (internos ou externos), factores de motivação que desencadeavam a acção do sujeito, mas sempre independentes da intenção do indivíduo (Carré, 2001).

A Teoria Psicanalítica

Na primeira metade do século XX, a psicanálise centrou-se na pesquisa e na explicação dos aspectos dinâmicos do comportamento e, neste âmbito, focou-se nas razões motivacionais que explicariam o comportamento. Freud foi o autor que mais se destacou neste

âmbito e, de acordo com o teórico, o comportamento era explicado com base em actos psíquicos com sentido, sendo que este era inacessível pelo indivíduo, de origem intra-psíquica e fortemente inconsciente. Para os psicanalistas, às razões, motivos e intenções que eram conscientes pelo indivíduo não era atribuída grande importância, tratando-se de um assunto minoritário, pois “a dinâmica da acção é extremamente vista como dependente dos ímpetos e das forças inconscientes que regem todos os comportamentos” (Carré, 2001: 28).

A Teoria Sociológica

No âmbito da sociologia, o termo motivação é muito pouco utilizado. Muitas vezes era utilizada a expressão “motivações sociais” para explicar o comportamento de determinado conjunto de indivíduos que pertencem a um mesmo estatuto social, sendo que é actualmente, substituída pela expressão “condicionalismos sociais” ou “factores sociais de motivação”, embora não se reconhecesse a individualidade desses condicionalismos ou factores (Carré, 2001).

Nos dias de hoje, verifica-se um interesse crescente pela temática da dinâmica da acção, individual e social, analisada em termos de “dinâmicas identitárias” no âmbito da formação. Neste âmbito, a dinâmica da acção é analisada como efeito ou como expressão da combinação de condicionalismos sociais (Carré, 2001).

A Teoria Humanística

As actuais concepções da motivação difundiram-se, sobretudo, a partir da década 60 do século XX, sob a orientação das teorias humanistas, enquanto perspectivas de reacção às teorias behavioristas e psicanalíticas (Carré, 2001).

Maslow é o autor referência face ao conceito de motivação, pois a teoria formulada por este autor é a que ainda hoje vigora. De acordo com Maslow, a teoria da motivação assenta em necessidades que se encontram hierarquizadas e que condicionam o comportamento do indivíduo. Estas necessidades são, de acordo com o autor, de dois tipos: o desejo de obter realização e competência, e o desejo de alcançar estatuto social e reconhecimento (Matta, 2001).

Humanistas como Carl Rogers e Abraham Maslow, atribuem enorme importância às origens intrínsecas da motivação, como as “necessidades de «auto-realização», a «tendência realizadora» inata ou a «necessidade de auto-determinação»” (Aguilar, s/d: 2). Assim, de acordo com estas necessidades, as pessoas seriam continuamente motivadas a agir pela carência inata de executar as suas potencialidades. Assim, os humanistas baseiam-se na “capacidade do ser humano de escolha, de atingir os seus objectivos” e consideram que “o indivíduo desempenha um papel activo na determinação dos seus comportamentos, tanto como agente das suas escolhas, como promotor dos seus projectos” (Carré, 2001; 29-30).

As Teorias Cognitivas

Segundo os cognitivistas, o comportamento do sujeito é condicionado e definido pelo seu pensamento e não apenas por recompensas que venha, eventualmente, a receber. Assim, de acordo com estes teóricos, o comportamento é determinado por factores internos, pois “as pessoas reagem às suas próprias interpretações dos eventos externos, em vez de reagirem aos eventos em si” (Aguilar, s/d: 2).

No interior da teoria cognitiva, existem diversas explicações teóricas que atribuem maior ou menor importância a aspectos distintos, tais como:

- A Teoria Expectativa-Valor

Segundo esta teoria, a motivação que conduz a acção do sujeito é condicionada por uma trilogia de factores. Deste modo, resulta da interacção entre a valência (ou seja, o valor atribuído pelo sujeito à sua acção), a expectativa (isto é, a percepção da relação entre a intensidade do esforço e a performance realizada, em termos de probabilidade), e a instrumentalização (que corresponde à percepção da relação entre a performance e o resultado atingido). Consequentemente, “toda a motivação assenta nas expectativas relativamente a resultados futuros” (Carré, 2001: 31).

- As Teorias da Atribuição e do Controlo

As teorias da atribuição e do controlo subdividem-se em diversas perspectivas, com base em quatro conceitos principais (Carré, 2001):

- **LOCUS DE CONTROLO** – é um factor da personalidade definido como a convicção de que as nossas acções influenciam os resultados que experienciamos na vida, quer sejam resultados positivos, quer sejam resultados negativos. O *locus* de controlo tem a ver apenas com a percepção de relações de causa e efeito entre os actos e as suas consequências. As personalidades que têm um *locus* de controlo interno consideram-se capazes de controlar as suas próprias acções, enquanto as que têm um *locus* de controlo externo acreditam no destino, na influência do poder ou até no controlo que os outros exercem sobre as acções deles;
- **ATRIBUIÇÕES CAUSAIS** – esta noção representa uma extensão do conceito de *locus* de controlo. Os autores, dos quais se distingue Weiner, consideram que, além do *locus* de controlo, intervêm na acção do sujeito outras dimensões: a internalização, a estabilidade e a globalidade que caracterizam os próprios sujeitos e que influenciam as suas acções;
- **DEMISSÃO APRENDIDA** – este conceito é muito verificável em experiências com animais, mas menos evidente nas acções humanas. Segundo a noção da demissão aprendida, a acção é inibida sempre que o sujeito tenha experimentado um comportamento e que os seus actos não tenham surtido o efeito desejado nos resultados que ele ambicionava;
- **AUTO-EFICÁCIA** – o autor de destaque neste conceito foi Bandura. Segundo o mesmo, os processos cognitivos tinham um papel fundamental na aquisição e na retenção de novos padrões de comportamento, pressupondo, ainda, que as expectativas sobre os resultados exerciam mais influência no comportamento do que o próprio resultado (Jesus, 2000).

Bandura, citado por Jesus (2000) utiliza o conceito de expectativa, mas distingue expectativas de eficácia e expectativas de resultados. As primeiras dizem respeito à percepção do sujeito sobre a sua capacidade de desempenhar uma determinada tarefa, e as segundas estão relacionadas com a probabilidade de determinado comportamento causar determinada consequência. Jesus (2000) revela que estas duas expectativas influenciam o nosso comportamento. Se um indivíduo tiver uma elevada expectativa de eficácia, mas uma fraca expectativa de resultado, este de certeza não se irá empenhar na realização da tarefa. Uma boa expectativa de resultado pode influenciar positivamente o nosso comportamento no desempenho de uma qualquer actividade.

- A Teoria da Competência e da Autodeterminação

Este modelo teórico, defendido por Deci (Jesus, 2000; Carré, 2001), tem em conta alguns pressupostos cognitivistas, rejeitando mesmo os behavioristas e os psicanalíticos. É uma teoria que se baseia nas noções de competência e de autodeterminação (Jesus, 2000;

Carré, 2001). É com base nos dois vectores de motivação, a competência e a autodeterminação, que o autor explica e justifica a acção do sujeito.

A Teoria da Aprendizagem Social

Esta teoria surge como a integração das teorias comportamentalistas e das teorias cognitivistas, no sentido em que considera quer os efeitos dos comportamentos, quer o impacto que as crenças e as expectativas possam ter. Assim, “a motivação é vista como o produto da expectativa de um indivíduo para atingir um determinado objectivo e o valor do mesmo para ele – teoria da expectativa x [versus] valor” (Aguilar, s/d: 2), ou seja, se algum dos factores for zero, obrigatoriamente a motivação será nula.

Deste modo, a perspectiva da aprendizagem social é a única que tem em conta como explicação para a motivação, tanto os factores intrínsecos como os factores extrínsecos.

2.4. *O Contributo Teórico de Philippe Carré*

Entre os anos de 1997 e de 1999, Philippe Carré desenvolveu vários estudos sobre a problemática das motivações dos adultos para a formação, publicados no seu livro “*De la motivation à la formation*”.

Na sequência das investigações realizadas, o autor concebeu um modelo teórico sobre as motivações que estavam subjacentes à frequência, pela população adulta, de cursos de educação e formação, tendo construído um instrumento que permite identificar a origem motivacional que orienta e justifica a procura e a frequência de formação por esta população.

De acordo com a perspectiva defendida por Carré (2001), e adoptada na presente investigação, as motivações são as “razões últimas acessíveis à consciência expressadas pelos indivíduos para explicar a sua frequência de formação” (p. 44). Assumindo a forma de objectivos, traduzem o propósito da acção, ou seja, a finalidade do ciclo do qual a formação faz parte. Deste ponto de vista, a formação será um meio ao serviço de um projecto que a ultrapassa (Carré, 2001).

O modelo de Carré (2001) assenta em autores como Houle (1961) e, mais recentemente, Deci e Ryan (Carré, 2001). Começa por fazer uma distinção entre dois eixos

que norteiam a motivação dos adultos para a formação: o eixo do Tipo de Orientação (intrínseca ou extrínseca) e o eixo da Direcção da Orientação (com vista à aprendizagem ou com vista à participação) (Figura 1).

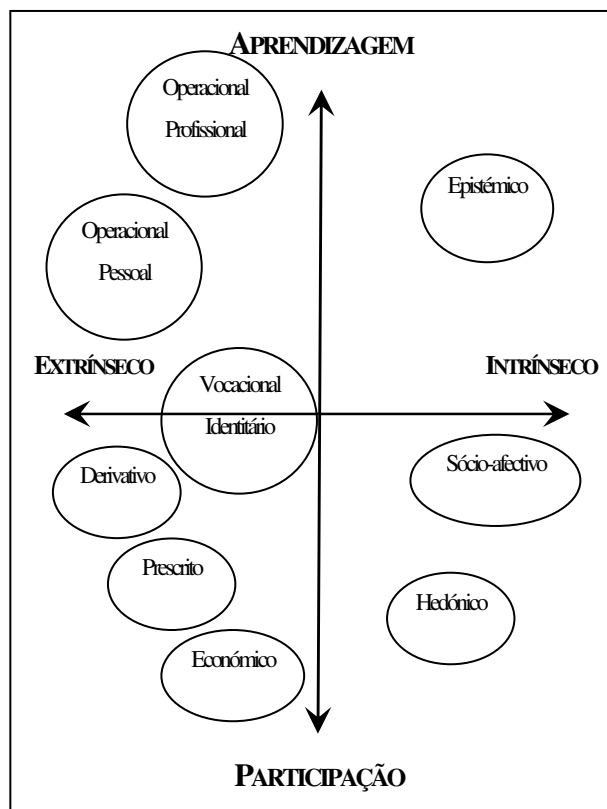


Figura 1 – Esquema representativo das quatro dimensões e dos dez motivos de envolvimento em situações de formação. (Fonte: Traduzido de Carré, 2001: 46)

Tal como se constata na figura apresentada, traduzida do esquema original elaborado por Carré (2001), os quadrantes obtidos pela combinação e interacção entre os dois eixos alojam os dez motivos que orientam a motivação, que são diversos, progressivos e contingentes, e estão baseados nos dois eixos que norteiam a motivação.

Na Motivação Intrínseca, Carré (2001) aponta três motivos: o Epistémico, o Sócio-Afectivo e o Hedónico.

- **Motivo Epistémico** - A aprendizagem, a apropriação dos saberes, o cultivar-se são as razões que justificam esta orientação motivacional. O gosto de aprender, a alegria de saber são as premissas que orientam a escolha pela formação. De acordo com este motivo, tudo passa pela aquisição de conhecimentos que, para o indivíduo, não é mais do que uma simples fonte de prazer. Assim, a procura de conhecimentos, através da

formação, acontece não por obrigação, mas pelo prazer que se obtêm nela, “essa paixão de aprender ou de saber” (Carré: 2001: 47).

- Motivo Sócio-Afectivo - Segundo este motivo, o indivíduo participa numa situação de formação “para beneficiar de contactos sociais” (Carré, 2001: 47). São as relações inter-pessoais que justificam a frequência da formação, as situações de troca e de partilha com os outros, que permitem, por sua vez, o desenvolvimento de novas relações sócio-afectivas, a integração em novos grupos sociais, a comunicação. Estas condições possibilitarão, assim, a criação de novos laços sociais, ou, então, reforçarão os laços já existentes (Carré, 2001).
- Motivo Hedónico – Este motivo leva o sujeito a frequentar a formação “pelo prazer, aliado às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação” (Carré, 2001: 48). Assim, o mais importante para o indivíduo é o conforto do local e os materiais que a situação de formação lhe proporcionam, independentemente dos conteúdos da aprendizagem (Carré, 2001).

Carré (2001) considera, ainda, a existência de outros sete motivos que poderão justificar a frequência de formação pelos adultos, mas que se inserem na Motivação Extrínseca: o Económico, o Prescrito, o Derivativo, o Operacional Profissional, o Operacional Pessoal, o Identitário e o Vocacional.

- Motivo Económico - Neste caso, o adulto procura formação por razões meramente economicistas e materiais, como o caso das ajudas de custo, os subsídios, ou até um aumento de vencimento ou uma promoção. “As razões de participação são aqui de ordem explicitamente material” (Carré, 2001: 48).
- Motivo Prescrito - De acordo com este motivo, o indivíduo apenas procura situações de formação quando estas lhe são aconselhadas, ou pelos seus superiores hierárquicos, ou por alguém muito influente nas suas relações afectivas (um amigo, um familiar), ou, em casos mais extremos, porque a lei o obriga (Carré, 2001).
- Motivo Derivativo - Este motivo de frequência de formação pelo adulto surge quando o mesmo pretende evitar “situações ou actividades consideradas desagradáveis” (Carré, 2001: 50). Este motivo encontra-se, muitas vezes, aliado a outros motivos, como o Sócio-Afectivo e o Hedónico. Deste modo, o sujeito procura formação porque

considera que está melhor em formação do que noutra local ou actividade, ou porque o contexto de formação faz de si uma pessoa mais sociável.

- Motivo Operacional Profissional - Justifica a frequência da formação pela sua necessidade “de adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) percebidas como necessárias para a realização de actividades específicas no âmbito do trabalho” (Carré, 2001: 50). O indivíduo pretende, assim, pela formação, antecipar-se ou adaptar-se a alterações técnicas ou tecnológicas, a novas funções no seu trabalho, ou a aperfeiçoar novas performances exigidas e que poderão surgir na sua vida profissional.
- Motivo Operacional Pessoal - De acordo com este motivo, o adulto procura formação com o objectivo “de adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) percebidas como necessárias para a realização de actividades específicas mas não no âmbito do trabalho (lazer, vida familiar, responsabilidades, associativismos, etc.)” (Carré, 2001: 51). Deste modo, o indivíduo procura formação com o objectivo de obter novos e/ou renovados conhecimentos que lhe permitam fazer face a alterações ou novas situações da sua vida quotidiana, social e familiar.
- Motivo Identitário - A procura e a frequência de situações de formação pelo indivíduo apenas tem como objectivo “adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) e/ou o reconhecimento simbólico necessário a uma transformação (ou uma preservação) das suas características identitárias” (Carré, 2001: 51). O sujeito apenas procura formação pelo reconhecimento e/ou estatuto que a mesma lhe possa dar, tanto a nível profissional, como a nível cultural, ou a nível social ou, ainda, a nível familiar.
- Motivo Vocacional - Este último objectivo justifica a procura e frequência de formação pelos adultos pela necessidade de “adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) e/ou o reconhecimento simbólicos necessários à obtenção de um emprego, à sua preservação, evolução ou transformação” (Carré, 2001: 52). Assim, o principal objectivo é a aquisição de competências que permitam a procura ou a manutenção e/ou melhoria de um emprego. Deste modo, tem como princípio orientador a gestão e orientação da vida profissional.

Em síntese, a análise dos motivos que justificam a procura e frequência de formação pelos adultos permite, tal como sustenta Carré (2001), identificar o âmbito motivacional de um indivíduo no contexto de participação em situações de formação.

3. A Educação e Formação de Adultos em Portugal: a emergência dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências

Ao longo dos últimos vinte e cinco anos, Portugal registou um impressionante progresso educativo. Contudo, a sua população é, ainda, caracterizada por baixas “taxas de escolarização e qualificação profissional formal” (Amorim, 2006: 22), comparativamente a outros países europeus (Carneiro, citado por Amorim, 2006).

Esta situação não é actual e advém de todo o historial educativo do nosso país. Dados relativos a 1800 já identificavam esta situação e, se nesta altura o valor desta taxa era semelhante ao dos restantes países europeus, 100 anos depois a diferença agudizou-se. Cenário parecido regista-se quanto à escolaridade obrigatória, pois Portugal registava taxas de cumprimento da escolaridade obrigatória muito baixas comparativamente aos seus congéneres europeus. Além destas, também os índices de abandono escolar eram demasiado elevadas no nosso país.

Este contexto deveu-se não só à carência de recursos financeiros, mas, sobretudo, “à falta de vontade política para, pelo menos, acompanhar a tendência europeia” (Carneiro, citado por Amorim, 2006: 23).

Para além dos baixos níveis de qualificação escolar e profissional, Portugal possui, também, um défice de reconhecimento, validação e certificação dos saberes e competências que a população adulta efectivamente possui (Imaginário *et al.*, citado por Amorim, 2006). Assim, afigura-se como essencial e obrigatório “identificar (reconhecer, validar e certificar) as competências pessoais, cívicas e vocacionais adquiridas ao longo da vida, em contextos e situações não formais, informais e formais diversificados” (Amorim, 2006: 25). Ao longo da sua vida, os indivíduos experienciam e vivenciam variadas situações (biológicas, psicológicas, sociais, culturais ou históricas) que exigem, da sua parte, uma reorganização, integração e adaptação, e, conseqüentemente, novos padrões de resposta. Tal como afirma Quintas (2008), “o indivíduo tem de encontrar e desenvolver estratégias de viabilidade individual face à diversidade de pressões e de expectativas, aparentemente desorganizadas, que sobre ele se abatem” (p. 14). Carré (2001) sustenta, ainda, que, actualmente, tem de ocorrer “a responsabilização dos indivíduos na gestão e no desenvolvimento das suas competências «ao longo da vida»” (p. 20), e tem de se atribuir “ao indivíduo em formação um papel de aprendente activo, responsável pela evolução das suas competências no seio dos sistemas de formação” (p. 21-22).

Todavia, nem todas as experiências são aprendizagem, construção e desenvolvimento, sobretudo se forem interiorizadas pelos indivíduos de modo acrítico. O processo de reconhecimento de competências, ao englobar actividades de discussão, diálogo e escrita torna-se “uma ocasião privilegiada de auto-exploração e de produção de significados pessoais” (Amorim, 2006: 26). Tal como refere a autora, mais relevante do que qualquer outro aspecto “é o facto de o «balanço de competências» possibilitar a autonomização e empoderamento dos aprendentes, no sentido de serem capazes, eles próprios, de (re)construir os, ou (re)investir nos, seus próprios projectos de vida” (Amorim, 2006: 28). Contudo, e tendo em conta uma perspectiva de aprendizagem (e também de educação e formação) ao longo da vida, a certificação de competências não se pode constituir como um “ponto final” ou “de chegada”, mas sempre como um “ponto de partida” ou “de passagem” (Melo & Silva, citados por Amorim, 2006: 28) para novos investimentos, novos projectos e novas conquistas.

Nos nossos dias, a educação de adultos e a educação e formação de adultos apenas “podem ser entendidas no quadro do conceito de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), que coloca a tónica na dimensão temporal da aprendizagem” (Duarte & Araújo, 2002: 18), isto é, defende-se que a aprendizagem é realizada durante uma vida, quer contínua, quer periodicamente.

A nível político, defende-se, cada vez mais, “a necessidade de alargamento do acesso e da mobilidade formativa, o desenvolvimento de competências necessárias à vida económica, social, cívica, a valorização da aprendizagem não-formal e informal dos adultos e o seu reconhecimento e validação pelas instâncias educativas” (Pires, 2005: 105). Assim, “hoje impõe-se o recurso a símiles virtudes na reavaliação urgente e generalizada do património pátrio de saberes, aprendizagens e competências, que promova a construção de percursos idiossincráticos de educação e formação – no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida – fundados no que cada um é, na auto-representação do que foi e naquilo que projecta ser” (Amorim, 2006: 27).

Actualmente, na educação e formação de adultos são postos em relevo saberes da prática, diferentes dos saberes escolares, que são mais legíveis nas actividades de trabalho e aparentemente mais presentes no espírito dos adultos. Os saberes dos adultos relativamente às suas actividades profissionais são, cada vez mais, valorizados, pois, tal como defende Malglaive (1995), apoiado em Sorel, em relação a cada adulto tem de se ter em conta que há o que ele sabe; há o modo como o sabe; e há, ainda, o modo como se pode apoiar no que sabe para evoluir. “Desde que o homem sabe que sabe, procura saber porquê e de que maneira

sabe, pergunta-se o que é verdadeiramente necessário saber, e como é necessário sabê-lo, sem por isso saber se alguma vez o virá a saber” (Malglaiive, 1995: 37).

Neste contexto, a educação e formação de adultos assume, actualmente, a perspectiva de “ensinar os adultos a pescar, proporcionando-lhes percursos flexíveis, ajustados e integrados de aprendizagem, de valorização pessoal, de reconhecimento dos adquiridos, de escolarização, de qualificação profissional, de aquisição ou consolidação das competências básicas (e instrumentais) sobre as quais seja exequível, a curto prazo, construir novas capacidades, atitudes e comportamento” (Imagínario *et al.*, citado por Amorim, 2006: 33).

3.1. *Princípios fundamentais nas práticas de Educação e Formação de Adultos*

Na década de 60 do século passado, surgiu uma perspectiva que veio revolucionar as características dos processos de EFA, a perspectiva andragógica. Esta perspectiva, cujo principal e mais conhecido intérprete foi Knowles (Quintas, 2008), teve como finalidade proporcionar uma oferta educativa adequada e dirigida ao público adulto, tendo em conta as suas especificidades e características próprias, que se distinguissem das propostas educativas então destinadas a crianças e jovens (Kerka, citado por Quintas, 2008).

De acordo com Knowles (citado por Quintas, 2008), à medida que as pessoas crescem e se tornam adultas adquirem determinadas características a nível da aprendizagem que as distinguem das crianças e jovens. Assim, a perspectiva andragógica sustenta a existência de determinados indicadores que diferenciam os adultos nos processos de aprendizagem e que devem orientar a intervenção educativa com os mesmos. Tais indicadores constituem-se em princípios fundamentais que devem ser observados nas ofertas de educação e formação de adultos e que são os seguintes:

- **necessidade de saber**, ou seja, “os adultos possuem interesses próprios que correspondem a questões e a problemas que identificam nas suas vidas” (Quintas: 2008: 22) e, por isso, os processos de ensino deverão ter em conta esta característica e organizar-se em torno dos interesses e das necessidades dos adultos;

- **conceito de si** e o auto-direccionamento pelo adulto da sua aprendizagem, pois os indivíduos adultos adquirem uma determinada independência que deve ser considerada e incluída no processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo “os formandos na planificação

e na responsabilização do seu processo de aprendizagem”, pois para a andragogia o adulto deve decidir “o que quer aprender e como o quer fazer.” (Quintas, 2008: 22);

- **papel da experiência**, uma vez que os adultos possuem diversas experiências de vida, o que irá tornar os grupos de formação bastante díspares, tanto em relação a conhecimentos, como a necessidades e interesses, ou, ainda, objectivos que querem alcançar com a formação. A diversidade de experiência constitui, contudo, um importante recurso no âmbito da formação e pode traduzir-se em cruciais momentos de troca e de partilha entre os adultos;

- **vontade de aprender**, que se traduz na formulação de objectivos pessoais por cada um dos adultos. Deste modo, importa, através de métodos de ensino adequados, levar os adultos a compreenderem e identificarem as lacunas nos seus conhecimentos e a estabelecerem aquilo que ainda necessitam saber. É, pois, fundamental, que individualmente, com colegas, ou com o formador, o formando se proponha atingir determinados objectivos, através de um processo de auto-avaliação do que já sabe, bem como do que foi capaz de adquirir após o desenvolvimento de um determinado processo de aprendizagem (Quintas, 2008: 22);

- **orientação da aprendizagem**, dado que “os adultos esperam uma aplicação prática e imediata do que aprenderam e manifestam um interesse muito reduzido por saberes que só serão úteis num futuro distante” (Quintas, 2008: 22). O processo de ensino deve, assim, procurar garantir a interligação dos conhecimentos com as situações práticas do quotidiano;

- **motivação**, que, segundo Knowles, citado por Quintas (2008), nos adultos se traduz numa motivação intrínseca, ao contrário das crianças e jovens que reagem mais a estímulos externos. No adulto a motivação intrínseca traduz-se nos objectivos pessoais que ele delinea para ele próprio e que são diferentes de indivíduo para indivíduo.

3.2. *Modalidades de Educação e Formação de Adultos em Portugal*

Existem, hoje em dia, dois tipos de ofertas em Portugal: os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Embora distintos, pois no primeiro interessa reconhecer o que o adulto já sabe e no segundo proporcionar-lhe a formação de que necessita, em ambos os processos estão envolvidos instrumentos de medição que visam o “levantamento

dos indícios e evidências das competências de vida do adulto, uma vez que estas são reconhecidas e validadas ou certificadas, tendo em conta um determinado Referencial de Competências-Chave (RCC)” (Direcção-Geral da Formação Vocacional, 2004: 7). Assim, em qualquer uma daquelas ofertas, existe uma noção central: a competência (“competências-chave”).

Embora num momento próprio deste trabalho nos detenhamos na sua análise, avançamos com a opinião de Amorim (2006) que, com base nos contributos de vários autores, define a “competência” como um conceito, complexo, plural e ambíguo, o “conjunto – antropologicamente integrado e articulado – de representações, conhecimentos, capacidades, comportamentos, atitudes, enfim, de saberes (conhecer, aprender, fazer, ser/estar/tornar-se, viver juntos, partilhar, ...) mobilizáveis, combináveis e transferíveis na acção/reacção resolutive de um problema concreto” (p. 35).

Qualquer uma das ofertas de educação e formação de adultos portuguesas tem por base um Referencial de Competências-Chave (RCC), que constitui um guião orientador para o reconhecimento e validação de competências de vida, e é a base para o desenho curricular da educação e formação de adultos (Alonso *et al.*, citado por Amorim, 2006). Este referencial não é, contudo, um produto acabado, e está sujeito a constantes (re)ajustamentos a cada um dos adultos e ao seu contexto.

O RCC foi proposto pela Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) em 2002, e apresenta uma organização em quatro áreas essenciais de competências-chave e uma área de conhecimento e contextualização das competências (Araújo, 2002). Qualquer uma destas áreas foi considerada pela ANEFA como necessária e fundamental “para a formação da pessoa/cidadão do mundo actual” (Araújo, 2002: 10). As áreas nucleares são: a Linguagem e Comunicação, as Tecnologias de Informação e Comunicação, a Matemática para a Vida e a Cidadania e Empregabilidade (a mais abrangente e transversal de todas as áreas). “A visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave” (Araújo, 2002: 10).

Todas estas áreas são contextualizadas e dirigidas, tal como é referido pelo RCC, por uma área de conhecimento transversal, denominada Temas de Vida, comum às mesmas, e cuja escolha compete ao formando, ainda que possa ser orientado pelo formador (Amorim,

2006; Araújo, 2002). Esta área “funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca” (Araújo, 2002: 11).

Por outro lado, o RCC encontra-se estruturado “em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências como ao âmbito de contextualização das mesmas” (Araújo, 2002: 11). Estes níveis são denominados B1, B2 e B3 e tomam por referência os ciclos de ensino do Ensino Básico (1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo, respectivamente), ainda que não se identifiquem com eles (Araújo, 2002).

3.2.1. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), criado pela Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro, tem como objectivo possibilitar aos indivíduos, com idade igual ou superior a dezoito anos, o reconhecimento e validação das aprendizagens realizadas ao longo das suas vidas, nos diferentes contextos de interacção (pessoal, social e profissional), mediante a atribuição de um certificado ou diploma do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico.

Naquele ano de 2001, uma equipa multidisciplinar elaborou o “Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos” (nível básico) que serve de orientação tanto ao processo de RVCC, assim como aos Cursos EFA. Este referencial assenta em quatro áreas nucleares: Linguagem e Comunicação (LC), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). Alonso *et al.* (2002) sustentam que “a visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave.” (p. 10).

Tal como referido anteriormente, é através da área de competência “Temas de Vida que se realiza a contextualização das competências mobilizadas, com base em diversos problemas e situações da vida quotidiana dos adultos, e com vista à articulação horizontal entre as várias áreas de Competências-Chave.

A Competência-Chave é o “conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadãos nas sociedades contemporâneas, actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ou institucional (privada, profissional, com as instituições e com a sociedade que os rodeia e a sua evolução)” (Gomes, 2006: 13).

Inicialmente, o Referencial de Competências-Chave destinava-se, apenas, ao reconhecimento, validação e certificação de competências ao nível do ensino básico. Contudo, a 15 de Novembro de 2006 deu-se o alargamento do RVCC e dos Cursos EFA ao nível secundário (NS). A partir desta altura o processo RVCC passa a desenvolver-se nos Centros Novas Oportunidades (CNO), até 2007 designados por Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Estes centros funcionam em estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, em Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e noutras entidades formadoras acreditadas, quer públicas, quer privadas.

Em termos de financiamento de instalação e funcionamento destes Centros, até Fevereiro de 2008 era da responsabilidade do PRODEP III (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), com base na medida número 4 (Educação e Formação ao Longo da Vida) da acção 4.1 (Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida). Contudo, em Março de 2008 foram realizadas as primeiras candidaturas ao Programa Operacional para o Potencial Humano (POPH), com base no Eixo 2 (Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida do Programa Operacional para o Potencial Humano) da Tipologia de Intervenção 2.1 (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) (Gomes, 2006).

Os CNO, segundo Gomes (2006), consistem em centros de diagnóstico e encaminhamento dos candidatos para o processo de RVCC, ou para ofertas formativas dos diversos sistemas de educação e formação, sendo que ambos incluem variadas opções: i) Cursos EFA de diversos níveis (nível básico escolar ou nível básico e nível 1 de formação; nível básico escolar ou nível básico e nível 2 de formação, e nível secundário escolar ou nível secundário e nível 3 de formação); ii) Cursos profissionais; iii) Cursos de aprendizagem; iv) Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD); e a v) Realização de exames às disciplinas

em falta para a conclusão do ensino secundário ou a substituição por UFCD (Decreto-Lei número 357/2007, de 29 de Outubro).

No desenvolvimento dos processos de RVCC distinguem-se três grandes eixos de intervenção (Gomes, 2006): 1) o eixo de “Reconhecimento de Competências-Chave”, fase de identificação de competências já adquiridas ao longo da vida do candidato através de diversos instrumentos de balanço de competências e de histórias de vida; 2) o eixo de “Validação de Competências-Chave”, a fase de validação das competências demonstradas pelo candidato por um júri de validação, com base no Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos; 3) o eixo de “Certificação de Competências-Chave”, fase administrativa de todo o processo, que consiste na confirmação e registo oficial das competências adquiridas pelo formando.

Em termos de profissionais directamente envolvidos nos processos de RVCC, existem, segundo Gomes (2006), os seguintes: o “Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências”, que realiza a ligação entre os centros e os candidatos que a estes recorrem e que é responsável pela recepção e encaminhamento, pela realização das sessões de Reconhecimento de Competências e pelo apoio e orientação na organização do dossier que o candidato apresentará ao Júri de Certificação; os “Formadores”, que têm a missão de realizar a Formação Complementar; o “Avaliador Externo”, que intervém como membro do Júri de Validação e que legitima todo o processo.

O lançamento e projecção destes Centros de RVCC tiveram um impacto quantitativo muito positivo no aumento da escolarização da população adulta portuguesa. Esta forma de promover a educação de adultos veio consagrar a existência de uma multiplicidade de espaços de aprendizagem, rompendo com a noção de que apenas a escola seria capaz de transmitir conhecimentos e desenvolver competências. Assim, veio confirmar a existência de uma multiplicidade de entidades promotoras da formação, atribuindo, ao Estado, o desempenho das funções de concepção, regulação e avaliação (Ávila, 2005).

O relatório “Estudo sobre Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”, elaborado em 2003/2004 pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos da União Europeia (CIDEC), considerou que os processos de RVCC constituíram um marco importante de viragem curricular, pedagógica e institucional, afirmando que contribuíram para o desenvolvimento de efeitos positivos e favoráveis na população adulta, nomeadamente no reforço de certas dimensões pessoais do adulto (o auto-conhecimento, a auto-estima, a

auto-valorização), da sua empregabilidade, na melhoria das condições de trabalho, e na motivação para a prossecução dos estudos.

Ainda de acordo com aquele Estudo do CIDEDEC, são apontadas algumas barreiras no desenvolvimento dos processos de RVCC, designadamente a limitação dos recursos humanos, as dificuldades financeiras (relacionadas com os atrasos dos financiamentos), a natureza do processo em si, as questões administrativas, o baixo envolvimento do público-alvo, e a relação com o PRODEP e com a ANEFA/DGFV (Otero *et al.*, 2005).

3.2.2. O Sistema de EFA – Nível Básico e Secundário

Os cursos de EFA foram inicialmente definidos pelo Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, com vista ao desenvolvimento da empregabilidade e como necessidade de evitar todas as formas de exclusão social. Este tipo de processo formativo privilegia a formação profissional de adultos activos menos qualificados e procura combater os défices de qualificação e certificação ainda existentes em Portugal ao nível da população adulta. Neste contexto, os cursos EFA significam uma inovação: a dupla certificação escolar e profissional que possibilita “a todos os que abandonaram prematuramente o sistema de ensino a obtenção da escolaridade ou a progressão escolar, associada a uma qualificação profissional que possibilite o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados e abra mais e melhores perspectivas de aprendizagem ao longo da vida.” (Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro).

Este sistema de qualificação pretende tanto responder de forma integrada à educação e formação de toda a população adulta, como diminuir o défice de qualificação escolar e profissional e potenciar condições de empregabilidade, mediante a criação de uma rede local EFA com a aplicação de dispositivos inovadores: o Referencial de Competências-Chave (RCC) para a Educação e Formação de Adultos; o Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) obtidas em diversas situações informais e não formais de aprendizagem; e os percursos de formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados (Leitão, 2003).

Os cursos de EFA assentam na perspectiva de educação e formação ao longo da vida e permitem obter qualificação profissional de níveis I ou II, que possibilitam, por sua vez,

adquirir maiores qualidades essenciais à integração dos adultos no mundo do trabalho, bem como o acesso a subsequentes processos formativos.

No modelo dos cursos de EFA, o percurso formativo assenta em quatro pilares orientadores: 1) formação ao longo da vida e obtenção de qualificação, de níveis I ou II, enquanto requisitos essenciais de inserção e progressão profissional; 2) percursos flexíveis de formação que possibilitam, mediante a análise, o reconhecimento e a certificação das competências existentes, organizar currículos compostos por novas competências técnicas, sociais e relacionais, imprescindíveis à certificação escolar e profissional; 3) estruturação de currículos em função do perfil de cada candidato, sendo que estes incluem duas componentes, uma formação de base e uma formação profissionalizante, que se articulam e se constituem em competências-chave a adquirir; e 4) sistemas modulares constituídos por competências, que têm em conta o perfil do adulto e o seu contexto social, económico, cultural e profissional. Assim, nos cursos de EFA o percurso formativo a seguir é estruturado individualmente para cada um dos candidatos, com base no reconhecimento e validação das suas competências adquiridas anteriormente, na edificação dos currículos em sistemas modulares, tendo em conta o perfil pessoal do adulto, e na dupla certificação (profissional e escolar).

Mediante a frequência dos cursos de EFA os adultos podem obter maiores habilitações escolares e alargar as suas capacidades e competências profissionais, com vista à sua (re)inserção ou progressão profissional, através da (re)construção do seu próprio percurso de aprendizagem ao longo da vida.

Todo este percurso de aprendizagem é entendido como um dever, tal como o reconhecimento do direito à educação, pois, tal como é referido no preâmbulo do Despacho Conjunto n.º 1083/2000, “a elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa exige um forte compromisso de toda a sociedade, uma vez que o desenvolvimento sustentado e a formação do capital social, em que as sociedades contemporâneas assentam, pressupõem um investimento crescente na qualificação dos adultos. (...) é indispensável instituir o dever de aprender ao longo de toda a vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação”.

Como já referimos anteriormente, a formação de base dos cursos de EFA é composta por determinadas áreas, que se encontram definidas no RCC (Cidadania e Empregabilidade, Comunicação e Linguagem, Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação) e que utilizam como sustentação temas de carácter transversal, os Temas de

Vida, com maior significância para os formandos. Aquela formação de base é constituída por três níveis de desenvolvimento (B1, B2 e B3), cada um dos quais com determinadas competências a atingir.

Por seu turno, a formação profissional é composta por áreas que se determinam tendo em conta os grupos e os contextos, e organiza-se com base em percursos de qualificação por unidades capitalizáveis, que dizem respeito a competências nucleares necessárias, fundamentalmente, à inserção profissional e compreende, sempre que possível, uma formação em contexto de trabalho.

Em termos de processo avaliativo, o Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, defende que a avaliação dos cursos de EFA acontece em três momentos: 1) Reconhecimento e validação de competências - identificação das competências prévias que o adulto detém, colocação do candidato no correcto ponto do percurso formativo e orientação do desenvolvimento curricular de cada indivíduo; 2) Avaliação formativa - ao longo de todo o processo de formação e que serve também como marco para a definição de estratégias de recuperação e/ou aprofundamento no processo formativo do adulto); 3) Avaliação sumativa - que serve de suporte à certificação do processo realizado e que indica se o adulto concluiu o percurso de formação com ou sem aproveitamento.

Quanto ao tipo de avaliação, aquele despacho considera esta deverá reunir as seguintes características: **processual** – correspondendo a uma observação contínua de todo o processo de formação; **contextualizada** – relacionando as formas de avaliação com as actividades de aquisição de saberes realizadas; **diversificada** – com recurso a técnicas e instrumentos distintos; **transparente** – explicando os critérios de avaliação adoptados; **orientadora** – constituindo-se como mecanismo de regulação de todo o percurso de formação; e **qualitativa** – baseando-se na apreciação descritiva do desenvolvimento do candidato, com vista à sua consciencialização no trabalho realizado e à tomada de decisões.

O Despacho n.º 26401/2006, de 29 de Dezembro, acarretou alterações marcantes ao nível da dinâmica de funcionamento dos cursos de EFA e a emissão dos respectivos certificados, em consequência da “Iniciativa Novas Oportunidades”, e dos objectivos que o Programa do XVII Governo Constitucional pretendia. Este tipo de oferta formativa foi, com o referido despacho, alargado às escolas, de modo a que estas pudessem corresponder às necessidades e interesses dos adultos, com a certificação escolar, simultaneamente com a já existente dupla certificação.

Uma outra alteração introduzida pelo despacho foi a obrigatoriedade exigida da aquisição de competências em língua estrangeira, ao nível da área de Linguagem e Comunicação, nos cursos de nível básico B2 e B3, correspondentes aos 6.º e 9.º anos de escolaridade.

Uma vez que é pretensão do governo generalizar a qualificação mínima da população portuguesa para o nível secundário, foram também aprovados, em 2006, o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário (RCC – NS) e a respectiva aplicação aos Cursos de EFA de nível secundário.

Em 2007, o Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, foi revogado pela Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho, que organizou o sistema nacional de qualificações, baseado no Catálogo Nacional de Qualificações, sendo que este passou a integrar os Cursos de EFA enquanto oferta de educação e formação, e atribuiu aos Centros Novas Oportunidades a principal responsabilidade de promotores do acesso aos cursos de EFA.

Com esta portaria foi instituída a oferta de EFA para o nível secundário e a oportunidade dos adultos poderem realizar cursos de habilitação escolar, pois os cursos de EFA passaram a estar destinados a adultos “maiores de 18 anos sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário” (Portaria n.º 817/2007). Com esta portaria também a formação profissional passou a designar-se por formação tecnológica e é introduzido no modelo de formação o módulo “Aprender com Autonomia” para o nível básico de educação, e o “Portefólio Reflexivo de Aprendizagens”, para o nível secundário. Este documento pretende possibilitar o desenvolvimento de formação com base em processos reflexivos de aquisição de saberes e competências que complementem e promovam as aprendizagens (Portaria n.º 817/2007, art. 6.º, e)).

A Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho, foi revogada pela Portaria n.º 230/2008, de 07 de Março, que deu origem “à introdução de ajustamentos no regime jurídico dos cursos EFA e à regulamentação das formações modulares, integrando no mesmo instrumento jurídico as duas modalidades de formação fundamentais para a qualificação dos adultos” (Portaria n.º 230/2008, de 07 de Março).

Assim, actualmente, nos cursos de EFA de nível básico, a formação começa com um módulo de duração de quarenta horas, designado por “Aprender com Autonomia”, correspondendo a três unidades de competência (UC): integração, relacionamento interpessoal e aprender a aprender. Este módulo pretende que os formandos contactem com técnicas e

instrumentos de auto-formação, que se integrem no grupo de formação (promovendo o aumento da sua auto-estima), que adquiram hábitos de trabalho, que celebrem compromissos e que definam regras, com recurso a metodologias activas e participativas (Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho).

Já nos cursos de EFA de nível secundário, o percurso formativo inclui a realização de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), “de carácter transversal à formação de base e à formação tecnológica, que se destina a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo” (Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho).

3.2.3. Críticas e apoios ao modelo de EFA

Oliveira (2004) sustenta que o modelo de EFA beneficia da vantagem de reunir a obtenção de um diploma de certificação escolar com um diploma de reconhecimento de qualificação profissional. Esta situação provoca um maior sentimento de motivação na população adulta, tornando o modelo de EFA mais apazível, e invoca uma maior participação dos indivíduos e a sua maior colaboração em todo o percurso de formação.

O modelo de EFA possibilita, ainda, a adesão de diversas entidades, não limitando apenas a formação às escolas, o que provoca um sentimento de maior proximidade e continuidade relativamente à população.

Por outro lado, o processo de reconhecimento e validação de competências já adquiridas pelos adultos nos diversos contextos de vida com que já tiveram contacto, faz com que os indivíduos assumam o papel da formação de um modo mais atractivo e motivador, contribuindo para o seu maior envolvimento. Esta situação deve-se, também, ao facto do adulto ser assumido, neste processo, como factor central, e de haver uma interligação entre a formação de base exigida e a formação profissional de que os indivíduos dispõem.

A autora defende, no entanto, que a participação do adulto pode estar comprometida se o processo de reconhecimento e validação de competências for apenas considerado como forma de aumentar níveis de qualificação da população portuguesa. Esta situação colocará em causa a construção e o desenvolvimento de uma cidadania activa e democrática, bem como a edificação da própria pessoa, pois motivará a frequência do percurso de formação apenas pela obtenção de um subsídio ou auxílio económico, fazendo com que o adulto se desinteresse e

desmotive na construção do seu próprio percurso formativo. Neste contexto, assumirá importância fundamental a equipa pedagógica que acompanha os candidatos na construção e elaboração do seu processo de formação. Caberá, então, a estes elementos, motivar os adultos, suportando-os e auxiliando-os na descoberta da verdadeira razão que contribui para a sua formação.

Uma outra crítica apontada por Oliveira (2004) prende-se com o facto de este modelo de EFA não conseguir, no fundo, contribuir para a diminuição do analfabetismo da população portuguesa. Esta situação advém, no fundo, do seguinte facto: embora haja um nível B1, este servirá para melhorar o desempenho e as capacidades do adulto, pois o mesmo implica que o indivíduo saiba ler e escrever, minimamente. Caso esta situação não se verifique, o cidadão não poderá participar nestes processos de EFA, tendo de se fazer valer do Ensino Recorrente. Deste modo, é fundamental que neste modelo de EFA a equipa técnico-pedagógica procure no (e com o) adulto, as competências que este já possui, necessárias à certificação das suas capacidades, de forma a que o processo seja bem conseguido e que o indivíduo seja conduzido para um percurso formativo que privilegie o seu desenvolvimento pessoal, ao invés de procurar dar resposta a uma necessidade economicista ou laboral.

3.3. A Competência

3.3.1. O conceito de competência

Uma das noções subjacente ao todo o processo de EFA, e presente em todo o enquadramento apresentado, é o de competência (desenvolvimento de competências, reconhecimento, validação e certificação de competências, competências-chave).

De acordo com a definição apresentada no Dicionário Houaiss, competência advém etimologicamente do latim *competentia,ae*, que significa proporção, simetria, aspecto, posição relativa dos astros, e traduz-se, por extensão, na “soma de conhecimentos ou habilidades” (Círculo de Leitores, 2002: 1005).

Em vários domínios do saber, diversos autores pronunciam-se sobre o significado do termo “competência” e do seu impacto nos processos educativos (de ensino e de aprendizagem). Pires (2005) refere que Chomsky foi o introdutor, ao nível da Linguística, do conceito de competência, enquanto potencial e estrutura de base a partir da qual se consegue

dar origem a uma infinidade de respostas, de acordo com as ocasiões e com as situações em que o indivíduo se encontra envolvido.

Ropé & Tanguy, citados por Ávila (2005), sustentam que uma das principais características da noção de competência é o facto da mesma ser inseparável do conceito de acção. De acordo com os autores, a competência em acção revela saberes, a adequação da utilização dos mesmos em termos temporais, e a aptidão para transferir a aplicabilidade desses saberes para outras situações.

Silva, citado por Amorim (2006), defende que todos os adultos possuem competências adquiridas e desenvolvidas em diferentes contextos, contudo, em termos de formação, todos esses indivíduos são incompletos, se comparados com os padrões da actual sociedade do conhecimento. Já Josso (2008) sustenta que todas as pessoas têm competências genéricas, transversais e presentes ao longo de toda a vida e que possibilitam viver no quotidiano, sendo que o processo formativo instiga à utilização e exploração de todas essas competências.

A obtenção de saberes e competências é um processo complexo, que nem sempre acontece de forma consciente, e que é consequência de uma junção de diversos acontecimentos e situações internalizadas pelos adultos ao longo da sua vida, muitas vezes inconscientemente. Esta situação impede, muitas vezes, a verbalização das competências ao longo do processo formativo pelo adulto e, mais do que isso, a reflexão e exploração sobre e do significado que essa competência tem para si (Cavaco, 2002).

Ao nível da Psicologia, o conceito de competência foi definido pelas correntes behavioristas, cognitivistas e humanistas ao longo do século XX. De acordo com os behavioristas, a competência é um comportamento observável realizado concretamente na tarefa a que está associado. Esta definição de competência vigorou ao nível da psicologia e das ciências da educação. Contudo tem sido alvo de diversas críticas, devido ao seu carácter redutor e isolado, por não considerar a realidade complexa, globalizante e dinâmica de todo o processo de aquisição de competências, e por centrar a sua atenção no produto final, observável e dimensionável, desvalorizando aspectos cognitivos, afectivos, sociais e relacionais, fundamentais para a compreensão do processo (Pires, 2005).

Os cognitivistas defendem que a competência mobiliza processos cognitivos, estratégias de resolução de problemas, através da análise, da compreensão, da conceptualização e de representações. Para estes autores, o sujeito constrói activamente os conhecimentos, articulando essa construção com os conhecimentos anteriormente adquiridos.

A corrente humanista, que influenciou a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano, apresenta uma noção de competência em que é dada importância fundamental à perspectiva subjectiva da actividade do indivíduo, alegando-se que este constrói e experimenta o mundo de um modo pessoal, privilegiando um processo global, integrador e holístico, e valorizando as dimensões afectivas e relacionais.

Do ponto de vista das Ciências da Educação, a noção de competência passou a fazer parte da área da formação a partir dos anos sessenta do século XX, sob influência da perspectiva behaviorista e com a pedagogia por objectivos. A então noção de competência sustentava a existência de comportamentos padronizados que poderiam ser alcançados por todos os indivíduos, desde que existisse uma análise, por parte de um profissional competente, dos comportamentos registados. Após vários movimentos de definição do conceito, ao nível da educação e da formação, a competência ficou definida como a trilogia entre três saberes: saber-fazer, saber-ser e saber-estar (Pires, 2005).

Pelo atrás apresentado, verifica-se que o conceito de competência tem registado diversas definições, muito polissémicas e com o contributo de várias ciências. Este conceito passou a ser utilizado na Europa, essencialmente a partir dos anos oitenta do século XX. Nesta altura, apareceu uma nova perspectiva de competência, que põe em relevo o seu aspecto dinâmico e complexo e enaltece a articulação entre as capacidades do indivíduo e o contexto onde se situa.

Esta nova abordagem de competência foi influenciada pela perspectiva sistémica e valorizou o seu carácter activo, dinâmico, complexo, integrador, integral e contextualizado. A competência passou a ser considerada como um procedimento dinâmico, constituído por uma complexidade própria. Um dos maiores defensores desta perspectiva do conceito de competência é Le Boterf (2000). Para este autor, a competência está sujeita a um duplo efeito: “efeito de posição” (situação do indivíduo num determinado contexto) e “efeito de disposição” (que tem a ver com as capacidades, os conhecimentos e as representações do sujeito).

Le Boterf (2000) defende que a perspectiva sistémica de competência não a reduz a um processo ao nível dos conhecimentos, das capacidades e das técnicas, mas corresponde à posse de saberes e saberes-fazer e à capacidade de os mobilizar em determinado contexto ou situação, o que implica uma estruturação, ou seja, a uma transferência do saber para a acção.

A abordagem sistémica da competência considera-a como as “combinações complexas de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e perícias) que são usados para compreender e

funcionar em situações particulares nas quais os indivíduos se situam” (Hager & Gonczi, citados por Pires, 2005: 290), circunscrevendo-a, assim, à dependência de um certo contexto.

Le Boterf, citado por Pires (2005), afirma que o conceito de competência tem por base os seguintes pilares:

- **A competência realiza-se na acção**, sendo um processo no qual são mobilizados vários recursos (os conhecimentos, as capacidades e as técnicas);
- **A competência como acto de enunciação**, ou seja, além de um conjunto de conhecimentos e capacidades, tem de ser analisada em termos do contexto no qual acontece;
- **A competência em situação**, que acontece num contexto específico, sendo finalizada e contextualizada e resultado da intersecção entre os saberes e o contexto;
- **A competência como saber-integrar**, que inclui e abrange uma diversidade de saberes de naturezas distintas (saberes teóricos, saberes do meio, saberes procedimentais, saberes-fazer procedimentais, saberes-fazer experienciais [ou empíricos], saberes-fazer relacionais e saberes-fazer cognitivos);
- **A competência responsável**, que abrange três factores: o saber agir (mobilização dos recursos necessários), o querer (motivação do indivíduo relacionado com o contexto em que se encontra) e o poder (condições que possibilitam a acção do sujeito).

Neste contexto, é de referir que a noção de competência abrange uma perspectiva individual e uma perspectiva colectiva, pois o indivíduo dispõe dos seus recursos em consonância com os recursos do seu meio envolvente, invocando a interacção com os outros e com a comunidade (Pires, 2005).

Em termos de desenvolvimento e aquisição de competências, estes processos não podem ser considerados isoladamente num determinado contexto, delimitadas temporal ou espacialmente, pois acontecem em interacção e intersecção entre os vários contextos de vida dos indivíduos e ao longo de toda a sua vida. Assim, as competências são adquiridas de um modo progressivo, contínuo e dinâmico.

O desenvolvimento de competências ocorre tanto em contextos formais de educação e formação (as escolas, as universidades, as entidades de formação), como em contextos não-formais (as empresas, os sindicatos ou as comunidades), como, ainda, em contextos informais (o quotidiano, a vida familiar, profissional ou associativa). Assim sendo, na construção das competências, assume-se como fundamental a interacção entre os vários contextos de aprendizagem na relação da população adulta com os saberes. É neste sentido, o de se poder concluir que as competências são adquiridas na interacção entre os diversos domínios, de um

modo complexo e integrado, que os sistemas de formação apropriaram os percursos de vida dos adultos (Pires, 2005).

3.4. *A Formação e o desenvolvimento profissional*

Para Malglaive (1995), a formação inicial e a formação contínua são duas formas de pensar a educação e a articulação entre as mesmas, independentemente dos recursos utilizados, institui a verdadeira e real educação ao longo da vida.

Ao longo dos séculos tem-se assistido à existência de diversas sociedades com distintos ritmos de evolução. Contudo, na segunda metade do século XIX passou-se para uma sociedade globalizante em constante mudança que ocasionou um crescimento vigoroso das modalidades de formação profissional, como modo de colmatar e conseguir responder a essas permanentes alterações (Canário, 1999). Foi neste enquadramento que a formação contínua surgiu, como forma de satisfazer as necessidades associadas às inúmeras alterações da sociedade.

A evolução, principalmente ao nível da tecnologia, fez surgir novos empregos e, em consequência, a necessidade de novas qualificações e de “outras” aprendizagens. Tradicionalmente, a formação encontrava-se associada principalmente ao processo de produção (Malglaive, 1995), mas as novas exigências dos tempos actuais vieram questionar essa linearidade. Canário (1999) afirma que o aumento de modalidades de formação profissional tem sido acompanhado por um crescimento generalizado do desemprego, o que parece corresponder a uma desarticulação entre a formação profissional e as novas exigências de profissionalidade. Como refere Correia (2008), “as concepções (...) da formação apoiaram-se e conduziram ao desenvolvimento de um conjunto de tecnologias de observação das experiências que (...) contribuíram decisivamente para a «*naturalização*» de uma concepção de experiência decalcada da experiência científica. Nesta concepção, definida em torno de uma interpretação pragmática, o sujeito é sempre produto e não produtor da sua experiência” (p. 65).

De acordo com Correia (2008), o futuro trabalhador não é moldado ao seu futuro cargo, ao invés dá-se o incentivo à curiosidade, à experimentação, à vontade de se formar e de aprender. Assim, as modalidades de formação devem ser consideradas e concebidas tendo em vista o perfil do candidato, os seus objectivos e as suas ambições. Ao sujeito deve ser

atribuído um papel predominantemente activo na construção do seu próprio percurso de formação.

Por isso, actualmente, a estruturação dos cursos de formação contínua não se baseia apenas na aquisição de conhecimento e os mesmos destinam-se, sobretudo, a promover o desenvolvimento do sujeito, centrado em si e na satisfação dos seus objectivos e necessidades. Assim, os projectos de formação, para que se encontrem adaptados a uma diversidade de situações distintas, têm de ter por base uma estrutura flexível, multiforme e que tenha em conta as necessidades (Malglaive, 1995).

Correia (2008) defende que a formação deverá ser permeável às diversas linguagens e aspectos característicos de cada contexto e situação, “no registo de uma complexidade (cognitiva) que instabiliza as fronteiras estabelecidas” (p. 70). Assim, a formação deverá assentar em quatro planos: 1) o plano cognitivo – em termos de promoção da interdisciplinaridade; 2) o plano metodológico – ao valorizar a experiência e a troca de saberes únicos, ainda que as justificações tenham de ser baseadas em processos e instrumentos metodológicos, distanciando-se da forma tradicional escolar e da replicação de conteúdos; 3) o plano institucional – apesar de permeável a formação terá um modo próprio, tendo em conta a sua autonomia institucional e organizacional; 4) o plano sociológico – uma vez que deverá realizar uma articulação entre a edificação e o exercício da cidadania e a expressão individual.

Neste âmbito, Josso (2008) sustenta que, ao ser utilizada a experiência alcançada mediante o método das histórias de vida para se realizar a reflexão sobre a formação, a própria formação será completamente experiencial, ou seja, ela não acontece se não houver vivências, experiências e reflexões, pois, de acordo com a autora, poderá existir “informação, mas não há formação” (p. 123). Deste modo, para que possa aprender, o adulto deverá assumir uma postura proactiva, pois as aprendizagens não são todas iguais, o que implica que haja tempos, espaços e assimilações distintos. Em síntese, poder-se-á afirmar que para que os indivíduos em idade adulta aprendam, têm de viver, têm de experimentar, têm de aplicar o saber àquilo que vão fazer (Malglaive, 1995; Josso, 2008).

Um dos aspectos mais importantes e fundamentais no exercício profissional prende-se, como vimos, com a acção na prática e com os saberes dessa acção (práticos, normativos e pedagógicos). Jarvis, citado por Passarinho (2008), entende “a acção como o conjunto de comportamentos observáveis que emergem da prática”, e a prática como “um sistema complexo de interacções, ocorridas num dado meio que, por sua vez, enquadra a acção e a

contextualiza com um conjunto de símbolos, através dos quais lhe confere uma significação” (p. 29).

Deste modo, verifica-se que a prática tem subjacente a ocorrência de uma experiência e implica a produção de novos saberes, visto ser “um campo de interacções, de conflitos, de juízos de valor, de jogos de poder e de transformações pessoais e colectivas” (Passarinho, 2008: 29). Tal como refere Schön, citado por Passarinho (2008), só através da prática é possível formalizar o saber oculto existente no agir profissional. Também Barbier, citado por Passarinho (2008), defende que “os saberes práticos não podem ser entendidos como um simples meio de adaptação dos conhecimentos às realidades e aos contextos, mas sim como um meio de reaprender de outra forma e de assimilar os conhecimentos anteriores através da sua mobilização na acção” (p. 29)

Neste contexto, “o saber pedagógico ao visar a transmissão e ao fazer abstracção de numerosos aspectos da prática (...) constitui como que uma ilustração do saber prático e, deste ponto de vista, é um saber teórico” (Passarinho, 2008: 29). Por sua vez, o saber normativo traduz-se num quadro teórico relevante para a prática, mas que tem de se compatibilizar com o saber prático de modo a que possa contribuir para a canalização e para a antecipação dos desenvolvimentos futuros. Deste modo, “pode considerar-se que os saberes práticos, os saberes pedagógicos e os saberes normativos formam um só e mesmo saber, nutrido pelas experiências dos interventores” (Passarinho, 2008: 29). A troca de informações, opiniões e experiências com os outros (os pares) são, pois, bastante úteis e necessárias para “melhor estabelecer a relação entre teoria e prática, possibilitando um saber em constante reconstrução” (Betti & Mizukami, 1997: 109).

Actualmente, “numa sociedade do conhecimento, as instituições educativas já não detêm o monopólio das actividades formativas” (Caspar, 2007), pois assumem cada vez mais importância “as formações informais, no e através do trabalho, a análise das actividades, as redes de aprendizagem mútua, as organizações de aprendizagem, a gestão da mobilidade e das carreiras, o trabalho com consultores, as práticas de auditoria” (pp. 89-90). A “formação, produtora de competências, insere-se mais directamente no posto de trabalho (...) porque se redescobrem as virtudes dessa formação (...) porque se quer renovar as antigas pedagogias fazendo «entrar a formação na vida e a vida na formação»” (Caspar, 2007: 92).

Outra característica paradigmática dos actuais processos de desenvolvimento profissional prende-se com o facto das relações entre trabalho, emprego, formação e obrigatoriedade da evolução na formação profissional serem, actualmente, cada vez mais

indissolúveis. Como refere Caspar (2007), “o desenvolvimento da Sociedade da Informação (...) deu lugar a modos de aprendizagem não formais que prescindem frequentemente de forma eficaz da mediação de formadores: autoformação, *coaching*, partilha de saberes, redes de experiências, alargando as fronteiras e o formato da formação tradicional” (p. 92).

Neste sentido, a formação em contexto de trabalho deverá proporcionar aos trabalhadores tanto a formação específica para enfrentar os desafios profissionais, como também possibilitar uma formação mais abrangente e que contribua para o enriquecimento da pessoa, como um todo. Assim, “ao aprenderem, as pessoas melhoram o seu desempenho e, com isso, a sua actividade e o resultado nas áreas de trabalho” e “a formação enriquecerá a pessoa na medida em que lhe abre novas perspectivas no campo do conhecimento e ajuda a fazer da actividade profissional «uma fonte de satisfação pessoal»” (Sarramona, citado por Bernardes, 2008: 61).

Ao se conceber a formação como um factor para a melhoria contínua com vista a uma intervenção no contexto de trabalho, percebe-se “o modo como o mundo da formação e o mundo do trabalho se fundem, numa articulação plena e tendo a realidade do trabalho como pano de fundo (...) integrando ainda uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e social na formação dos trabalhadores” (Bernardes, 2008: 62).

Mediante as perspectivas atrás mencionadas verifica-se que, actualmente, se concebe a “formação orientada para o desenvolvimento pessoal, social e relacional, numa óptica de sociabilização para o pleno exercício das capacidades de cidadania (...), que incentiva o desenvolvimento de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, cidadãos abertos ao diálogo que respeitam os outros e as suas ideias, e que valorizam a dimensão humana do trabalho e o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, através da formação do carácter e da formação cívica. Trata-se de uma formação que visa formar cidadãos livres, críticos e activos, abertos ao mundo e preocupados com o futuro do planeta, com os direitos humanos ou com a justiça social.” (Bernardes, 2008: 66)

Analisada a questão da formação enquanto instrumento de construção da profissionalidade, detenhamo-nos nos processos de desenvolvimento profissional.

A noção de desenvolvimento profissional tem vindo a assumir uma importância crescente nos mais diversos panoramas formativos, no sentido de obtenção de uma maior e maior qualificação profissional para o exercício e desempenho de uma função.

A pesquisa bibliográfica acerca desta temática revela que, ao longo do tempo, o conceito desenvolvimento profissional tem conquistado cada vez mais um lugar entre os principais assuntos debatidos no campo da educação e da formação. A expressão “desenvolvimento profissional” significa uma aprendizagem contínua e continuada, que ocorre mediante um processo progressivo e experiencial, e que consiste na obtenção de novos e renovados conhecimentos, capacidades e aptidões para que o desempenho profissional se torne melhor e mais competente, apto e seguro (Nóvoa, 1995).

Neste âmbito, o desenvolvimento profissional ocorre através de um processo contínuo e evolutivo. Mas, mais do que isso, é um processo permanente que ocorre ao longo de toda a vida. Ponte (1996) sustenta que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre mediante diversas formas e processos, é traçado com os formandos, constitui-se a partir das experiências vivenciadas e dos saberes anteriormente adquiridos, integra temas, assuntos e/ou questões, na medida em que se baseia nas problemáticas dos formandos, realiza a articulação entre as noções teóricas e a prática e, ainda, privilegia, mais do que aspectos cognitivos, os aspectos sociais, afectivos e relacionais dos formandos.

Actualmente considera-se que o desenvolvimento profissional deve assentar num processo que privilegie a reflexão crítica e a investigação baseada nas carências e nos interesses dos formandos, de modo a que possa contribuir para o crescimento profissional dos indivíduos (Nóvoa, 1995). Concordamos com o autor quando este afirma que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho (...) e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas” (Nóvoa, 1995: 28).

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

1. Definição do Problema e das Questões de Investigação

A baixa escolarização e qualificação profissional da população portuguesa é, como vimos, um problema estrutural do nosso país, com origens remotas, e que, não obstante as políticas educativas que têm vindo a ser implementadas nas últimas décadas, ainda não foi superado, colocando-nos, a este nível, abaixo da maioria dos países da Europa comunitária a que pertencemos. Por outro lado, também não existe um histórico e uma prática de reconhecimento, validação e certificação dos saberes e competências que a população adulta efectivamente possui (Imaginário *et al.*, citado por Amorim, 2006). Torna-se, pois, imprescindível, “identificar (reconhecer, validar e certificar) as competências pessoais, cívicas e vocacionais adquiridas ao longo da vida, em contextos e situações não formais, informais e formais diversificados” (Amorim, 2006: 25), porque ao longo da sua vida os indivíduos experienciam e vivenciam várias situações (biológicas, psicológicas, sociais, culturais ou históricas) que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, que inegavelmente domina a cultura actual, enquadra a educação e formação de adultos não apenas na sua dimensão temporal da aprendizagem – aprender e formar num momento e num espaço determinado, mas coloca em relevo saberes da prática, mais legíveis nas actividades de trabalho (e aparentemente mais presentes no espírito dos adultos), e que foram construídos em situações de vida.

Esta dupla entrada ou, melhor dizendo, esta dupla possibilidade de ao longo da vida, nos formarmos, tanto através de situações formais, como da validação de saberes e de competências que informalmente foram adquiridas, reflecte, para Imaginário *et al.*, citado por Amorim (2006), uma perspectiva que privilegia a autonomia do adulto para que construa o seu próprio itinerário de formação e de aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de “ensinar os adultos a pescar, proporcionando-lhes percursos flexíveis, ajustados e integrados de aprendizagem, de valorização pessoal, de reconhecimento dos adquiridos, de escolarização, de qualificação profissional, de aquisição ou consolidação das competências básicas (e instrumentais) sobre as quais seja exequível, a curto prazo, construir novas capacidades, atitudes e comportamento” (p. 33).

Contudo, uma das condições fundamentais para que as propostas e as soluções de educação e de formação ocorram é a “motivação dos adultos”. A questão da motivação, como “qualquer coisa que impele à acção” (Carré, 2001: 13), assume uma importância extrema nos

dias que correm, uma vez que condiciona e influencia os responsáveis pela gestão dos recursos humanos, quer em termos do desenvolvimento social, quer em termos da formação. Carré (2001) sustenta que este condicionalismo é responsável pela direcção do comportamento humano, mas também um factor determinante na condução que o indivíduo dá às suas escolhas e decisões. Assim, a educação e formação de adultos tem de ter por base a noção de motivação e, como orientação, o facto de o sujeito ter subjacentes vontades próprias e necessidades individuais que o impelem e o conduzem na sua acção.

Tal como foi referido na componente teórica do presente estudo, o autor construiu um modelo teórico que elenca um conjunto de motivos que determinam a motivação dos adultos para procurarem e frequentarem cursos de educação e formação. São eles motivos de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional.

Esta noção, de que a motivação é um factor determinante na escolha e na permanência dos adultos nos processos de educação e formação, motivou-nos para a realização da presente investigação que aborda a temática das motivações e das expectativas dos adultos. O título que atribuímos ao estudo: “Porque razão se formam os adultos? Motivações e Expectativas dos Formandos dos Cursos de Educação e Formação”, remete para a questão de fundo que também organizou o trabalho do autor em que, fundamentalmente, nos apoiámos (Carré, 2001).

A escolha desta problemática também se deve ao facto de sentirmos um interesse profundo em descobrir os verdadeiros motivos que estão subjacentes à frequência dos adultos num processo de formação. Enquanto docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico e formadora no âmbito da Educação de Adultos, constatamos que, frequentemente, são razões que se prendem com a motivação dos formandos que os levam a prosseguir ou a desistir da formação. Assim, e com base no modelo teórico de motivação para a formação elaborado por Carré (2001), procurámos adaptá-lo à nossa realidade e tentar descobrir as razões e os motivos que, entre os referidos no Questionário de Motivação para a Formação (QMF), de Carré (2001), levam os adultos a procurar e a frequentar cursos de educação e formação.

Quais serão as motivações e as expectativas dos adultos quando frequentam cursos de Educação e Formação? Que sentimentos (ou que necessidades) procuram satisfazer com a frequência desses cursos? Com base nestas dúvidas formulámos a questão de partida para o estudo, tendo em conta os critérios de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1998). Neste âmbito, procurou-se que tivesse as seguintes características: em

relação à clareza, que fosse precisa, concisa e unívoca na sua formulação; no que respeita à exequibilidade, que deixasse antever um carácter realista; e, por último, quanto à pertinência, que fosse uma verdadeira pergunta e tivesse a intenção de compreender os fenómenos a estudar.

Deste modo, formulou-se a seguinte questão de partida para a investigação:

- Que motivações levam os adultos a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos, no âmbito da formação e de processos de ensino e aprendizagem ao longo da vida?

Com base nos motivos do modelo anteriormente apresentados (Carré, 2001), esta questão de partida foi operacionalizada em diversas questões de investigação, tais como:

- Serão razões de natureza epistémica, como a aprendizagem, a apropriação de saberes, o cultivar-se, que orientam os adultos na procura e frequência de cursos de formação?
- Será que os adultos, quando frequentam cursos de formação, procuram satisfazer motivos de ordem sócio-afectiva, como as relações inter-pessoais que poderão estabelecer, a aquisição de novas relações, a integração em grupos sociais, a comunicação e as situações de troca e partilha?
- Estarão os motivos hedónicos subjacentes à procura e à frequência de cursos de formação pelos adultos, como o conforto do local de formação e os materiais que a situação de formação possa proporcionar, independentemente dos conteúdos de aprendizagem?
- Serão razões de ordem económica que guiam o adulto na procura e na frequência de cursos de formação, nomeadamente a obtenção de ajudas de custo, de subsídios, ou até de um aumento de vencimento ou uma promoção?
- Será um motivo de natureza prescrita que orienta o adulto na escolha e frequência de cursos de formação, para satisfazer conselhos de superiores hierárquicos ou de alguém muito influente das suas relações afectivas ou, então, porque a lei obriga?
- Estarão motivos derivativos na origem da escolha e frequência de cursos de formação pelos adultos, designadamente porque o adulto se sente melhor em contexto de formação do que noutra local ou actividade, ou porque o contexto de formação o faz mais sociável?

- Será que os adultos procuram frequentar cursos de formação para satisfazer motivos de ordem operacional profissional, especificamente a necessidade de adquirir competências necessárias à realização de uma determinada actividade em contexto de trabalho?
- Serão motivos de natureza operacional pessoal que conduzem os adultos na procura e frequência de cursos de formação, nomeadamente a necessidade de adquirirem competências indispensáveis à realização de uma determinada actividade fora do contexto profissional?
- Será que são motivos identitários que orientam os adultos na procura e frequência de cursos de formação, tal como o reconhecimento e/ou estatuto que a mesma lhe possa conferir?
- Serão motivos de carácter vocacional que levam os adultos a procurar e a frequentar cursos de formação, designadamente a aquisição de competências que permitam a procura, a manutenção ou a melhoria de um emprego?

A par deste conjunto de questões que poderão organizar e determinar a opção da frequência de formação, interessou-nos saber qual a influência que variáveis como o local de origem, a idade, o género e as habilitações académicas obtidas anteriormente poderiam ter na procura e na frequência de cursos de educação e formação. Assim, introduziram-se como aspectos a apreciar no estudo a efectuar a análise das seguintes variáveis:

- Qual a preponderância do território (local de residência), e nomeadamente as suas características e especificidades, nos motivos que levam os adultos a procurarem e a frequentarem cursos de formação?
- Será que a faixa etária tem influência nos motivos que levam os adultos a procurar e a frequentar cursos de formação?
- Será que o género dos adultos determina motivos que os levam a procurar e a frequentar cursos de formação?
- Qual a influência das habilitações académicas detida pelos adultos anteriormente à formação nos motivos que os levam a procurar e a frequentar cursos de formação?

2. Objectivos de Investigação

Tendo em conta as questões de investigação mencionadas no ponto anterior, e para procurar responder às mesmas, foram formulados os seguintes objectivos de investigação:

- Identificar a eventual preponderância que o local de origem (residência) dos adultos tem nos motivos (de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional) que os conduzem à procura e frequência de cursos de educação e formação);
- Conhecer a influência da idade nos motivos (de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional) que são alegados para a procura e para a frequência da formação;
- Compreender se a variável “género dos adultos” influencia os motivos (de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional) que os levam a frequentar situações de formação;
- Reconhecer a influência que as habilitações académicas detidas pelos adultos anteriormente à formação tem nos motivos (de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional) que os levam a procurar e frequentar cursos de educação e formação.

3. Opções metodológicas

Partindo do pressuposto de que a investigação em educação deverá desenvolver o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem e reflectir e problematizar os processos educativos, suscitando o debate e edificando ideias inovadoras (Pacheco, 1995), e tendo por base um quadro teórico decorrente da investigação em Educação e Formação de Adultos, o presente estudo procurou realizar um levantamento das motivações e das expectativas dos adultos no âmbito da frequência de acções de Educação e Formação e caracterizar essas motivações e expectativas.

3.1. Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo exploratório, que pretende responder às questões de investigação colocadas e alcançar os objectivos definidos, e foi utilizada uma metodologia de tipo quantitativo.

Os métodos quantitativos em ciências humanas assumem-se, muitas vezes, como essenciais para se conseguir construir um corpo de conhecimentos científico. Neste sentido, a quantificação “implica mobilizar um sistema de medidas que, enquanto objecto matemático, se caracteriza por possuir um determinado conjunto de propriedades abstractas e utilizar este sistema como referencial para a abordagem (mensuração) de determinado fenómeno” (Falcão & Régnier, 2000: 230).

A opção por um estudo do tipo quantitativo prendeu-se com o facto de o mesmo permitir que a informação, que não pode ser directamente visualizada a partir de um conjunto de dados, poder sê-lo se tais “dados sofrerem algum tipo de transformação que possibilite uma observação de um outro ponto de vista” (Falcão & Régnier, 2000: 232). Através da quantificação, que abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos, é possível extrair, dos dados que são recolhidos, os contributos para responder à(s) pergunta(s) que o investigador estabeleceu como objectivo(s) de seu trabalho. Surge, assim, a estatística, um campo específico da matemática aplicada, que “compreende um conjunto de ferramentas auxiliares à quantificação, abrangendo a exploração sistematizada de um conjunto de dados através da descrição frequencial e dos resumos” (Falcão & Régnier, 2000: 232). Em síntese, “a pesquisa quantitativa supõe uma população de objectos de observação comparável entre si (...) enfatiza os indicadores numéricos e percentuais sobre determinado fenómeno pesquisado (...) apresenta gráficos e tabelas, comparativas ou não, sobre determinado objecto/fenómenos pesquisados” (Valentim, 2008: 6).

Nas pesquisas quantitativas o instrumento de recolha de dados privilegiado é o inquérito por questionário, um questionário estruturado com perguntas claras e objectivas, realizadas de forma a garantir a uniformidade de entendimento dos entrevistados e, conseqüentemente, a padronização dos resultados. Trata-se de uma técnica de pesquisa de dados sociais com significância, sistemática e rigorosa, a partir de hipóteses formuladas previamente, de modo a poder facultar uma explicação (Birou, citado por Almeida & Pinto, 1995). Por seu turno, o inquérito por questionário traduz uma estratégia de observação não participante, baseada numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a

um determinado conjunto de indivíduos (os inquiridos), com o qual se solicitam opiniões, representações, crenças ou várias informações factuais sobre os inquiridos ou sobre o seu meio (Almeida & Pinto, 1995).

Em Educação, a utilização do método quantitativo “pressupõe um conhecimento do contexto em que os dados foram produzidos e da sua forma de medida e de recolha. Pressupõe um conhecimento amplo e aprofundado da área em que os problemas estudados se situam. Exige, finalmente, o domínio de teorizações e o conhecimento de seus contornos epistémicos” (Gatti, 2004: 14). Só na sequência destes saberes é possível realizar uma verdadeira análise com recurso à investigação quantitativa, pois permitem ao investigador utilizar e empregar as técnicas de análise de modo reflectido e não mecânico, e detectar as utilizações menos correctas dessas técnicas e as distorções das suas análises. Deste modo, dada a sua natureza rigorosa e meticulosa, o método quantitativo necessita de um aprofundamento ao nível da revisão da literatura e da realização de um plano de investigação pormenorizado, bem delineado em termos de objectivos e de estrutura (Miranda, 2008).

No presente estudo privilegiar-se-á, dentro da abordagem quantitativa, uma perspectiva descritiva e interpretativa, e utilizar-se-á uma abordagem metodológica com base na aplicação de um inquérito por questionário, o instrumento privilegiado na metodologia quantitativa.

A pesquisa descritiva e interpretativa observa, regista, correlaciona e descreve factos ou fenómenos observados numa determinada realidade sem a preocupação de os manipular. É uma técnica que “procura conhecer e entender as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, económica e demais aspectos que ocorrem na sociedade” (Valentim, 2008: 23).

Neste tipo de pesquisa, o investigador, tal como havia sido referido anteriormente, realiza, inicialmente, uma revisão de literatura, procurando compreender da melhor forma possível o tema e o problema de pesquisa que pretende investigar. Depois, mediante o instrumento de recolha de dados, procura obter informações na realidade considerada e na amostra seleccionada para o estudo. Posteriormente, o investigador analisa os dados obtidos e compara-os com a literatura revista inicialmente, de forma a reflectir sobre o que havia consultado e a trazer eventuais avanços para a problemática investigada (Valentim, 2008).

No estudo apresentado são aplicados Questionários de Motivação para a Formação – QMF (traduzido de Philippe Carré, 2001) a todos os sujeitos que constituem a amostra e pretende-se, no fundo, conhecer, de uma forma o mais detalhada e aprofundada possível, as

motivações e expectativas que levam os adultos a frequentar um mesmo tipo de processo de Educação e Formação de Adultos, e como pensam, percebem e realizam a sua participação nesse processo de formação. Assim, na presente investigação procurar-se-á perceber quais as motivações que se encontram subjacentes à escolha e frequência de cursos de educação e formação pela população adulta tendo por base a aplicação e análise de dados obtidos com o Questionário de Motivação para a Formação – QMF (traduzido de Philippe Carré, 2001).

3.2. Instrumento de Recolha de Dados. O Questionário de Motivação para a Formação (QMF)

Philippe Carré, no seu livro “*De là motivation à là formation*” (2001), disponibiliza um instrumento de estudo, o Questionário da Motivação para a Formação – QMF¹, que utilizou para comprovar as duas orientações que fundamentam a formação e os motivos que a justificam. Este questionário foi traduzido e aplicado pela investigadora do presente estudo², tendo em conta os objectivos da sua investigação.

Tal como apresentámos na componente de fundamentação teórica do presente estudo (pp. 38-41), os motivos que o autor elenca são de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional.

A versão original do questionário é composta por 80 itens (oito para cada um dos dez motivos), mas após uma aplicação piloto deste questionário, foram feitas correcções e ajustes por Carré (2001), tendo resultado numa nova versão do questionário com 40 itens (quatro itens para cada um dos dez motivos). Foi esta versão, testada e utilizada no estudo em que nos apoiámos, que foi traduzida pela investigadora e aplicada na presente investigação.

Em termos de preenchimento, o QMF apresenta-se num formato de escala de Likert, com quatro opções de escolha que vão desde a opção 1 – discordo totalmente, à opção 4 – concordo totalmente.

Numa primeira fase, foi feita uma aplicação piloto a um grupo de formandos, de modo a validar o questionário e verificar se se justificavam eventuais alterações. Verificaram-se quatro situações que mereceram atenção especial e, conseqüentemente, procedeu-se a algumas adaptações de modo a adequar o questionário à investigação a realizar, sempre com o

¹ Vide Anexo I – Questionário de Motivação para a Formação (QMF) – versão original de Carré (2001).

² Vide Anexo II – Questionário de Motivação para a Formação (QMF) – traduzido de Carré (2001).

cuidado de manter a validade categorial dos itens e que não perdessem o seu sentido original. Tratou-se, essencialmente, de adaptações da linguagem que, no texto original, não se adequavam à realidade portuguesa. Assim, foram feitas as seguintes adaptações: i) no item 6, foi alterada a expressão “*par ceux qui travaillent avec moi*” (pelos meus colegas de trabalho), pela expressão “pelos outros”; ii) no item 12, foi substituída a designação “*responsable*” (superior hierárquico) pela designação “familiar”; iii) no item 24, foi alterada a designação “*responsable*” (superior hierárquico) pela designação “familiares”; iv) no item 40, foi eliminada a expressão “*rencontrer des collègues*” (reencontrar colegas) e foi apenas mantida a expressão “*rencontrer (...) d’autres gens*” (relacionar-me com outros formandos);

No que concerne à sua estrutura, o QMF organiza em 40 itens os motivos intrínsecos e extrínsecos que conduzem o adulto à formação, distribuindo-os do seguinte modo (Quadro 1):

Quadro 1 – Organização do Questionário da Motivação para a Formação (QMF). (Fonte: Carré, 2001)

Tipo de Motivação	Motivos	Números dos Itens do QMF
INTRÍNSECA	Epistémico	14 – 26 – 32 – 38
	Sócio-Afectivo	3 – 11 – 25 – 40
	Hedónico	2 – 7 – 21 – 31
EXTRÍNSECA	Económico	15 – 28 – 33 – 36
	Prescrito	12 – 20 – 22 – 24
	Derivativo	8 – 10 – 19 – 34
	Operacional Profissional	5 – 9 – 37 – 39
	Operacional Pessoal	13 – 16 – 29 – 35
	Identitário	1 – 6 – 23 – 30
	Vocacional	4 – 17 – 18 – 27

Em termos de operacionalização no instrumento, os itens de cada um dos motivos são os seguintes:

- Epistémico (itens 14, 26, 32 e 38) – item 14, “Satisfazer a curiosidade pessoal”; item 26, “Melhorar a forma como aprende”; item 32, “Aprender pelo prazer de aprender”; e item 38, “Ter o prazer de aprender coisas novas”;
- Sócio-Afectivo (itens 3, 11, 25 e 40) – item 3, “Aproveitar a experiência dos outros participantes”; item 11, “Partilhar experiências com outras pessoas”; item 25, “Fazer novos contactos”; e item 40, “Relacionar-me com outros formandos”;

- Hedónico (itens 2, 7, 21 e 31) – item 2, “Ter o prazer de utilizar equipamentos diferentes do habitual”; item 7, “Partilhar um ambiente agradável”; item 21, “Fazer algo que me dá prazer”; e item 31, “Viver uma experiência agradável”;
- Económico (itens 15, 28, 33 e 36) – item 15, “Aumentar a remuneração salarial”; item 28, “Progredir profissionalmente”; item 33, “Obter ganhos materiais ao longo do desenvolvimento da formação”; e item 36, “Conseguir um trabalho melhor remunerado”;
- Prescrito (itens 12, 20, 22 e 24) – item 12, “Corresponder à sugestão de um familiar”; item 20, “Acatar as regras da organização”; item 22, “Enfrentar as mudanças no meu trabalho”; e item 24, “Seguir os conselhos dos meus familiares”;
- Derivativo (itens 8, 10, 19 e 34) – item 8, “Realizar algo mais interessante que o habitual”; item 10, “Esquecer-me de situações desagradáveis da minha vida pessoal”; item 19, “Fugir à rotina diária”; e item 34, “Sair do contexto habitual de trabalho”;
- Operacional Profissional (itens 5, 9, 37 e 39) – item 5, “Melhorar o desempenho no meu trabalho”; item 9, “Realizar melhor novas tarefas”; item 37, “Encontrar resposta para novos problemas profissionais”; e item 39, “Dar resposta a novos desafios profissionais”;
- Operacional Pessoal (itens 13, 16, 29 e 35) – item 13, “Adquirir competências necessárias à realização de actividades extra-profissionais”; item 16, “Realizar actividades diferentes das habituais”; item 29, “Aprender a fazer actividades que me podem ser úteis em casa”; e item 35, “Adquirir conhecimentos úteis para o meu dia-a-dia”;
- Identitário (itens 1, 6, 23 e 30) – item 1, “Melhorar a imagem que tenho de mim mesmo”; item 6, “Ser reconhecido pelos outros”; item 23, “Aumentar a minha confiança”; e item 30, “Integrar-me num novo ambiente”;
- Vocacional (itens 4, 17, 18 e 27) – item 4, “Enriquecer o meu curriculum vitae”; item 17, “Obter um trabalho mais interessante”; item 18, “Facilitar a mudança de actividade profissional”; e item 27, “Procurar um novo emprego”.

Tal como foi referido na Parte I do presente estudo, existe um conjunto de indicadores que caracterizam e distinguem os adultos das crianças e jovens e que devem ser tidos em

conta nas ofertas de educação e formação de adultos (ver pp. 44 e 45). Estes indicadores dizem respeito aos princípios fundamentais das práticas de EFA (Quintas, 2008), e estão directamente relacionados com os motivos apresentados por Carré (2001) no instrumento que construiu. É, pois, possível, organizar os itens referidos por Carré (2001) no seu Questionário da Motivação para a Formação (QMF), tendo em conta o conjunto de indicadores anteriormente mencionado.

Um deles refere a **necessidade de saber** como um dos aspectos que caracterizam os adultos perante a formação. De acordo com este indicador, os adultos possuem interesses e necessidades próprios correspondentes a questões e problemas do seu quotidiano. No instrumento de Carré (QMF) este aspecto está contemplado em vários dos motivos que apresenta, a saber: i) Operacional Profissional, segundo os quais os adultos frequentam a formação pela necessidade de adquirirem competências para realizarem uma determinada actividade profissional; ii) Operacional Pessoal, de acordo com o qual o adulto procura formação com o objectivo de adquirir competências para realizar uma determinada actividade, mas exterior ao mundo do trabalho; iii) Económico, que considera que o adulto procura formação por razões meramente economicistas e materiais, como um aumento de vencimento ou uma promoção; iv) Prescrito, segundo o qual o indivíduo apenas procura situações de formação quando estas lhe são aconselhadas, ou pelos seus superiores hierárquicos, ou por alguém muito influente das suas relações afectivas (um amigo, um familiar), ou, em casos mais extremos, porque a lei o obriga; v) Identitário, quando a procura e a frequência de situações de formação tem como objectivo a aquisição de competências que lhe permitam obter reconhecimento e/ou estatuto a vários níveis (profissional, cultural, social ou familiar); e vi) Vocacional, em que a procura e frequência de formação pelos adultos acontece pela sua necessidade de obter competências que permitam a procura ou a manutenção e/ou melhoria de um emprego;

Um outro aspecto caracterizador da EFA refere-se ao **conceito de si** e à capacidade de auto-direccionamento do adulto. Implica o seu envolvimento na planificação e na responsabilização do processo de aprendizagem, e está relacionado com a noção que o sujeito tem de si e com a forma como se vê a si próprio. No QMF este indicador é consubstanciado no Motivo Hedónico, segundo o qual o sujeito escolhe e frequenta cursos de educação e formação no sentido de retirar o maior proveito que a situação lhe possa oferecer.

No que se refere ao **papel da experiência**, outro indicador de diferenciação dos adultos perante a educação e a formação, postula que os adultos detêm diversas experiências

de vida e esta situação torna os grupos de formação bastante díspares, constituindo-se, simultaneamente, como um importante recurso no âmbito da formação pelos momentos de troca e de partilha que proporciona. O Motivo Sócio-Afectivo do QMF integra este indicador, uma vez que sugere que o indivíduo participa em situações de formação para beneficiar de relações inter-pessoais, de situações de troca e de partilha com os outros, que permitam, por sua vez, o desenvolvimento de novas relações sócio-afectivas, a integração em novos grupos sociais, a comunicação, condições que possibilitarão a criação de novos laços sociais ou reforçarão laços já existentes.

Prosseguindo esta análise dos itens do QMF tendo como referência os indicadores de caracterização dos adultos perante a educação e a formação, detenhamo-nos na **vontade de aprender**, que se refere à formulação de objectivos pessoais que os adultos, ao contrário dos jovens, são capazes de enunciar para si próprios. Neste caso, o Motivo Epistémico, segundo o qual a aprendizagem, a apropriação dos saberes, o cultivar-se, o gosto de aprender, a alegria de saber são as premissas que orientam a escolha pela formação, integra este indicador fundamental.

Finalmente a **orientação da aprendizagem** configura outro aspecto que caracteriza os adultos perante os processos educativos e formativos. De acordo com este indicador, os adultos esperam uma aplicação prática e imediata do que aprenderam, e manifestam um interesse muito reduzido por saberes que só serão úteis num futuro distante. O Motivo Derivativo do QMF, segundo o qual o sujeito considera que está melhor em formação do que noutra local ou actividade, e que poderá beneficiar da aquisição de conhecimentos úteis e práticos para o seu quotidiano, corresponde ao indicador inicialmente referido.

3.2.1. Recolha de Dados

Inicialmente, a 30 de Novembro de 2009, a investigadora optou pela realização de um pré-teste dos Questionários de Motivação para a Formação (QMF) a um grupo de formação na **Empresa S**, que teve como objectivo a verificação da fiabilidade e da coerência do instrumento. Esta aplicação suscitou algumas dúvidas pelos formandos, pelo que procedemos a correcções e adaptações consideradas necessárias, nomeadamente a reverificação da tradução realizada.

Posteriormente, procedemos à aplicação dos questionários a quatro grupos de adultos em formação em Técnico/a de Acção Educativa de nível III (três na *Empresa G* e um na *Empresa S*) e que constituíram a amostra do estudo, a qual, no ponto seguinte, será apresentada de forma mais detalhada. Assim, a 14 de Dezembro de 2009, foi aplicado o questionário a um grupo em formação na *Empresa S* (16 formandos); no dia 11 de Janeiro de 2010 a investigadora aplicou o questionário a um grupo em formação na *Empresa G* (16 formandos); de seguida, no dia 22 de Janeiro de 2010, foi aplicado o questionário a um grupo de adultos em formação na *Empresa G* (15 formandos); por fim, no dia 23 de Fevereiro de Fevereiro, foi aplicado o último conjunto de questionários a um grupo de adultos em formação na *Empresa G* (14 formandos).

3.2.2. Processamento/Tratamento de Dados

A organização e a análise dos dados é muito importante para o sucesso da pesquisa e, tal como refere Fortin (1999), “o método de análise deve ser congruente em relação aos objectivos e ao desenho do estudo” (p. 135). Os dados obtidos são o material bruto em relação ao qual o investigador realiza as operações necessárias que lhe permitem estruturar um conjunto de informação coerente e com significado. Deste modo, a análise de dados constitui o conjunto de manipulações, de operações, de reflexões e de comprovações realizadas acerca dos dados, com o objectivo de extrair significados relevantes sobre a problemática da investigação (Fortin, 1999).

Por outro lado, os resultados não se conseguem reproduzir exactamente, pois as grandezas que se tentam avaliar em ciências humanas “não são geralmente constantes no tempo, e a sua variação não é regular nem estritamente previsível” (Lopes, 1997: 8). Deste modo, é a estatística que permite obter respostas subtis e quantitativas às questões em ciências humanas (Lopes, 1997), pois tem como principal objectivo “analisar dados”, sendo que “o grau mais elementar da análise de dados é a sua descrição”, ou seja, a estatística descritiva (Pestana, 2002: 73).

Como já foi referido anteriormente a presente investigação integra-se num paradigma quantitativo. Os dados recolhidos através do instrumento utilizado foram apreciados com recurso à estatística descritiva, que “tem como objectivo essencial apresentar os dados observados, de tal modo que seja possível reconhecê-los facilmente (Aubyn, 1973: 17). A

escolha da estatística descritiva prendeu-se com o facto da informação recolhida ser traduzível em dados quantitativos, nomeadamente contagens, pois “a característica estudada é uma variável de natureza descontínua ou discreta” (Aubyn, 1973: 17).

Após a recolha dos dados, procedeu-se ao processamento das informações obtidas, com o objectivo de fazer a análise e as interpretações necessárias para esclarecer o problema e as questões de investigação. Uma vez que no processo de recolha foram utilizadas perguntas fechadas que solicitavam, como resposta, um valor quantitativo (entre 1 e 4), o primeiro passo para a análise dos dados (após o processamento das informações obtidas no computador) foi a análise dos dados recolhidos. De seguida, decidiu-se o tipo de tratamento que seria dado a essas informações e, uma vez que se tratava de informações quantitativas, optou-se por utilizar o Programa Microsoft Office Excel 2007.

Através deste programa informático, utilizámos as medidas de tendência central, nomeadamente a média. “O uso das médias é universal em estatística (...) tratando-se de resumir informações numerosas, é indispensável recorrer a elas” (Rodrigues, 1979: 71). Na presente investigação, optou-se por utilizar a média aritmética, “calculada dividindo a soma das grandezas pelo seu número” (Rodrigues, 1979: 71), ou seja, “igual à soma dos valores observados (...) dividida pelo número de observações (Aubyn, 1973: 39), pois considerou-se que esta satisfaria melhor os objectivos propostos. Optou-se pela utilização desta medida tendo em conta as vantagens que apresenta, nomeadamente: “é bem definida, facilmente apresentável e fácil de calcular; presta-se bem aos tratamentos algébricos; põe em jogo os valores de todos os dados; é a mesma nas amostras extraídas de uma única população, sendo as suas flutuações devidas ao acaso” (Lopes, 1997: 69).

Mediante os quadros estatísticos elaborados com recurso ao Programa Microsoft Office Excel 2007, foram construídos gráficos com a finalidade de sintetizar e tornar mais fácil a leitura das informações obtidas na recolha dos dados, mediante a aplicação dos Questionários de Motivação para a Formação (QMF).

3.3. *Seleccção de Casos – A Amostra*

Os investigadores sociais caracterizam-se por “estudarem os conjuntos sociais (...) enquanto totalidades diferentes da soma das suas partes” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 159). Embora o que lhes interesse seja os comportamentos de conjunto e não os comportamentos

das diferentes unidades que o compõem, a verdade é que “as informações úteis, muitas vezes, só podem ser obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 159).

À totalidade dos elementos, ou das “unidades” constitutivas do conjunto considerado, dá-se o nome de população que, no caso presente, corresponderia à totalidade dos adultos que frequentem cursos de Educação e Formação de Adultos. Contudo, na presente investigação tornar-se-ia difícil aceder à população na sua totalidade. Seria, então, necessário recorrer a técnicas de amostragem de forma a definir uma amostra que se constituísse no objecto de estudo. A técnica de amostragem possibilita o estudo de uma amostra representativa da população, no sentido em que as conclusões obtidas são aplicáveis à generalidade da população. Contudo, a investigadora reconhece que existe o perigo da representatividade da amostra escolhida. Dentro deste tipo de amostragem, escolher-se-á trabalhar com amostras relacionadas ou emparelhadas, isto é, em que os indivíduos sirvam de controlo a si próprios, numa tentativa de analisar e caracterizar uma situação que deu origem a um acontecimento.

Tendo em consideração os condicionalismos atrás apresentados, na presente investigação optou-se por uma amostra de conveniência (Ribeiro Gonçalves, 2006). Este tipo de amostragem não é representativo da população, ocorrendo quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência. Trata-se de um processo que não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados desta só se aplicam a ela própria, mas que era a mais viável para o presente trabalho. Assim, a investigadora seleccionou os sujeitos do estudo mediante contactos estabelecidos com duas empresas de formação com actividade na região do Algarve (a *Empresa G* e a *Empresa S*), intencionalmente escolhidas por se situarem em localidades com características territoriais distintas que oportunamente referiremos, mas que apresentavam a vantagem (a conveniência) de serem acessíveis.

A investigadora deslocou-se a essas empresas e dialogou com os seus responsáveis pedagógicos, informando-os acerca do seu plano de investigação e solicitando a colaboração daqueles organismos para o presente estudo. Ambos os responsáveis anuíram à aplicação dos Questionários de Motivação para a Formação (QMF) a grupos de adultos que estivessem em formação naquelas empresas, exigindo, apenas, o anonimato das respostas e das instituições, situações que a investigadora respeitou.

Deste modo, a investigadora decidiu-se pela aplicação dos Questionários de Motivação para a Formação (QMF) a adultos em formação em Técnico/a de Acção Educativa

de nível III (três na *Empresa G* e um na *Empresa S*) que, na altura, estavam a decorrer. O questionário foi, então, aplicado a quatro grupos de adultos em contexto de formação, num total de 61 (sessenta e um) sujeitos, sendo que 16 (dezasseis) pertenciam ao Grupo I da *Empresa S*, 16 (dezasseis) pertenciam ao Grupo II da *Empresa G*, 15 (quinze) pertenciam ao Grupo III da *Empresa G*, e 14 (catorze) pertenciam ao Grupo IV, da *Empresa G*.

O principal motivo que levou à opção por estes quatro grupos de formação prendeu-se com o tipo de formação que os sujeitos estavam a frequentar, cursos de Educação e Formação de Adultos no âmbito da formação de técnicos especializados para estabelecerem contacto com crianças, dada a formação da própria investigadora, licenciada em Ensino Básico 1.º Ciclo e a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação e da Formação.

Um outro motivo foi a localização geográfica dos referidos cursos, próxima do local de residência e de trabalho da investigadora. Assim, optou-se pela escolha de localidades geograficamente próximas mas distintas em termos de caracterização social e demográfica. Os questionários foram então aplicados a dois grupos de formação da zonal litoral algarvia (Grupo I e Grupo IV) e a dois grupos de formação localizados na zona barrocal da região do Algarve (Grupo II e Grupo III). Na zona litoral, optou-se pelas localidades de Albufeira (freguesia de Ferreiras) e Portimão, dois dos concelhos que actualmente registam maior densidade populacional nesta zona do país (Leiria, 2005: 1), e onde está concentrada a maior parte da actividade económica regional. As localidades do barrocal algarvio escolhidas, uma zona intermédia entre o litoral e a serra desta região, foram a aldeia de Salir e a cidade de Silves.

A opção por estas zonas justificava-se porque, como referimos oportunamente, um dos objectivos da investigação pretendia investigar se as razões que levam as pessoas a procurar cursos de educação e formação diferiam em função do seu local de residência e respectivas características sócio-demográficas.

3.3.1. Caracterização das Entidades de Formação e dos sujeitos do Estudo

Caracterização da Entidade G

A **ENTIDADE G** é uma empresa de formação profissional e de consultoria, sediada numa cidade do centro-norte do país, e que tem alargado, ao longo dos últimos anos, o seu âmbito geográfico de intervenção, nomeadamente para zonas do centro, centro-sul e sul do

país. Constituída em 1993, a **ENTIDADE G** tem como objectivo a implementação de projectos de formação que possibilitem a melhoria do nível de competências dos seus públicos-alvo, mediante: formação e qualificação de pessoas nas mais diversas áreas; apoio às organizações locais na sistematização das suas necessidades de formação e na definição de planos de formação; e melhoria do desenvolvimento sócio-económico das regiões onde intervém. Como principais destinatários da actuação da **ENTIDADE G** encontram-se os indivíduos activos empregados e os desempregados de curta duração, as populações em situação ou risco de exclusão (como os desempregados de longa duração), em processo de socialização e/ou (re)inserção social, e os beneficiários do Rendimento Social de Inserção.

No âmbito da formação ministrada pela **ENTIDADE G**, têm sido desenvolvidos diversos cursos de Formação EFA. De acordo com a empresa, este tipo de formação, vocacionado quer para activos, quer para desempregados, tem como objectivo o desenvolvimento de itinerários de formação que visam a aquisição de competências necessárias ao exercício qualificado de uma profissão, favorecendo a inserção profissional e social dos destinatários e conferindo a dupla certificação, profissional e escolar (1.º, 2.º e/ou 3.º ciclos e secundário).

Caracterização da Entidade S

A **ENTIDADE S** tem vindo a desenvolver actividades no âmbito da formação de adultos desde 1987. Com uma missão orientada para o desenvolvimento de estudos e projectos de formação profissional e organização, desenvolvimento e gestão da formação na área dos recursos humanos, desenvolve uma alargada e diversificada actividade formativa, numa relação dinâmica com diferentes empresas e outras organizações, assim como um papel activo em estudos e projectos.

Com sede numa cidade do norte do país, realiza parte das suas acções nesta área geográfica, embora possua um âmbito de actividade de carácter nacional, realizando actividades em várias outras zonas do país, como o sul.

Os domínios de intervenção da actividade da **ENTIDADE S** abrangem, globalmente, todo o processo do ciclo formativo, desde o diagnóstico das necessidades de formação até à avaliação do impacto das acções no tecido organizacional onde estas se inserem, sendo o enfoque da actividade nos domínios da organização e de desenvolvimento de intervenções ou

actividades formativas. Assim, a **ENTIDADE S** tem como missão o desenvolvimento de estudos e projectos na área da formação profissional e a organização, desenvolvimento e gestão na área dos recursos humanos.

Caracterização das Localidades de Origem (Residência) dos Sujeitos da Amostra

Ferreiras é uma freguesia do concelho de Albufeira, situada a cerca de 5 quilómetros da sede de concelho. Tem uma área de 24,64 km² e cerca de 4951 habitantes, registando uma densidade populacional de 201 hab./km². Com exclusão da freguesia de Albufeira, a freguesia de Ferreira é a mais populosa do concelho de Albufeira. Embora diste alguns quilómetros da praia, é uma freguesia ocupada, essencialmente, por pessoas que trabalham no sector terciário relacionado com a ocupação de veraneio. Tem-se verificado uma maior procura pelas pessoas que habitam esta freguesia de ofertas de cursos de educação e formação que lhes permitam expandir a sua qualificação profissional.

A cidade de Portimão situa-se na zona do barlavento algarvio. É sede de freguesia, com 75,69 km² de área e cerca de 36200 habitantes, registando uma densidade populacional de 479 hab./km². É uma cidade muito próxima do mar e um importante centro de pesca e turismo. A população, à semelhança de outros concelhos do litoral algarvio, procura cursos de educação e formação que lhes permitam obter níveis de qualificação profissional necessários ao desenvolvimento de actividades profissionais.

A aldeia de Salir encontra-se localizada a 13 quilómetros da sede do concelho, Loulé. É a maior freguesia deste concelho e uma das maiores de Portugal, contando com uma área de cerca de 200 km². Salir tem uma população de 3500 habitantes e uma densidade populacional de 17,5 hab./km². É uma freguesia essencialmente agrícola embora, actualmente, disponha também de enormes potencialidades turísticas em diversas vertentes. Estes condicionalismos têm atraído cada vez mais população à aldeia de Salir, e tem-se assistido, desde há já alguns anos, a uma procura por parte da população em adquirir maiores níveis de formação.

Silves é uma cidade da região do Algarve, localizada na zona do barrocal, com cerca de 10800 habitantes, com 177,45 km² de área, e com uma densidade populacional de 60,9 hab./km². Embora numa dimensão maior, é, à semelhança de Salir, uma localidade predominantemente agrícola, nomeadamente a cultura da laranja, e que dispõe de grandes potencialidades turísticas, visitada ao longo de todo o ano por diferentes géneros de turistas.

Verifica-se, por isso, um interesse da população em conseguir obter uma maior qualificação em termos de educação e formação.

Caracterização da Amostra

Nos gráficos abaixo apresentados é feita uma caracterização global da amostra, com base nos dados recolhidos nos Questionários de Motivação para a Formação (QMF), relativamente aos seguintes itens: idade, género e nível de escolaridade antes de iniciar a formação.

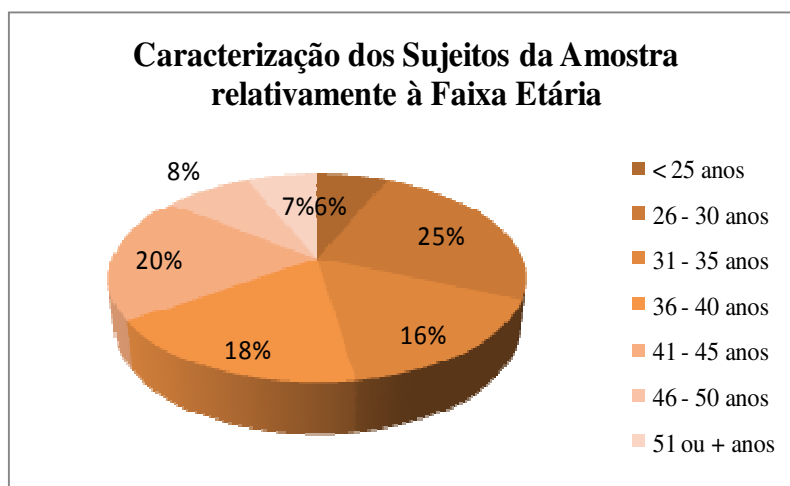


Gráfico 1 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente à faixa etária.

Ao se proceder à análise do Gráfico 1 verifica-se que existe uma dispersão dos adultos relativamente à sua idade, registando-se idades que vão desde os 25 anos aos 51 ou mais anos. Esta situação parece evidenciar que há uma procura de formação por parte da população adulta em geral, embora o gráfico permita inferir que os adultos entre os 26 e os 30 anos são os que mais procuram formação (25%).

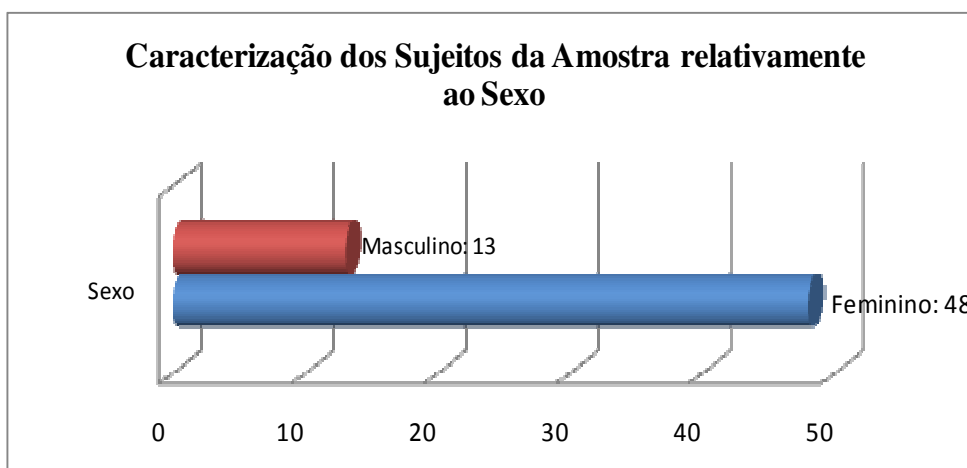


Gráfico 2 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao género.

Em relação ao género, o Gráfico 2, acima apresentado, revela uma enorme disparidade quanto ao género, verificando-se um elevado número de adultos do género feminino (48 sujeitos) face ao reduzido número de indivíduos do género masculino (13 sujeitos).

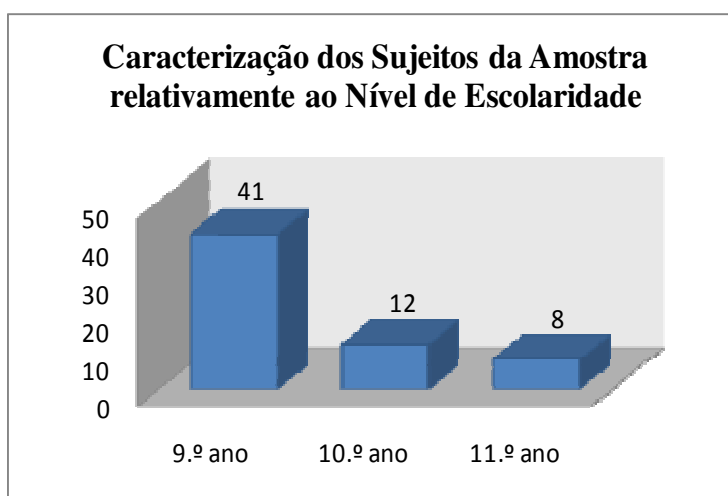


Gráfico 3 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao nível de escolaridade anterior à formação.

O Gráfico 3 mostra que a maioria dos inquiridos, ou seja, 41 sujeitos, tem um nível de escolaridade correspondente ao 9.º ano, 12 inquiridos têm o 10.º ano de escolaridade e 8 têm o 11.º ano de escolaridade.

Feita esta caracterização global, passamos a uma caracterização dos sujeitos do presente estudo tendo em conta o seu local de origem e as variáveis idade, género e nível de escolaridade antes de iniciar a actual formação.

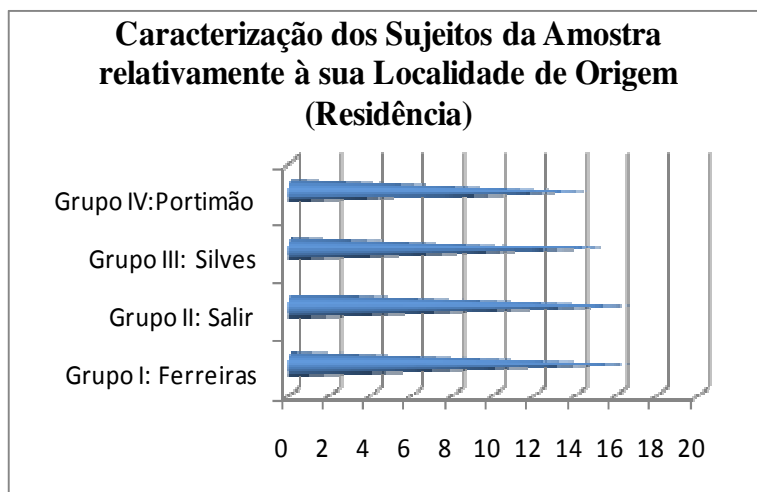


Gráfico 4 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente à sua localidade de origem (residência).

De acordo com o Gráfico 4, os sujeitos da amostra distribuem-se de forma equilibrada pelas quatro localidades. Nos Grupos I e II, das localidades de Ferreiras e Salir, respectivamente, os grupos de formação eram compostos por 16 sujeitos, no Grupo III, da localidade de Silves, o grupo de formação era composto por 15 sujeitos, e no grupo IV, da localidade de Portimão, o grupo de formação era composto por 14 sujeitos.

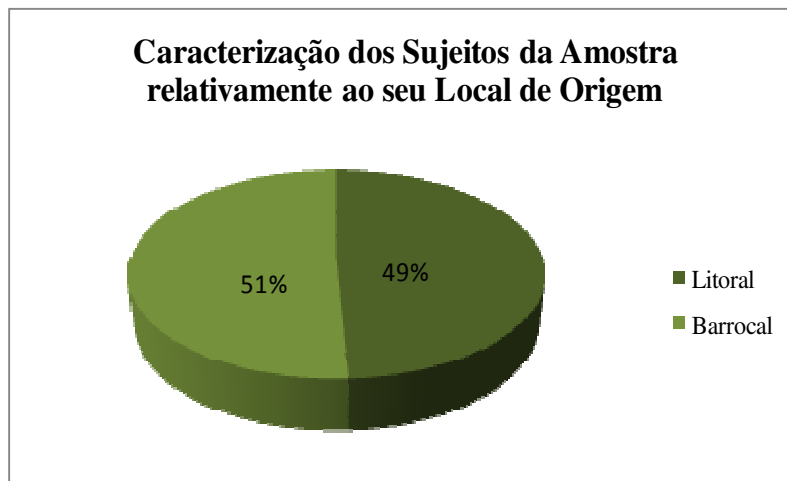


Gráfico 5 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao seu local de origem.

Assim como se observa no Gráfico 5, existe um número semelhante de adultos a frequentar cursos de educação e formação nas duas zonas geográficas de aplicação dos Questionários de Motivação para a Formação (QMF): 49% da amostra pertence à zona litoral e 51% da amostra é da zona barrocal.

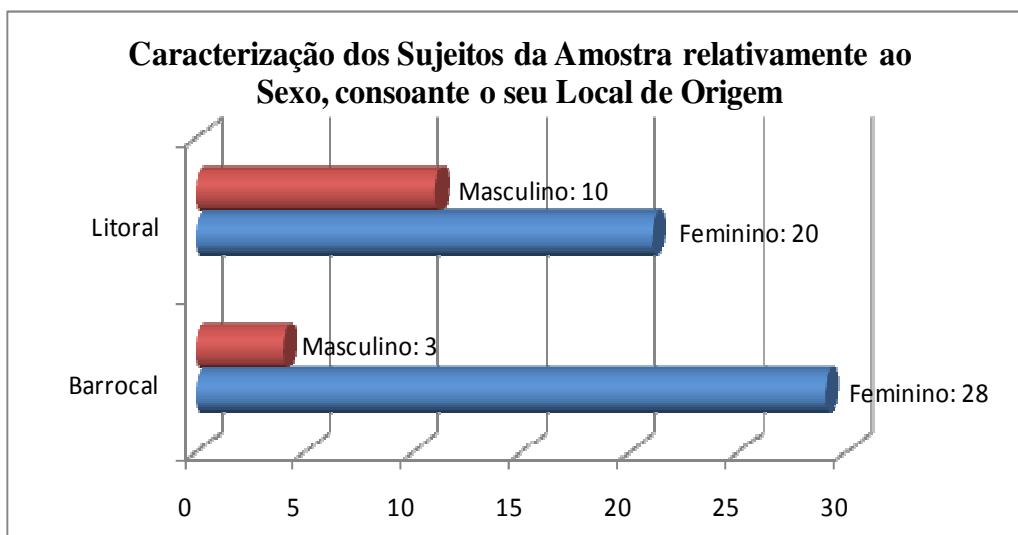


Gráfico 6 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao género, consoante o seu local de origem.

Em relação ao género dos sujeitos da investigação, o Gráfico 6 mostra a enorme discrepância entre os géneros, consoante o seu local de origem. Sobretudo na zona do barrocal, são predominantemente as mulheres a procurar e a frequentar cursos de educação e formação, dado que dos 31 adultos, 28 são do género feminino. Esta situação parece revelar um certo preconceito de género relativamente à frequência de cursos de educação e formação. Ainda que seja, por vezes, necessária a frequência de formação pelas pessoas do género masculino, esta situação não é vista com muito bons olhos, nomeadamente pela população do interior, em meios mais pequenos e onde existem relações mais restritas, constatando-se algum preconceito relativamente aos “homens” que decidem adquirir um nível de qualificação profissional mais elevado. Já em relação à população da zona litoral, ainda que registando uma diferença em termos de número, verifica-se uma maior aproximação da quantidade de adultos de ambos os géneros a frequentar cursos de educação e formação. Ainda assim, continua a prevalecer a presença das mulheres nestes cursos, representando dois terços do número total de sujeitos questionados naquela zona algarvia.

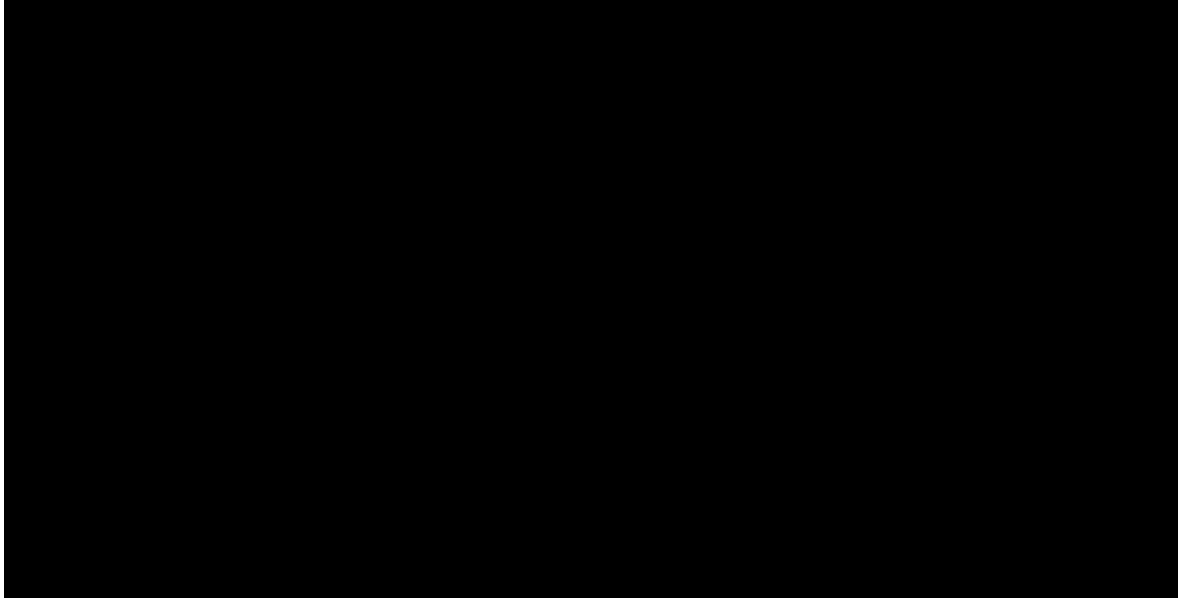


Gráfico 7 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente à faixa etária, consoante o local de origem.

Em termos de faixas etárias, o Gráfico 7, acima apresentado, mostra que, tanto na zona do litoral, como na zona do barrocal, predominam adultos com idades entre os 26 e os 30 anos. Contudo, enquanto na zona litoral surge outra faixa etária com grande significância, entre os 36 e os 40 anos, na zona barrocal é mais significativa a procura de formação pelos adultos entre os 41 e os 45 anos. Esta situação parece evidenciar que nas zonas mais interiores do Algarve a população encontra-se mais envelhecida, o que poderá explicar a procura de qualificação por sectores com idade mais elevada.

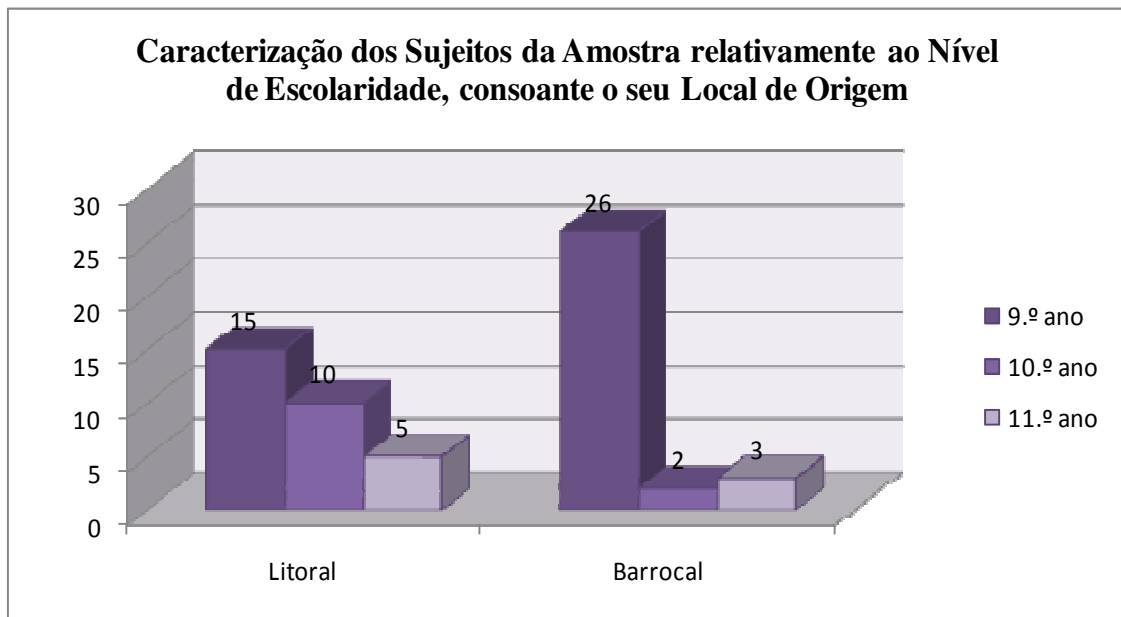


Gráfico 8 – Caracterização dos sujeitos da amostra relativamente ao nível de escolaridade anterior à formação, consoante o seu local de origem.

A análise do Gráfico 8 mostra que na zona do barrocal a maioria dos inquiridos (26 sujeitos – 84%) tem um nível de escolaridade correspondente ao 9.º ano, 2 dos inquiridos (6%) têm o 10.º ano de escolaridade, e 3 (10%) têm o 11.º ano de escolaridade. Já em relação aos sujeitos da zona litoral, há um maior equilíbrio entre os diferentes níveis de escolaridade: 15 sujeitos (50%) têm o 9.º ano de escolaridade, 10 indivíduos (33%) têm o 10.º ano de escolaridade, e 5 (17%) têm o 11.º ano de escolaridade.

4. Apresentação dos Resultados

No presente capítulo propomo-nos apresentar os resultados obtidos com a aplicação do Questionário de Motivação para a Formação (QMF). A apresentação é organizada da seguinte forma: num primeiro ponto são apresentados os resultados em geral, considerando a amostra na sua globalidade; nos quatro pontos seguintes é feita uma apresentação de resultados considerando cada uma das variáveis externas (independentes) definidas nos objectivos de investigação, a saber: local de origem dos sujeitos, idade, género e nível de escolaridade anterior à frequência da formação.

4.1. Análise global

A partir dos resultados obtidos com a aplicação do QMF, e do cálculo das médias observadas, procedemos, primeiramente, à elaboração de dois gráficos que apresentam os valores médios obtidos pela totalidade dos indivíduos que compunham a amostra, quer em termos de “tipos de motivos” (Gráfico 9), quer em termos de motivos isoladamente, item a item (Gráfico 10).

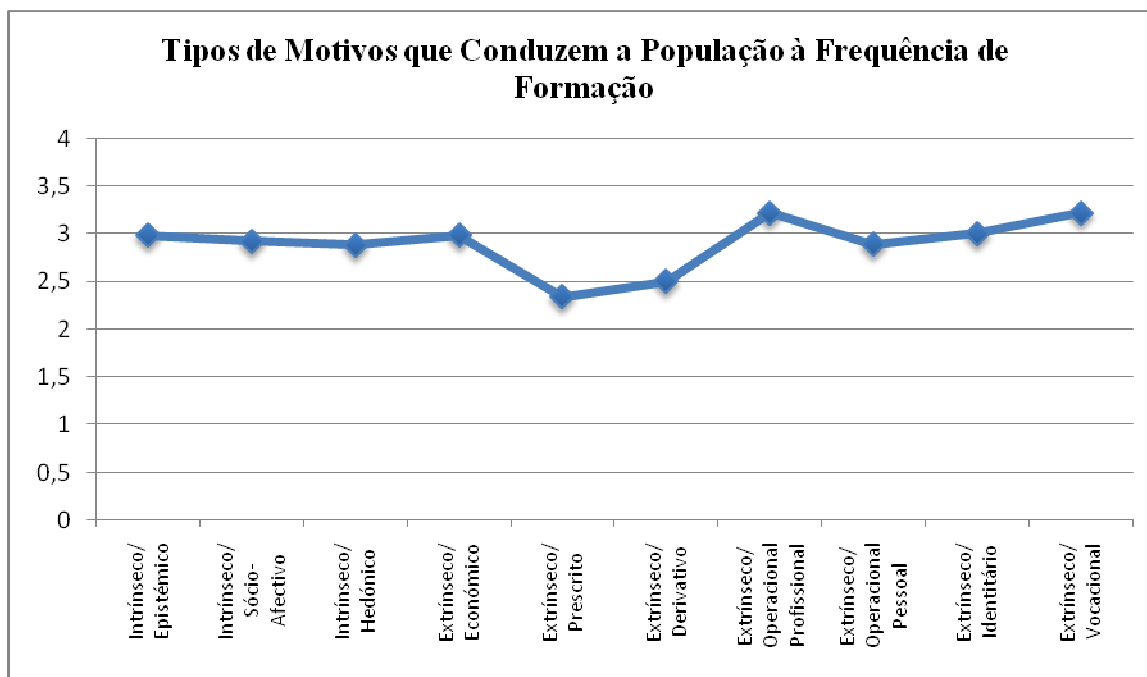


Gráfico 9 – Tipos de motivos que conduzem à frequência de formação.

Tal como o Gráfico 9 evidencia, parecer ser possível concluir que os dois tipos de motivos que registam médias mais elevadas são o Operacional Profissional, com um valor médio de respostas de 3,22, e o Vocacional, com um valor médio de respostas também de 3,22. Relativamente ao primeiro, trata-se de uma motivação que assenta no desejo do adulto de adquirir competências necessárias à realização da sua actividade profissional, tentando, assim, pela formação, antecipar-se, adaptar-se a alterações técnicas ou tecnológicas ou a novas funções no seu trabalho, ou aperfeiçoar desempenhos exigidos e que poderão surgir na sua vida profissional; quanto ao segundo, traduz o desejo de adquirir competências que permitam a procura, manutenção e/ou melhoria de um emprego, sendo, deste modo, um princípio orientador da gestão e orientação da vida profissional.

Estes resultados também confirmam que o motivo que regista uma média mais baixa, de 2,34, é o Motivo Prescrito. Tal como referimos anteriormente, esta ordem de motivações traduz o aconselhamento para a frequência de formação proveniente de superiores hierárquicos, de pessoas com grande influência em termos afectivos, ou, ainda, uma obrigatoriedade legal.

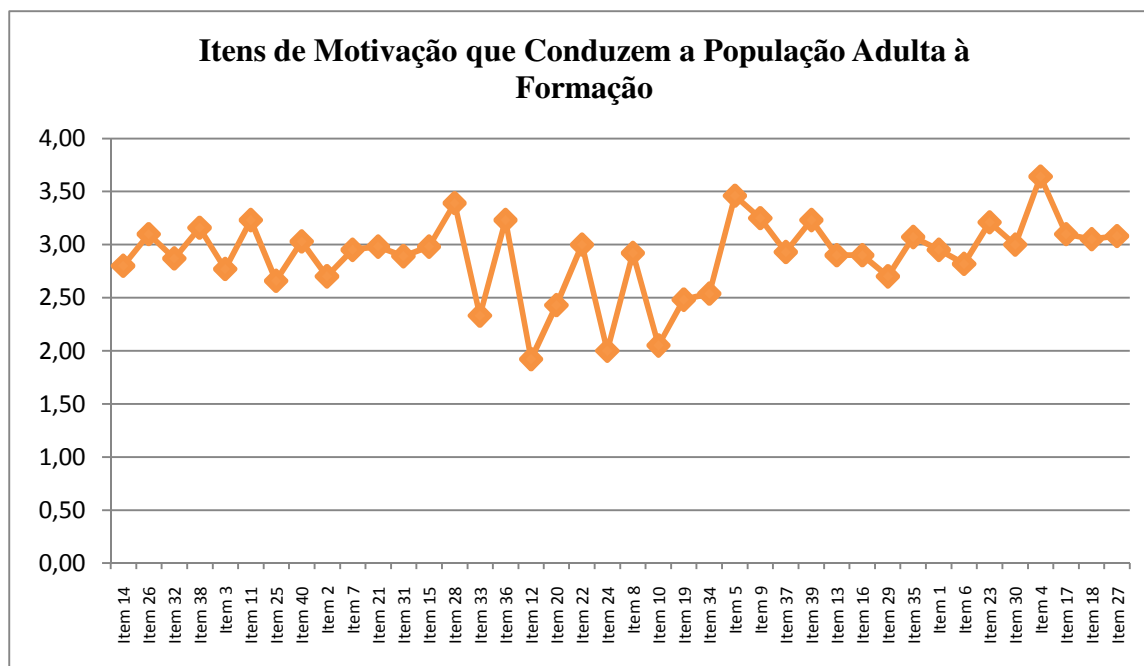


Gráfico 10 – Itens de motivação que conduzem à formação.

A análise do Gráfico 10, que apresenta as médias das respostas item a item, mostra que dentro de cada conjunto de motivos, operacionalizados nos itens que os compõem, há diferenças assinaláveis.

Começando pelo Motivo Epistémico, que nos itens do QMF é tratado nos pontos 14, 26, 32 e 38, que, respectivamente, questionam os sujeitos relativamente a motivos tais como “Satisfazer a curiosidade pessoal”, “Melhorar a forma como aprende”, “Aprender pelo prazer de aprender” e “Ter o prazer de aprender coisas novas”, constata-se que existe uma distribuição equilibrada nas médias que se registaram, entre os valores de 2,80 e de 3,16.

Quanto ao Motivo Sócio-Afectivo, itens 3, 11, 25 e 40, que se referem a “Aproveitar a experiência dos outros participantes”, “Partilhar experiências com outras pessoas”, “Fazer novos contactos” e “Relacionar-me com outros formandos”, também não se observam grandes oscilações nas respostas dadas pelos sujeitos, observando-se valores médios de resposta muito semelhantes e que estão entre as médias de 2,66 e 3,23.

O Motivo Hedónico, referido no QMF nos itens 2, 7, 21 e 31, respectivamente, “Ter o prazer de utilizar equipamentos diferentes do habitual”, “Partilhar um ambiente agradável”, “Fazer algo que me dá prazer” e “Viver uma experiência agradável”, é, do conjunto de motivos elencados no instrumento, aquele que regista maior congruência nas respostas obtidas. A diferença entre as médias observadas é unicamente de 0,28, o que permite inferir a enorme concordância dos sujeitos relativamente a esta ordem de motivações.

A análise do Motivo Económico, que é referido nos itens 15, 28, 33 e 36, que abordam razões para o ingresso na formação tais como “Aumentar a remuneração salarial”, “Progredir profissionalmente”, “Obter ganhos materiais ao longo do desenvolvimento da formação” e “Conseguir um trabalho melhor remunerado”, permite verificar que é o motivo em que as respostas dadas revelam maior disparidade nas médias obtidas. Para o item 15, a média é de 2,98; para o item 28, a média é de 3,39; para o item 33, a média é de 2,33, e, finalmente, para o item 36, a média é de 3,23. Parece, pois, não haver grande consenso relativamente a esta ordem de motivações.

A situação observada no motivo anterior, o Económico, é semelhante à situação que se constata nas respostas dadas ao Motivo Prescrito, que passamos a analisar. Este, que no questionário é referido nos itens 12, 20, 22 e 24, que dizem respeito a “Corresponder à sugestão de um familiar”, “Acatar as regras da organização”, “Enfrentar as mudanças no meu trabalho” e “Seguir os conselhos dos meus familiares”, também regista grandes disparidades. Destacamos a média de 1,92 obtida em resposta ao item 12, “Corresponder à sugestão de um familiar”, e a média de 3, obtida no item 22, “Enfrentar as mudanças no meu trabalho”. Embora estejamos na presença de itens de carácter prescrito, os resultados revelam, como se constata, grandes diferenças e, sobretudo a fraca influência que as sugestões de familiares

parecem ter na motivação para a formação. Este item regista o valor mais baixo no conjunto das respostas obtidas para a totalidade de itens propostos.

Relativamente ao Motivo Derivativo, itens 8, 10, 19 e 34, que se refere a aspectos como “Realizar algo mais interessante que o habitual”, “Esquecer-me de situações desagradáveis da minha vida pessoal”, “Fugir à rotina diária” e “Sair do contexto habitual de trabalho”, tal como se observa no Gráfico 10, voltamos a encontrar oscilações nas médias obtidas, sobretudo entre os itens 8 e 10. Para os sujeitos, o item 8, “Realizar algo mais interessante que o habitual”, reúne um elevado valor que organiza a motivação para formação, com uma média de 2,92, ao contrário do que se observa para o item 10, “Esquecer-me de situações desagradáveis da minha vida pessoal”, que parece não ter grande sentido na motivação dos adultos (média de 2,05).

O Motivo Operacional Profissional, que está referido nos itens 5, 9, 37 e 39, e que se refere, respectivamente, a “Melhorar o desempenho no meu trabalho”, “Realizar melhor novas tarefas”, “Encontrar resposta para novos problemas profissionais” e “Dar resposta a novos desafios profissionais”, é um dos que regista valores mais elevados nas respostas obtidas. Embora haja alguma disparidade, sobretudo entre os itens 37 e 5, que surgem com médias de 2,93 e 3,46 respectivamente, globalmente os valores nesta ordem de motivos são elevados, o que parece confirmar ser um conjunto de motivações que fortemente influencia a procura de formação por parte dos sujeitos.

No que se refere ao Motivo Operacional Pessoal, itens 13, 16, 29 e 35, traduzido em motivações como “Adquirir competências necessárias à realização de actividades extra-profissionais”, “Realizar actividades diferentes das habituais”, “Aprender a fazer actividades que me podem ser úteis em casa” e “Adquirir conhecimentos úteis para o meu dia-a-dia”, a análise dos resultados desoculta duas características importantes. Por um lado, a harmonia nas respostas obtidas e, por outro lado, as elevadas médias observadas. Trata-se, portanto, de um conjunto de motivos que parecem organizar, de forma consensual, as razões dos adultos para frequentarem formação.

O Motivo Identitário é referido no questionário nos itens 1, 6, 23 e 30, que traduzem as seguintes motivações: “Melhorar a imagem que tenho de mim mesmo”, “Ser reconhecido pelos outros”, “Aumentar a minha confiança” e “Integrar-me num novo ambiente”. Os dados apurados revelam, novamente, uma constância nas respostas e médias elevadas, o que configura uma situação de concordância por parte dos inquiridos relativamente a este conjunto de motivos como organizadores da motivação para a formação.

Finalmente, o Motivo Vocacional. O QMF solicita respostas neste âmbito nos itens 4, 17, 18 e 27, que se referem a “Enriquecer o meu curriculum vitae”, “Obter um trabalho mais interessante”, “Facilitar a mudança de actividade profissional” e “Procurar um novo emprego”. Trata-se de um conjunto de motivos que reúne grande concordância por parte dos inquiridos. Qualquer das afirmações congrega opções de resposta com médias elevadas, e é neste conjunto que se situa o item que, no total dos que compõem o QMF, obtém um valor médio de resposta mais elevado. Referimo-nos ao item 4, “Enriquecer o meu curriculum vitae”, que obteve a média de 3,64, colocando este motivo como o mais significativo para o conjunto dos listados no instrumento utilizado.

4.2. Local de origem

Seguidamente, passamos à análise das motivações para a formação, considerando o local de origem (residência) dos sujeitos. Recordamos que foram consideradas duas zonas do Algarve: o litoral e o barrocal. Tal como procedemos anteriormente, esta análise considerará, num primeiro momento, as respostas por tipo de motivos (Gráfico 11) e, em seguida, as respostas item a item (Gráfico 12).

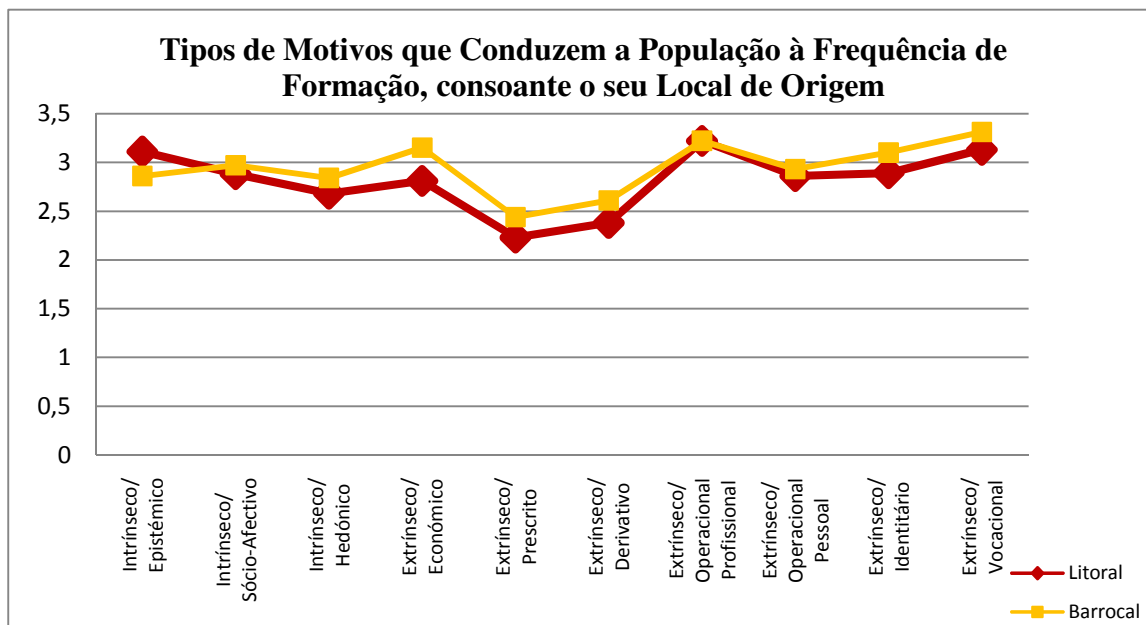


Gráfico 11 – Tipos de motivos que conduzem a população à frequência de formação, consoante o seu local de origem.

Tal como o Gráfico 11 evidencia, constata-se que se verifica um perfil semelhante de motivações relativamente aos dois conjuntos de sujeitos. O gráfico apresentado revela linhas de tendência muito parecidas, o que leva a concluir a existência de uma congruência em termos de perfil de escolhas dos sujeitos residentes nas zonas do litoral e do barrocal algarvio.

Relativamente aos residentes na zona do Barrocal (linha vermelha do Gráfico 11), à excepção do Motivo Epistémico, a linha de tendência da amostra regista valores mais elevados do que se observa para os sujeitos que residem na zona litoral (linha amarela do Gráfico 11), o que permite inferir que os índices de motivação para a frequência de formação são mais elevados nas pessoas do interior da região algarvia quando comparados com os residentes na zona litoral.

A análise ao Gráfico 11 revela que o Motivo Epistémico regista valores médios de resposta de 3,11 nos inquiridos do litoral e de 2,86 nos inquiridos do barrocal. Trata-se, como já referimos, do único conjunto de motivações em que a média de respostas do grupo do litoral superou a média de respostas do grupo do barrocal. Já o Motivo Sócio-Afectivo regista valores médios 2,88 no litoral e de 2,97 no barrocal. Quanto ao Motivo Hedónico, conta com uma média de 2,68 no litoral e de 2,84 no barrocal, enquanto o Motivo Económico regista valores médios de resposta de 2,81 (litoral) e de 3,15 (barrocal).

Como se constata pela análise do gráfico, o motivo que regista uma média de resposta mais baixa para ambos os grupos é o Motivo Prescrito, com um valor de média de 2,23 para os sujeitos que residem no litoral e de 2,44 para os sujeitos do barrocal. O Motivo Derivativo apresenta, respectivamente para o litoral e para o barrocal, médias de 2,38 e de 2,61, e, por seu turno, para o Motivo Operacional Profissional foram encontrados valores médios de resposta de 3,22 em ambos os grupos, tendo sido o motivo mais escolhido pelo grupo do litoral e o segundo motivo mais mencionado pelo grupo do barrocal. O Motivo Operacional Pessoal revela médias de 2,86 (na amostra do litoral) e de 2,93 (na amostra do barrocal), enquanto o Motivo Identitário demonstra valores médios de 2,89 (na amostra do litoral) e de 3,10 (na amostra do barrocal). Por fim, o Motivo Vocacional foi o segundo motivo mais mencionado pelo grupo do litoral (média de 3,13), e o motivo mais escolhido pelo grupo do barrocal (média de 3,31).

Na análise item a item (Gráfico 12), constata-se algumas diferenças interessantes em relação a alguns dos motivos referidos, considerando o local de origem dos sujeitos.

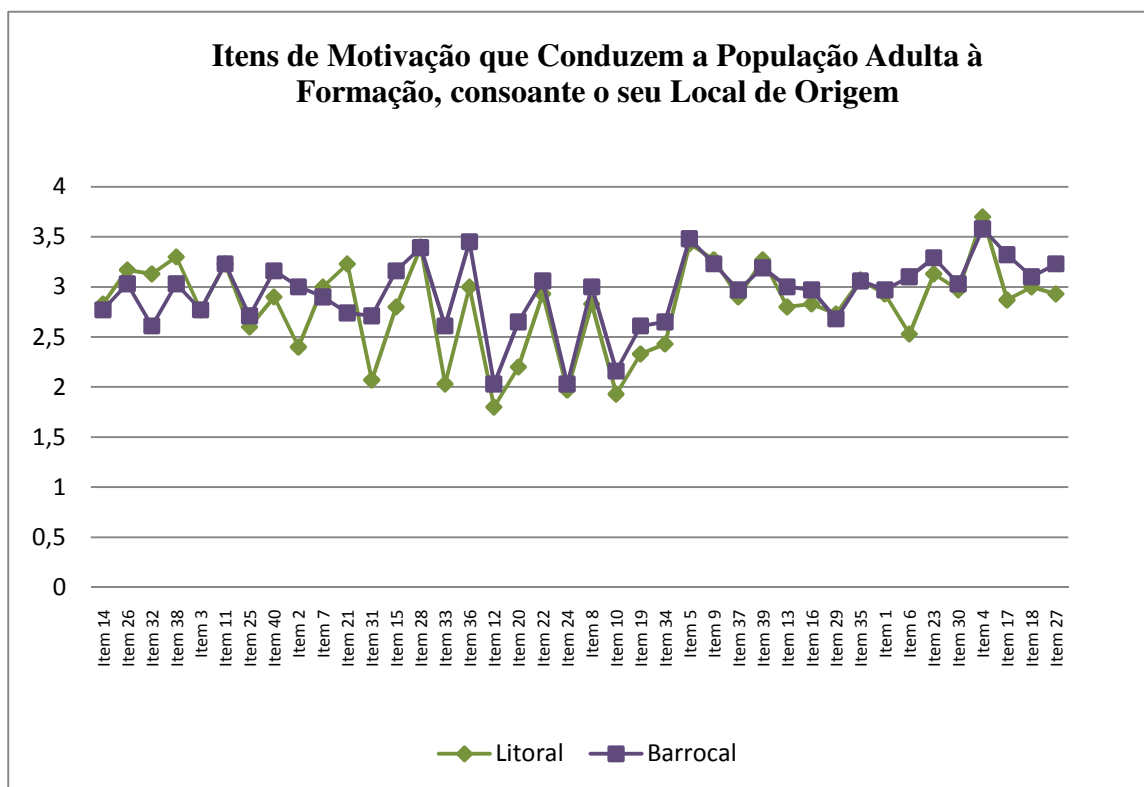


Gráfico 12 – Itens de motivação que conduzem a população adulta à formação, consoante o seu local de origem.

A análise ao gráfico acima apresentado (Gráfico 12) revela, como era expectável, que as linhas de distribuição das respostas dadas pelos sujeitos registam uma orientação semelhante, embora a análise item a item permita constatar que o grupo da zona litoral apresenta valores de resposta globalmente mais baixos.

Os itens seleccionados como mais importantes para a escolha e frequência de formação pelos sujeitos que residem no litoral, registando valores de resposta muito elevados, estão incluídos nos Motivos Vocacional (item 4, média de 3,70), Operacional Profissional (item 5, média de 3,43) e Económico (item 28, média de 3,40). Os conjuntos de motivações que surgem com uma importância mediana para este grupo integram-se nos Motivos Económico (item 33, média de 2,03), Hedónico (item 31, média de 2,07) e Prescrito (item 20, média de 2,20). Finalmente, para os mesmos sujeitos, os motivos que parecem ter menor significado, dado que registam uma média inferior a 2, incluem-se no Motivo Prescrito (itens 12, média de 1,80, e 24, média de 1,97), e Derivativo (item 10, média de 1,93).

Por seu turno, e no que se refere aos sujeitos da amostra que residem na zona do barrocal, estes valorizaram mais motivos como o Vocacional (item 4, média de 3,58), Operacional Profissional (item 5, média de 3,48) e Económico (item 36, média de 3,45). Como motivações menos mencionadas por este conjunto de sujeitos, e tal como é apresentado

no Gráfico 12, os Motivos Prescrito e Derivativo foram os menos valorizados, situação que se confirma com as médias observadas nos itens 12 e 24, ambos com médias de 2,03, e o item 10, com uma média de 2,16.

Os resultados obtidos neste parâmetro do estudo mostram picos em alguns dos itens, com médias distintas para os locais analisados (litoral e barrocal). Em alguns casos, a discrepância nos resultados de uma e de outra zona confirma a tendência geral que, como vimos, mostra que os índices de motivação dos sujeitos que residem no barrocal são mais elevados, mas também surgem itens que mostram uma situação inversa. É o caso do item 32, “Aprender pelo prazer de aprender”, que regista uma diferença de 0,52 entre o grupo do litoral e o grupo do barrocal favorável ao primeiro, e o item 21, “Fazer algo que me dá prazer”, com uma diferença de 0,49 entre os dois grupos.

Os itens em que a diferença na média das respostas é mais elevada, contribuindo para colocar a zona do barrocal com valores de motivação mais elevados, são os seguintes: item 2, “Ter o prazer de utilizar equipamentos diferentes do habitual” (diferença de 0,60 entre o grupo do barrocal e o grupo do litoral); item 33, “Obter ganhos materiais ao longo da formação” (diferença de 0,58); item 36, “Conseguir um trabalho menor remunerado” (diferença de 0,45); item 20, “Acatar as regras da organização” (diferença de 0,45); item 6, “Ser reconhecido pelos outros” (diferença de 0,57); item 17, “Obter um trabalho mais interessante” (diferença de 0,45).

4.3. Faixa etária

Tendo em conta as diversas faixas etárias dos sujeitos que integraram a nossa amostra, procedemos à análise dos resultados apurados com a aplicação do QMF considerando esta variável (Gráfico 13). Optámos por não apresentar resultados considerando os itens que compõem cada conjunto de motivos (como fizemos na variável anterior, ponto 4.2), pois constatámos que uma representação gráfica que englobasse a sua totalidade era muito complexa, incluía informação muito diversa, pouco facilitadora de análise, e que não trazia valor acrescentado aos resultados do estudo. Com o propósito de compreender eventuais características e diferenças entre os sujeitos decorrentes da faixa etária em que se incluem, decidimos, então, elaborar um gráfico que representa, para cada um dos motivos, a média das médias das respostas dadas (Gráfico 14).

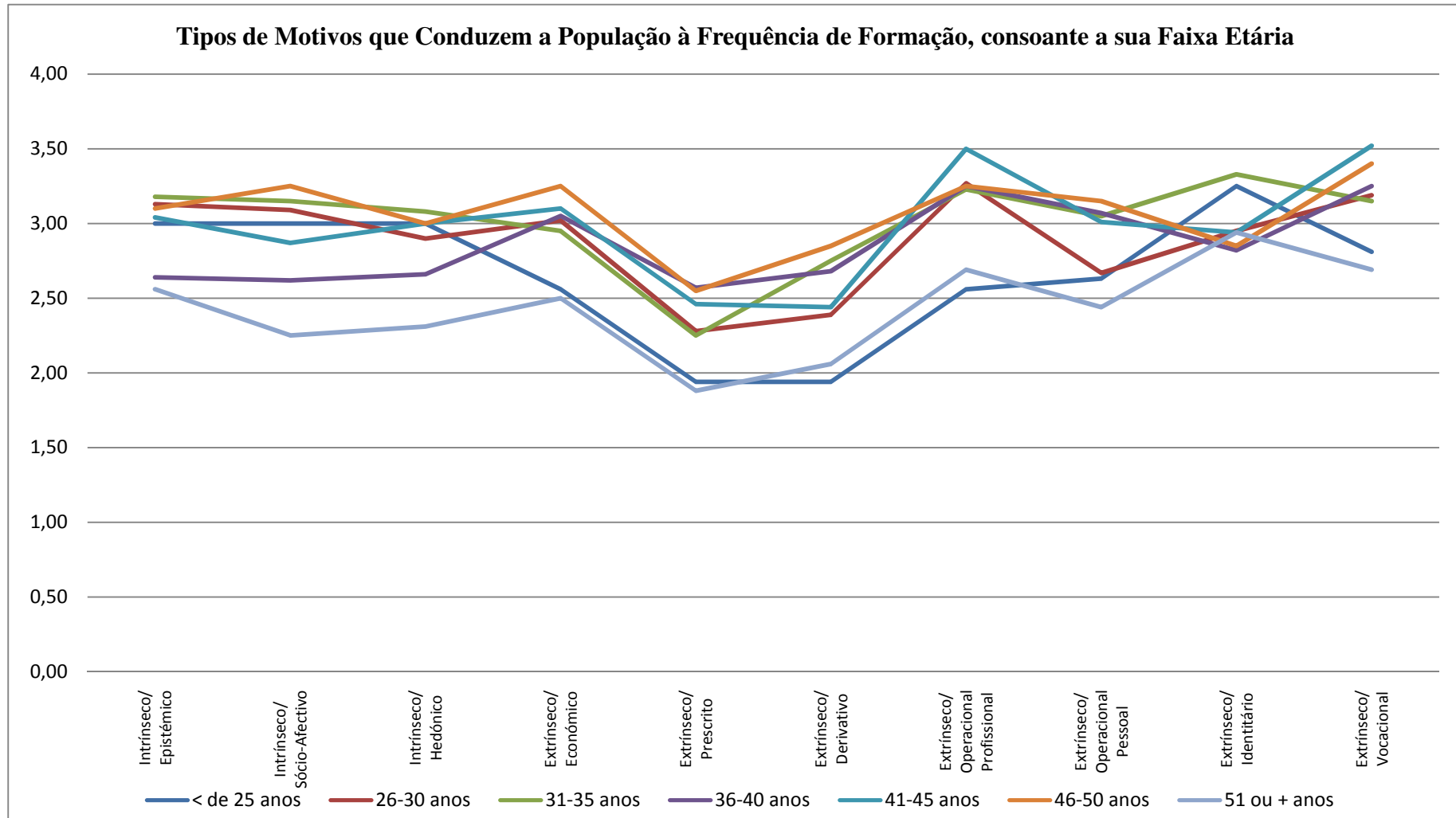


Gráfico 13 – Tipos de motivos que conduzem a população adulta à frequência de formação, consoante a sua faixa etária.

O Gráfico 13 permite verificar que existe, nas várias faixas etárias, um perfil semelhante de resposta para o conjunto de motivos que organizam a opção dos sujeitos para a procura de formação. Os seja, independentemente da idade, há razões que exercem, em todos, um efeito mais motivador do que outros.

Embora o gráfico apresentado revele linhas de tendência muito parecidas em todos os escalões etários, existe um dado que ressalta e que se refere ao valor das médias observadas. Embora semelhantes, as linhas distinguem-se entre si pelos valores apresentados, sendo que os sujeitos das faixas etárias mais baixa (< de 25 anos) e mais elevada (51 ou + anos) são aqueles que apresentam um perfil com valores mais baixo. Por outro lado, os sujeitos nas faixas etárias entre os 41-45 e 46-50 anos são aqueles que apresentam um perfil com valores médios mais elevados.

Nos sujeitos que se incluem na faixa etária mais jovem (< de 25 anos), a linha de tendência das respostas obtidas regista, inicialmente, uma orientação constante; os Motivos Epistémico, Sócio-Afectivo e Hedónico apresentam todos uma média de 3,00. De seguida, dá-se uma ligeira descida, e o Motivo Económico revela uma média de 2,56. A diminuição da média é agravada nos Motivos Prescrito e Derivativo, que revelam, ambos, uma média, de 1,94. Estas duas ordens de motivos surgem como os menos valorizados para os sujeitos da amostra com idade inferior a 25 anos. Nos motivos que, seguidamente, o Gráfico apresenta, este grupo etário volta a apresentar valores ligeiramente mais elevados: Motivos Operacional Profissional, média de 2,56; Operacional Pessoal, média de 2,63; Identitário, média de 3,25. Seguidamente, o Motivo Vocacional regista uma ligeira descida, apresentando, as respostas dadas, uma média de 2,81. Em síntese, neste escalão etário o Motivo Identitário é o que regista um valor médio de resposta mais elevado, o que parece tornar evidente que é por motivos desta ordem que os sujeitos com idades iguais ou inferiores a 25 anos procuram e frequentam formação. Recorde-se que, de acordo com o modelo de Carré, o Motivo Identitário justifica a procura de formação para a aquisição de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) e o reconhecimento simbólico necessário a uma transformação (ou uma preservação) das suas características identitárias. O sujeito apenas procura formação pelo reconhecimento ou pelo estatuto que a mesma lhe possa dar, tanto a nível profissional, como cultural, social ou, ainda, familiar.

Nos sujeitos na seguinte faixa etária, entre os 26-30 anos, as respostas dadas aos diversos motivos apresentam os seguintes valores: Motivos Epistémico, média de 3,13, Sócio-Afectivo, média de 3,09, e Hedónico, média de 2,90. O Motivo Económico regista,

seguidamente, uma ligeira subida, apresentando uma média de 3,02, mas a análise dos Motivos Prescrito e Derivativo revela uma descida acentuada, com médias, respectivamente, de 2,28 e 2,39. Quanto ao Motivo Operacional Profissional, a média obtida é superior às anteriores, de 3,27, tendo sido o motivo mais apontado pelos sujeitos deste escalão etário para a procura e frequência de formação. Relativamente ao Motivo Operacional Pessoal, este regista uma descida da média, com um valor de 2,67, a que se segue, nos Motivos Identitário e Vocacional, uma nova e significativa subida, com valores de, respectivamente, 2,95 e 3,19.

Para os sujeitos com idades entre os 31-35 anos, o perfil de resultados é muito oscilante. No Motivo Epistémico a média é de 3,18, no Sócio-Afectivo 3,15, no Hedónico, 3,08, no Económico 2,95, e no Prescrito, 2,25. Este último surge como menos importante para os sujeitos desta faixa etária. Os motivos que, em seguida, são apresentados no gráfico, mostram uma acentuada subida: o Derivativo regista uma média de 2,75 e o Operacional Profissional regista um valor médio de 3,23. A média obtida no Motivo Operacional Pessoal volta a descer, registando um valor de 3,05, mas o Motivo Identitário regista nova subida, com uma média de 3,33. No Motivo Vocacional, a média é de 3,15. Como se pode constatar, o motivo mais apontado por este grupo etário, à semelhança do que se verificara com o grupo anterior, é o Motivo Identitário, que regista a média mais elevada deste escalão etário.

Relativamente às respostas dadas pelos sujeitos com idades compreendidas entre os 36-40 anos, verifica-se que apresentam nos motivos inicialmente apresentados no Gráfico uma orientação semelhante: Motivo Epistémico, média de 2,64, Sócio-Afectivo, média de 2,62, e Hedónico, média de 2,66. O valor obtido no motivo seguinte, o Económico, é superior, com uma média de 3,05, constatando-se, em seguida, uma significativa descida no Motivo Prescrito, com um valor médio de 2,57. Este último motivo apresenta o valor médio mais baixo neste escalão etário, configurando, por isso, a ordem de motivações apontada como menos importante para a frequência de formação nesta faixa etária. Verifica-se, posteriormente, uma subida das médias nos Motivos Derivativo (2,68) e Operacional Profissional (3,25), seguida de uma nova descida nos Motivos Operacional Pessoal (3,07) e Identitário (2,82). Por fim, no Motivo Vocacional constata-se uma nova subida nas médias obtidas, com um valor de 3,25. Conclui-se que para os sujeitos desta faixa etária (entre os 36-40 anos), os motivos mais valorizados para frequentarem formação são o Operacional Profissional e o Vocacional, aspecto que distingue este grupo etário dos anteriormente apresentados.

No que se refere aos sujeitos integrados no escalão etário 41-45 anos, verifica-se que o perfil de respostas obtidas é o seguinte: no Motivo Epistémico observa-se uma média de 3,04; no Motivo Sócio-Afectivo a média observada, de 2,87, é ligeiramente inferior à do motivo anterior; os Motivos Hedónico e Económico registam médias superiores de, respectivamente, 3,00 e 3,10; os Motivos Prescrito e Derivativo registam médias mais baixas, de 2,46 e 2,44; o Motivo Operacional Profissional regista uma média de 3,50; no Motivo Operacional Pessoal observa-se uma descida muito acentuada na média das respostas (valor de 3,01), o que se observa, igualmente, no Motivo Identitário, que regista a média de 2,94; por fim, no Motivo Vocacional verifica-se uma nova e acentuada subida, com uma média de 3,52. Como se constata, para os sujeitos nesta faixa etária (41-45 anos), o motivo Operacional Profissional é o que mais interfere na motivação para a formação, e o motivo Derivativo é o que regista o valor médio de respostas mais baixo.

O Gráfico 13 permite verificar que, nos indivíduos com idades entre os 46-50 anos, as médias obtidas são as que a seguir se apresentam: no Motivo Epistémico, a média é de 3,10; no Motivo Sócio-Afectivo é de 3,25, valor inferior ao anterior; no Motivo Hedónico, que regista uma média de 3,00, verifica-se uma nova descida no valor médio de respostas; posteriormente, no Motivo Económico, a média é de novo mais elevada, sendo de 3,25; no Motivo Prescrito observa-se um decréscimo no valor médio obtido, que é de 2,55, o que constitui o valor mais baixo observado nesta faixa etária; os Motivos Derivativo e Operacional Profissional registam médias elevadas, de, respectivamente, 2,85 e 3,25; no que se refere ao Motivo Operacional Pessoal a média observada é de 3,15, e no motivo Identitário, a média é de 2,85; por fim, verifica-se uma acentuada subida no Motivo Vocacional (média de 3,40), sendo que este motivo que registou o valor mais elevado, sendo, por isso, aquele que os sujeitos deste escalão etário apontam como mais importante para a frequência de formação.

Nos sujeitos com 51 ou mais anos de idade, as respostas obtidas são, como já dissemos, as que registam valores médios mais baixos. Em nenhum dos motivos em análise a média de respostas alcançou o valor de 3. Começando pelo Motivo Epistémico, a média é de 2,56, valor superior ao obtido no Motivo Sócio-Afectivo, que regista uma média de 2,25. Posteriormente, no Motivo Hedónico, observa-se uma média de 2,31, no Económico um valor médio de 2,50, seguido de uma acentuada descida no Motivo Prescrito, onde foi registado um valor médio de respostas de 1,80. Trata-se do motivo que, neste conjunto de sujeitos, regista uma média mais baixa. Nos motivos que, no Gráfico, são apresentados seguidamente, constata-se uma subida nas médias de resposta. O Motivo Derivativo, regista uma média de

2,06, e o Motivo Operacional Profissional, a média de 2,69. Já no que se refere ao Motivo Operacional Pessoal, a média volta a descer, passando a ser de 2,44. Posteriormente, e relativamente ao Motivo Identitário, a média que se observa é de 2,94, o que o coloca como o motivo que este conjunto de sujeitos considera como determinante para a frequência de formação. Finalmente e no que se refere Vocacional, a média observada é de 2,69.

O Gráfico 14, seguidamente apresentado, apresenta a média das médias das respostas dadas pelos sujeitos aos motivos apresentados no QMF, com base na sua faixa etária.

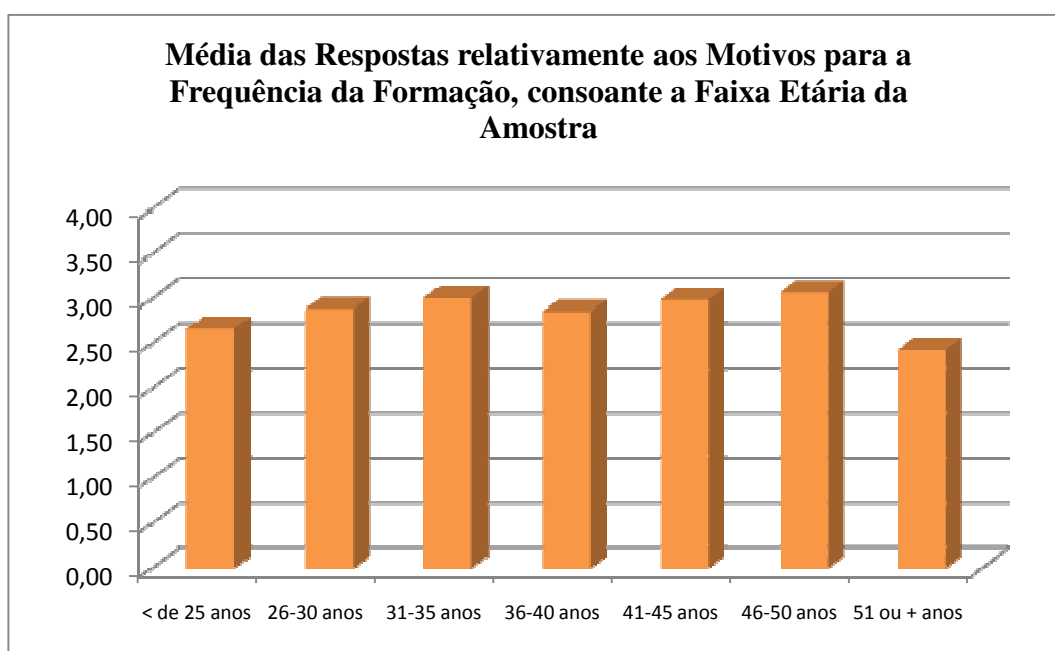


Gráfico 14 – Média das respostas relativamente aos motivos para a frequência da formação, consoante a faixa etária da amostra.

O gráfico permite constatar que os valores obtidos pelo cálculo da média demonstram que os índices de motivação mais baixos se observam tanto no escalão etário mais elevado (51 ou + anos), como no escalão etário mais jovem (< de 25 anos). Nas restantes faixas etárias, os valores médios de motivação são semelhantes, e situam-se entre 2,86 (nos indivíduos com idades entre os 36 e os 40 anos) e 3,07 (nos indivíduos com idades entre os 46 e os 50 anos).

4.4. Género

Neste ponto será feita uma apresentação dos resultados obtidos com a aplicação do QMF, tendo em conta o género dos sujeitos respondentes.

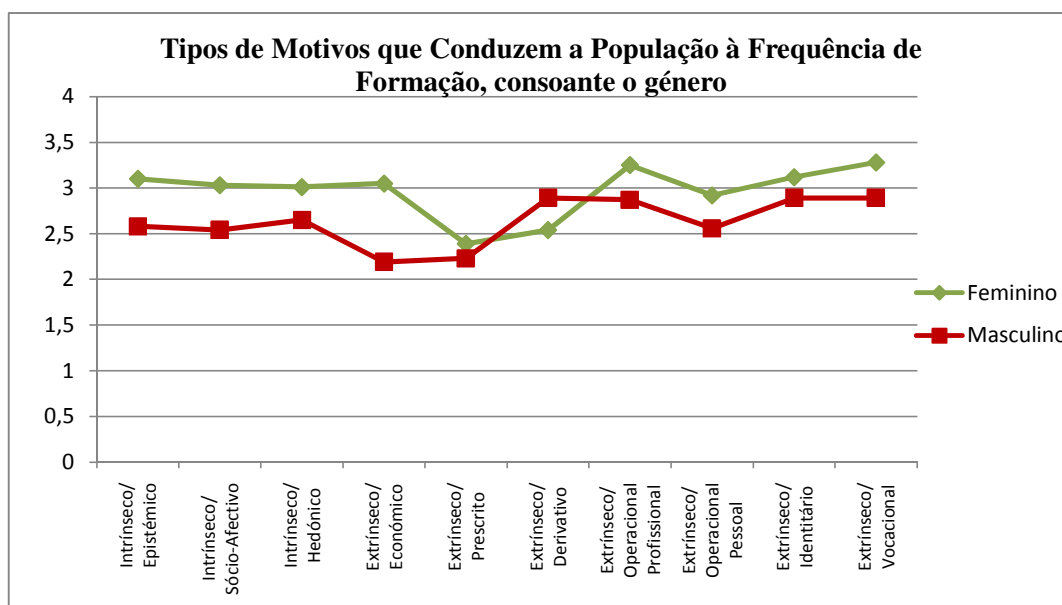


Gráfico 15 – Tipos de motivos que conduzem a população à frequência de formação, consoante o seu género.

Tal como o Gráfico 15 evidencia, em termos gerais, os sujeitos do género feminino têm valores de motivação mais elevados, à excepção do Motivo Derivativo, que regista um valor de motivação inferior (média de 2,54) ao verificado nas respostas dadas pelos indivíduos do género masculino (média de 2,89). É possível, também, pela análise dos perfis das respostas dadas pelos inquiridos, que ambos os géneros registam orientações semelhantes, ainda que a linha referente aos sujeitos do género masculino (linha vermelha do Gráfico 15) apresente, geralmente, valores mais baixos que a linha referente aos indivíduos do género feminino (linha verde do Gráfico 15).

No caso dos sujeitos do género feminino, o motivo referido como mais importante para a escolha e frequência de formação pelo adulto é o Motivo Vocacional (média de 3,28); já para os sujeitos do género masculino, os motivos mais valorizados são o Derivativo, o Identitário e o Vocacional, todos com uma média de 2,89.

Os resultados apresentados no Gráfico 15 confirmam, também, que o motivo que regista uma média mais baixa, e por isso é considerado menos importante para a frequência de formação, é, no caso da amostra do género feminino, o Motivo Prescrito (média de 2,39), e, para a amostra do género masculino, é o Motivo Económico (média de 2,19).

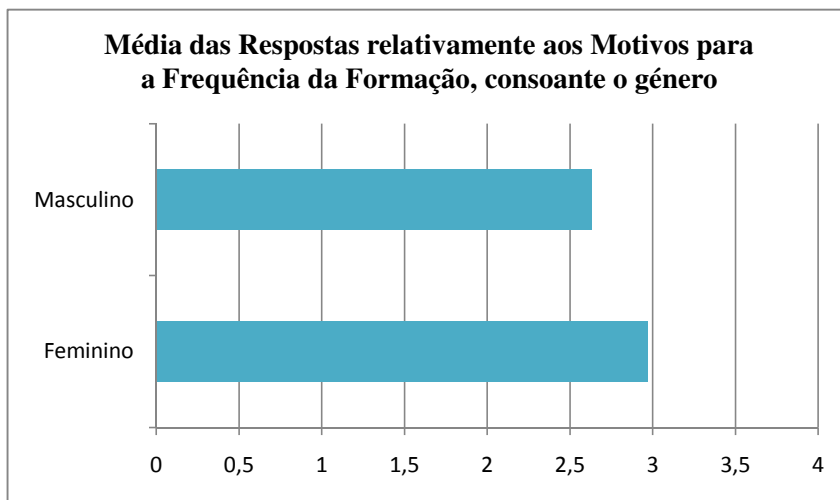


Gráfico 16 – Média das respostas relativamente aos motivos para a frequência da formação, consoante o género da amostra.

O Gráfico 16 confirma a situação verificada no gráfico anterior (Gráfico 15), no sentido em que revela que a média das respostas obtidas nos QMF é superior para os sujeitos do género feminino, face aos resultados dos sujeitos do género masculino. Assim, globalmente consideradas, as respostas do género feminino são superiores às respostas do género masculino em 0,34.

Na análise item a item (Gráfico 17), verificam-se algumas diferenças interessantes em relação aos motivos referidos no QMF, considerando o género dos sujeitos participantes no estudo.

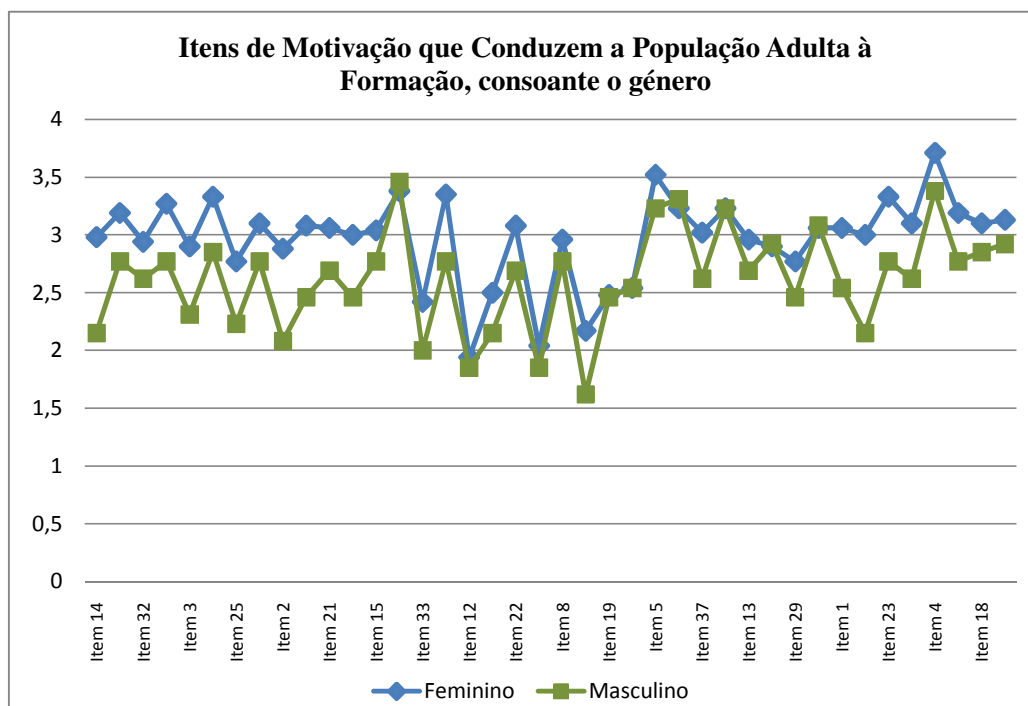


Gráfico 17 – Itens de motivação que conduzem a população adulta à formação, consoante o seu género.

A análise ao gráfico acima apresentado (Gráfico 17) revela que, tendencialmente, as linhas de distribuição das respostas dadas pelos sujeitos registam uma orientação semelhante, embora a análise motivo a motivo permita verificar que o grupo do género masculino (linha verde do Gráfico 17) apresenta valores de resposta geralmente mais baixos.

O Gráfico 17 revela que os itens seleccionados como mais importantes, e que registam valores de resposta muito elevados para a escolha e frequência de formação, foram semelhantes entre os dois grupos da amostra.

Os indivíduos do género feminino referiram como mais importante o item 4, “Enriquecer o meu curriculum vitae”, com uma média de 3,71, o item 5, “Melhorar o desempenho no meu trabalho”, média de 3,52, e o item 28, “Progredir profissionalmente”, com uma média de 3,38. Por outro lado, o mesmo gráfico permite analisar que existem motivos que têm pouco significado para a amostra em estudo. No caso dos sujeitos do género feminino, apresenta valor inferior a 2 (limite mínimo de concordância), o item 12, “Corresponder à sugestão de um familiar”, com um valor médio de 1,94. Existem, ainda, como demonstra o Gráfico 17, itens que são referidos como pouco importantes para a frequência de formação pelos sujeitos do género feminino. É o caso do item 24, “Seguir os

conselhos dos meus familiares”, média de 2,04, e item 10, “Esquecer-me de situações desagradáveis da minha vida pessoal”, onde se observa uma média de 2,17.

Já os indivíduos do género masculino mencionaram como motivos mais importantes para a frequência de formação o item 4, “Enriquecer o meu curriculum vitae”, média de 3,38, o item 28, “Progredir profissionalmente”, média de 3,46, e o item 9, “Realizar melhor novas tarefas”, com uma média de 3,31. A análise do Gráfico 17 revela, ainda, que os sujeitos do género masculino referem a existência de diversos motivos aos quais atribuem pouca importância na escolha e frequência de formação e que registam, inclusivamente, valores abaixo do limite de concordância, ou seja, inferiores a 2. Neste âmbito, são mencionados os itens 12 e 24, “Corresponder à sugestão de um familiar” e “Seguir os conselhos dos meus familiares”, ambos com médias de 1,85, item 10, “Esquecer-me de situações desagradáveis da minha vida pessoal”, com uma média de 1,62. Existem, ainda, como demonstra o Gráfico 17, motivos que são referidos como pouco importantes para a frequência de formação pela amostra do género masculino. É o caso dos item 33, “Adquirir conhecimentos úteis para o meu dia-a-dia”, com a média de 2, e item 2, “Ter o prazer de utilizar equipamentos diferentes do habitual”, com uma média de 2,08.

No Gráfico 17, detecta-se a existência de diversos picos com médias bastante distintas, com diferenças iguais ou superiores a 0,80, que caracterizam a amostra em estudo, nomeadamente em termos do género dos indivíduos. É o caso do item 14, “Satisfazer a curiosidade pessoal”, com uma diferença de 0,83 entre o grupo do género feminino e o grupo do masculino, item 2, “Ter o prazer de utilizar equipamentos diferentes do habitual”, com uma diferença de 0,80 entre o grupo do género feminino e o grupo do género masculino, e item 6, “Ser reconhecido pelos outros”, com uma diferença de 0,85 entre o grupo do género feminino e o grupo do género masculino.

4.5. Nível de escolaridade anterior à frequência da formação

No presente ponto deste estudo são apresentados os resultados tendo em conta o nível de escolaridade detido pelos inquiridos, anterior à frequência do curso de educação e formação de adultos no qual se encontravam.

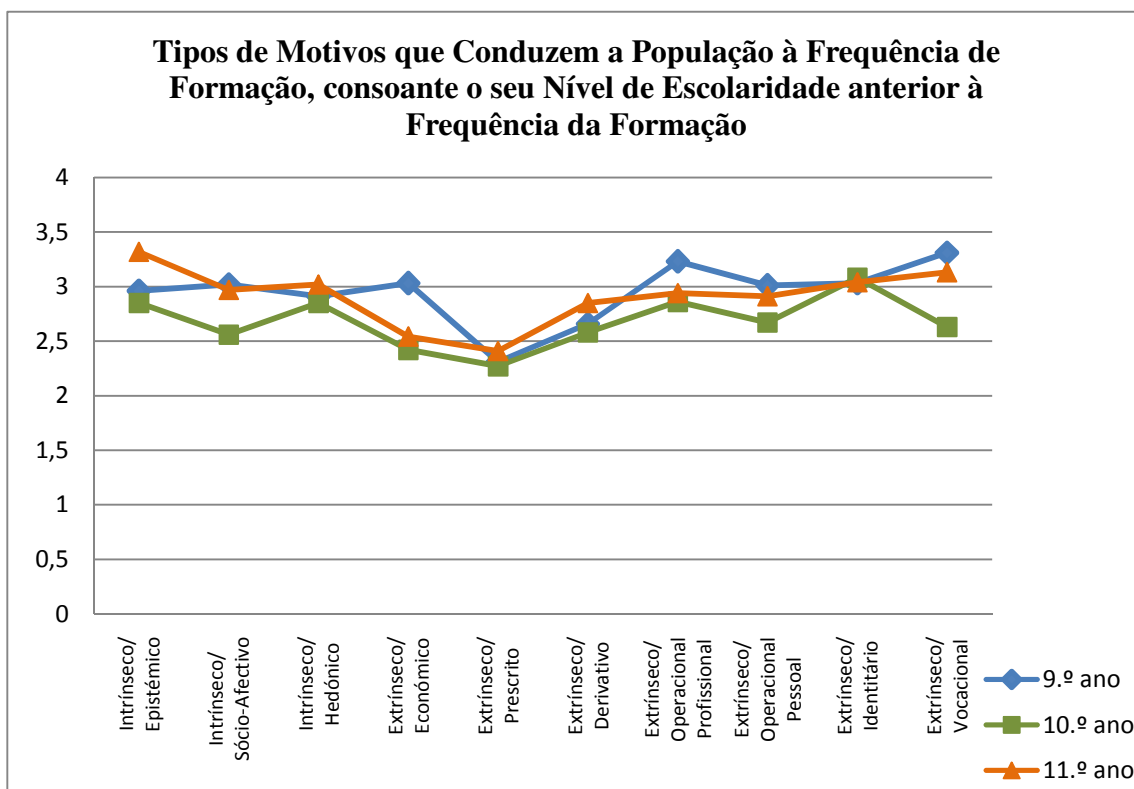


Gráfico 18 – Tipos de motivos que conduzem a população à frequência de formação, consoante o seu nível de escolaridade anterior à frequência da formação.

O Gráfico 18 evidencia que existe um perfil semelhante de motivações relativamente aos três conjuntos de sujeitos considerados, a saber, detentores do 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade. Os perfis, para cada um destes conjuntos, são muito semelhantes, o que leva a concluir que existe congruência ao nível das motivações que orientam a procura da formação, independentemente da formação inicialmente obtida.

Para os indivíduos com o 9.º ano de escolaridade (linha azul do Gráfico 18), a análise ao gráfico apresentado demonstra que, quanto ao motivo para a frequência de formação, a tendência motivacional é muito harmónica. Os Motivos Epistémico e Sócio-Afectivo apresentam valores médios de resposta semelhantes (média de 2,96 e de 3,02, respectivamente). Verifica-se, depois, uma ligeira descida no Motivo Hedónico (média de 2,91), seguida de uma, também ligeira, subida no Motivo Económico (média de 3,03). Posteriormente, constata-se uma acentuada descida no Motivo Prescrito (média de 2,31), sendo este o motivo que regista o valor médio de respostas mais baixo, ou seja, aquele que foi apontado pelos sujeitos com o 9º ano de escolaridade como o menos importante para a frequência de formação. Depois, as médias observadas registam uma forte subida nos Motivos Derivativo (média de 2,66) e Operacional Profissional (média de 3,23). Após esta subida, no

Motivo Operacional Pessoal observa-se um ligeiro decréscimo no índice de motivação, (média de 3,01), sendo que, posteriormente, a linha do gráfico mantém uma orientação constante, no Motivo Identitário (média de 3,01). Por fim, observa-se, novamente, um aumento no nível de motivação no Motivo Vocacional (média de 3,31), sendo que este motivo registou a média mais elevada nas respostas dadas por deste grupo.

Por sua vez, no que se refere aos sujeitos que anteriormente à formação detinham o 10.º ano de escolaridade (linha verde no Gráfico 18), constata-se os seguintes valores médios nas respostas dadas: Motivo Epistémico, média de 2,85, Motivo Sócio-Afectivo, média de 2,56; Motivo Hedónico, média de 2,85. Verifica-se, depois, uma acentuada descida, nos Motivos Económico (média de 2,42) e Prescrito (média de 2,27), tendo este último registado o valor médio de respostas mais baixo neste grupo de sujeitos, o que significa que é aquele que menos influi na sua motivação para a frequência de formação. Os Motivos Derivativo (média de 2,58) e Operacional Profissional (média de 2,86), mostram-se mais importantes do que anteriores, registando-se novamente uma descida na média observada no Motivo Operacional Pessoal (média de 2,67). O Motivo Identitário, com uma média de 3,08, constitui-se como o mais importante para a frequência de formação para os sujeitos que detinham o 10.º ano de escolaridade. Por fim, o perfil motivacional para este conjunto de sujeitos decresce no Motivo Vocacional, revelando um valor médio de respostas de 2,63.

Passamos à apresentação do grupo que integra os sujeitos da amostra detentores do 11.º ano de escolaridade (linha laranja do Gráfico 18). Apresenta como motivação mais elevada motivos de natureza Epistémico (média de 3,32); o Motivo Sócio-Afectivo apresenta uma média de 2,97, seguida de uma pequena subida no Motivo Hedónico (média de 3,02) e, posteriormente, de uma acentuada descida, nos Motivos Económico (média de 2,54) e Prescrito (média de 2,41). Este último motivo foi aquele que registou o valor médio de respostas mais baixo, o que leva a crer tratar-se do motivo que menos influencia a frequência de formação pelos sujeitos com o nível de escolaridade mais elevado. Posteriormente, constata-se uma acentuada subida no Motivo Derivativo (média de 2,85), seguida de uma orientação constante, em que as médias pouco diferem, para os Motivos Operacional Profissional e Operacional Pessoal (médias de 2,94 e 2,91). Os Motivos Identitário (média de 3,04) e Vocacional (média de 3,13), voltam a surgir como motivações que influenciam fortemente a opção para formação deste conjunto de sujeitos.

A análise do Gráfico 19, que discrimina, item a item, as médias de respostas dadas por estes grupos de sujeitos, é similar ao que já havia acontecido anteriormente nas análises dos Gráficos 12 e 17, verificando-se, contudo, algumas diferenças interessantes em relação aos motivos referidos no QMF, considerando o nível de escolaridade detido anteriormente à frequência da formação pelos indivíduos participantes no estudo.

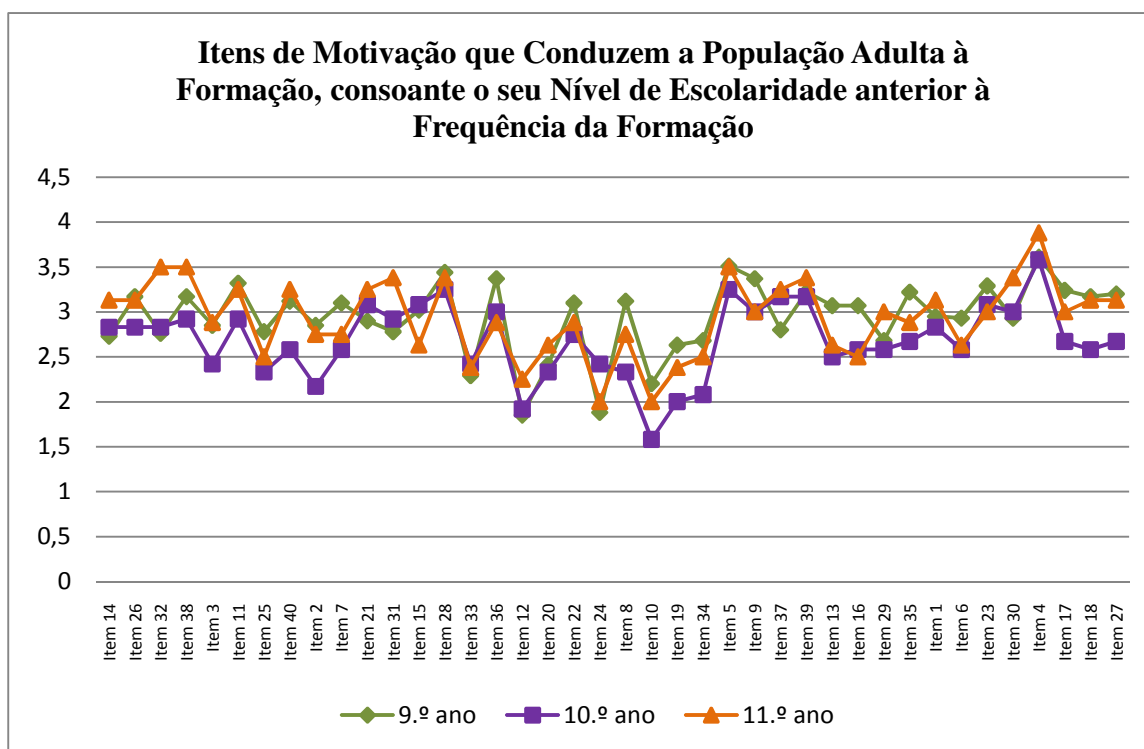


Gráfico 19 – Itens de motivação que conduzem a população adulta à formação, consoante o seu nível de escolaridade anterior à frequência da formação.

Mediante a análise ao Gráfico 19 é possível verificar que as linhas de distribuição das respostas dadas pelos sujeitos registam uma organização semelhante, embora a análise motivo a motivo permita concluir que o grupo de sujeitos com o 10.º ano de escolaridade apresenta um perfil com valores médios de resposta globalmente mais baixos.

O Gráfico 19 revela, ainda, quais os itens considerados mais importantes pelos sujeitos do estudo, considerando cada um dos conjuntos de respondentes que neste ponto estamos a apresentar.

O grupo com o 9.º ano de escolaridade (linha verde do Gráfico 19) referiu como mais importantes para a frequência de formação o item 4, “Enriquecer o meu curriculum vitae”, com uma média de 3,61, o item 5, “Melhorar o desempenho no meu trabalho”, que regista uma média de 3,51, e o item 28, “Progredir profissionalmente”, com uma média de 3,44. São

apontados, também, itens que, embora com valores médios de resposta superiores a 2,00, influenciam pouco a frequência de formação. É o caso do item 33, “Obter ganhos materiais ao longo do desenvolvimento e da formação”, com uma média de 2,29, do item 20, “Acatar as regras da organização”, média de 2,41, e item 10, “Esquecer-me de situações desagradáveis da minha vida pessoal”, que regista uma média de 2,20. Por outro lado, para este grupo, o motivo que menos pesa para a frequência de formação, e onde se regista um valor médio de resposta inferior a 2, é o item 12, “Corresponder à sugestão de um familiar”, onde se observa uma média de 1,85.

Para os sujeitos com o 10.º ano de escolaridade (linha roxa do Gráfico 19), à semelhança do havia acontecido nas respostas dos inquiridos com o 9.º ano de escolaridade, os itens mais importantes para a frequência de formação, são o item 4, média de 3,58, o item 5, média de 3,25, e o item 28, média de 3,25. Este grupo de sujeitos, tal como o anterior, refere, também, a existência de itens que influenciam pouco a frequência de formação. Existem, desde logo, médias de respostas que se situam abaixo do limiar mínimo de concordância, ou seja, que registam valores inferiores a 2,00, nomeadamente nos itens 12 (média de 1,85), 24 (“Seguir os conselhos dos meus familiares”, média de 1,88), e 10 (média de 1,58). Os sujeitos deste grupo referem, ainda, outros motivos que, embora tenham um valor médio de respostas igual ou superior a 2,00, exercem pouca influência na frequência de formação. São eles os itens 2 (“Ter o prazer de utilizar equipamentos diferentes do habitual”, média de 2,17), 19 (“Fugir à rotina diária”, média de 2,00), e 34 (“Sair do contexto habitual de trabalho”, média de 2,08).

Por sua vez, os inquiridos com o 11.º ano de escolaridade (linha laranja do Gráfico 19) referiram como importantes para a frequência de formação os itens 4 (média de 3,88), 5 (média de 3,50), 32 (“Aprender pelo prazer de aprender”) e 38 (“Ter o prazer de aprender coisas novas”), ambos com média de 3,50. Por outro lado, estes sujeitos mencionam a existência de motivações que influenciam pouco a sua frequência de formação, nomeadamente as que são referidas nos itens 12 (média de 2,25), 24 (média de 2,00) e 10 (média de 2,00).

As maiores discrepâncias que o Gráfico 19 evidencia são as que passamos a enumerar. No Motivo Epistémico, regista-se um elevado valor pelo grupo do 11.º ano de escolaridade face aos outros dois grupos (itens 32, com uma diferença de 0,74 relativamente ao grupo do 9.º ano e uma diferença de 0,67 face ao grupo do 10.º ano; e item 38, com uma diferença de 0,33 em relação ao grupo do 9.º ano e uma diferença de 0,58 quanto ao grupo do 10.º ano); no

Motivo Sócio-Afectivo, observa-se uma média muito baixa no grupo do 10.º ano de escolaridade, em comparação com os outros dois grupos (item 40, com uma diferença de 0,54 em relação ao grupo do 9.º ano e uma diferença de 0,67 relativamente ao grupo do 11.º ano); no Motivo Hedónico, consta-se um valor muito baixo no grupo do 10.º ano de escolaridade, em comparação com os outros dois grupos (item 2, com uma diferença de 0,68 face ao grupo do 9.º ano e uma diferença de 0,58 relativamente ao grupo do 11.º ano); no Motivo Económico, o grupo do 11.º ano de escolaridade apresenta uma média muito baixa face aos outros dois grupos (item 15, com uma diferença de 0,39 em relação ao grupo do 9.º ano e uma diferença de 0,45 relativamente ao grupo do 10.º ano); no Motivo Vocacional regista-se um valor elevado no grupo do 9.º ano de escolaridade em relação aos outros dois grupos (item 17, com uma diferença de 0,57 em relação ao grupo do 10.º ano e uma diferença de 0,24 relativamente ao grupo do 11.º ano).

5. Discussão dos Resultados

A análise efectuada aos resultados obtidos com a aplicação do QMF carece de ser discutida, o que nos propomos realizar no presente ponto deste estudo.

Mediante o desenvolvimento do estudo apresentado, verificou-se, em consonância com inúmeros estudos realizados nesta área (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980; Carré, 2001; Rogers, 2004) que, subjacente à educação e formação de adultos, a motivação é, sem dúvida, um aspecto fulcral. Os processos educativos e formativos em que os adultos se envolvem são bem sucedidos apenas (e só) quando os formandos estão motivados e, por isso, torna-se necessário reconhecer a origem da sua motivação, de modo a poder mantê-la e estimulá-la. Tal como referem Aguilar (s/d) e Rogers (2004), quando se dispõem a aprender e a formar-se, os adultos transportam consigo inúmeras motivações, algumas com origem em factores pessoais, tais como necessidades, medos, interesses (motivação intrínseca), outras baseadas em factores sociais, como a pressão social e os incentivos (motivação extrínseca), mas o conhecimento e reconhecimento destas motivações é um factor determinantes para quem organiza e/ou propõe formação.

Os resultados obtidos nas respostas ao QMF e apresentados no ponto anterior do presente estudo, revelaram que as principais motivações para a escolha e frequência de cursos de educação e formação pelo adulto são, em consonância com a perspectiva teórica de Philippe Carré (2001), de natureza extrínseca. Como vimos, os sujeitos que estudámos elegem, de um modo geral, o Motivo Vocacional como determinante, sendo que este traduz o desejo de adquirir competências que permitam a procura e/ou melhoria de um emprego, a gestão e orientação da vida profissional. Esta situação foi observada tanto em termos da análise global dos resultados que obtivemos, como, mais finamente, na análise em função das variáveis que considerámos, como o local de origem (residência) dos sujeitos (do litoral e do barrocal algarvio), de acordo com a sua idade (tendo sido analisados vários intervalos etários), do género (homens e mulheres), e, ainda, em função do nível de escolaridade detido pelos sujeitos anteriormente à formação (9.º, 10 e 11º anos de escolaridade). Relativamente ao local de residência, tanto os sujeitos do litoral como do barrocal elegem como principal motivação para a formação motivos de natureza Vocacional; de acordo com a faixa etária, este motivo é determinante para os sujeitos com idades compreendidas entre 36 e os 50 anos; na análise de acordo com o sexo dos sujeitos, tanto as mulheres como os homens alegam motivações vocacionais e, finalmente de acordo com o nível de escolaridade detido pelos indivíduos

anteriormente à formação, este conjunto de motivações é mais referido pelos sujeitos que detinham o 9.º ano de escolaridade.

Um outro motivo fortemente apontado pela amostra como justificativo para a frequência da formação é o Motivo Operacional Profissional. Este explica a frequência de cursos de formação com o objectivo de adquirir competências necessárias à realização da actividade profissional. Esta preferência regista-se, também, quer em termos da análise global, como de algumas das variáveis consideradas. Neste caso, e relativamente ao local de origem (residência), tantos os residentes no litoral como no barrocal alegam este conjunto de motivações; de acordo com a idade, são os sujeitos que se situam nas faixas etárias dos 26-30 anos e dos 36-40 anos que mais o referem.

Existe ainda um terceiro motivo apontado como importante para a frequência de formação. Trata-se do Motivo Identitário, segundo o qual a procura e a frequência de situações de formação pelos adultos tem como objectivo a aquisição de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) e/ou o reconhecimento simbólico necessário a uma transformação (ou uma preservação) das suas características identitárias. Ou seja, o sujeito procura formação pelo reconhecimento ou pelo estatuto que a mesma lhe possa dar, a nível profissional, cultural, social ou familiar. Relativamente à variável idade, de acordo com a análise anteriormente apresentada este motivo foi referido pelos indivíduos com idade igual ou inferior a 25 anos, entre 31-35 anos, e com idade igual ou superior a 51 anos, Quanto ao género, este conjunto de motivações é mais referida pelos sujeitos do género masculino. Finalmente, esta ordem de motivações recolhe a preferência dos sujeitos que possuem como nível de escolaridade o 10.º ano.

Com base na revisão bibliográfica apresentada num capítulo próprio, confirma-se que os motivos apontados pelos sujeitos deste estudo são, genericamente, motivos extrínsecos, nos quais, de acordo com a opinião de Aguilar (s/d), a motivação assenta “numa recompensa, ou numa tentativa de evitar um castigo, ou seja, quando exercemos uma determinada actividade devido a uma razão que pouco tem a ver com a dita” (Aguilar, s/d: 1). Tal como sustenta Rogers (2004), este tipo de motivação é a que é mais facilmente observável, dado que o processo de aprendizagem parece ser “comandado” pela situação do aprendente, pelas suas vontades e/ou necessidades. Os motivos apresentados e defendidos pelos sujeitos participantes no estudo, de natureza extrínseca vão, ainda, ao encontro do contributo teórico dos behavioristas que, de acordo com Aguilar (s/d), sustentam que a motivação que orienta o comportamento dos sujeitos pode ser interpretada enquanto recompensa, ou seja, pode ser

interpretada como um objecto ou evento atractivo, atribuído como consequência de um comportamento específico, isto é, como resultado de estímulos externos.

Os defensores da perspectiva sociológica partilham, igualmente, da opinião de que a dinâmica dos comportamentos pode ser explicada em função de condicionalismos sociais ou factores sociais de motivação, que se traduzem em aspectos de origem extrínseca que regem e condicionam comportamentos de conjuntos de indivíduos que pertencem a um mesmo estatuto ou grupo social. Esta perspectiva vem ao encontro das motivações reveladas pela amostra do presente estudo, que, nas análises apresentadas (quer em termos globais, quer em termos das variáveis independentes) expuseram os Motivos Vocacional (item 4, “Enriquecer o meu curriculum vitae”), Operacional Profissional (item 5, “Melhorar o desempenho no meu trabalho”) e Económico (item 28, “Progredir profissionalmente”) como os mais justificativos para a escolha e frequência de cursos de educação e formação de adultos por si.

De acordo com Matta (2001) e Aguilar (s/d), a corrente humanista defende, embora com menor importância, que a motivação pode assentar em necessidades hierarquizadas, tendo em conta o desejo de alcançar estatuto social e reconhecimento, ou seja, necessidades extrínsecas ao indivíduo. Os resultados obtidos neste estudo vêm, contudo, demonstrar que esta pode ser uma forte razão condicionante na procura e na frequência de cursos de formação pelos adultos, tendo em conta os Motivos Vocacional, Operacional Profissional e Económico referidos pela maioria dos sujeitos da amostra em análise.

No entanto, um dos grupos da amostra considerou como mais importantes para a frequência da formação motivos de natureza intrínseca, nomeadamente o Motivo Epistémico. Foi o que aconteceu com o grupo de sujeitos que detinham o 11.º ano antes de frequentarem a formação. Esta situação vem ao encontro da perspectiva teórica de Carré (2001), segundo o qual esta é uma ordem de motivos que pode condicionar a acção do sujeito em termos de procura e frequência de cursos de educação e formação. A “motivação intrínseca é a tendência de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, sendo que não são necessárias recompensas para prosseguirmos a actividade, já que esta é recompensadora em si mesma” (Aguilar, s/d: 1). Tal como sustenta Rogers (2004), este tipo de motivação intrínseca é aquele que é mais difícil de determinar e de detectar, pois não é facilmente observável.

Este conjunto de motivações, de natureza intrínseca, onde se incluem os motivos de tipo Epistémico apresentados e alegados pelos sujeitos participantes no estudo com o 11.º ano de escolaridade, sustentam o contributo teórico dos behavioristas que, de acordo com Aguilar

(s/d), defendem que a motivação que orienta o comportamento dos sujeitos pode ser interpretada enquanto incentivo, ou seja, pode ser interpretada como um objecto ou evento que encoraja ou desencoraja um comportamento, isto é, como resultado de estímulos internos.

Matta (2001) e Aguilar (s/d) referem que os humanistas atribuem maior importância às necessidades intrínsecas reveladas pelos indivíduos nas suas condutas. Assim, tendo em conta que, para estes teóricos, a motivação assenta em necessidades hierarquizadas, os mesmos atribuem maior importância às necessidades que estão relacionadas com o desejo de obter realização e competência (necessidades intrínsecas), nomeadamente as necessidades de auto-realização, a tendência realizadora inata ou, ainda, a necessidade de autodeterminação. Esta perspectiva teórica vem confirmar os resultados obtidos no âmbito da análise de acordo com o nível de escolaridade dos sujeitos anteriormente à frequência de formação, designadamente em relação aos indivíduos com o 11.º ano de escolaridade.

De acordo com a corrente psicanalista, a motivação depende dos ímpetos e das forças inconscientes que regem todos os comportamentos. Freud, um dos autores que mais se destacou na psicanálise, não atribui grande importância aos factores externos (a motivação extrínseca), sendo grande defensor dos factores verdadeira e profundamente internos do indivíduo (a motivação intrínseca) (Carré, 2001). Assim, os resultados obtidos no grupo do 11.º ano vêm ao encontro desta perspectiva teórica, nomeadamente tendo em conta que os sujeitos nomearam o Motivo Epistémico como razão para a frequência de formação.

Uma outra perspectiva que tem vindo a atribuir cada vez maior importância aos factores intrínsecos do indivíduo como justificação para a acção humana é a corrente sociológica. Os defensores desta perspectiva teórica utilizam com maior frequência o termo “dinâmicas identitárias”, enquanto factor intrínseco responsável pela dinâmica da acção, individual ou socialmente (Carré, 2001). Deste modo, o Motivo Epistémico, referido pelos sujeitos com o 11.º ano de escolaridade, encontra-se de acordo com o que é, actualmente, cada vez mais defendido por esta corrente da sociologia.

Em síntese, e não obstante algumas diferenças subtis que se detectam na análise das variáveis que considerámos, os resultados do estudo não mostram grandes discrepâncias relativamente a estudos similares que, neste âmbito, têm sido realizados e que foram apresentados num ponto próprio do presente estudo, comprovando não só a perspectiva teórica do autor onde, fundamentalmente, o estudo assentou (Carré, 2001), como de outras correntes das Ciências Humanas e Sociais em geral, e das Ciências da Educação em particular, que atribuem a factores de natureza extrínseca a condição motivacional mais forte

para o ingresso e para a manutenção dos formandos em programas de educação e de formação de adultos.

Paradoxalmente, esta constatação contraria alguns princípios que são defendidos no campo próprio da Educação e Formação de Adultos. De acordo com os defensores da corrente andragógica (Imagário, 2004), a andragogia distingue-se da pedagogia na medida em que entende o adulto como um sujeito com características próprias que requer processos educativos que se ajustem ao seu conceito de aprendente, ao papel da sua experiência na aprendizagem, à sua disponibilidade para aprender, à orientação para a aprendizagem, e à sua motivação para aprender. Assim, um dos aspectos mais significativos na educação e formação de adultos é que deverá contar com uma motivação do adulto que se julga ser intrínseca. Pretende-se que os adultos, ao frequentarem os cursos de educação e formação, consigam afirmar a sua motivação, de tal modo que lhes permita desenvolver o seu auto-conceito e a sua auto-estima.

CONCLUSÕES

O processo de educação e formação de adultos, em sentido lato, existe desde há muito tempo, pelo menos desde que há registos de tentativas de satisfação das necessidades das pessoas adultas em termos dos seus interesses de educação e formação, não sendo, assim, um fenómeno recente. Através da literatura revista verificou-se, no entanto, que o surgimento da educação e formação de adultos, de forma institucionalizada, surgiu por volta do final do século XIX, devido aos desenvolvimentos então verificados (indústria, novas actividades económicas, e novos contextos políticos e sociais), com vista a responder à necessidade crescente e urgente de mão-de-obra disponível e qualificada. Esta situação verificou-se, também, em Portugal, com a consequente tomada de medidas pelos diversos governos para a promoção da educação e formação de adultos junto da população.

Ao longo de todo o século XX, a nível mundial, diversos acontecimentos marcaram a evolução e as características da educação e formação de adultos. Em Portugal, situações decorrentes das tomadas de decisão da 1.^a República e do Estado Novo, e das Conferências realizadas internacionalmente pela UNESCO, condicionaram e contribuíram para a evolução das políticas nacionais de educação e formação de adultos.

Um dos aspectos que é recorrentemente referido como condicionante da formação dos adultos são as motivações que conduzem e orientam a escolha e a frequência de cursos de educação e formação. Carré, entre 1997 e 1999, realizou diversos estudos acerca da problemática das motivações dos adultos para a formação, tendo publicado o livro “*De la motivation à la formation*”. Neste livro, o autor apresentou um modelo teórico acerca das motivações que estavam subjacentes à frequência, pela população adulta, de cursos de educação e formação. O modelo faz uma distinção entre dois eixos que norteiam a motivação dos adultos para a formação: o eixo do Tipo de Orientação (intrínseca ou extrínseca), e o eixo da Direcção da Orientação (com vista à aprendizagem ou com vista à participação). Os quadrantes obtidos pela combinação e interacção entre estes dois eixos alojam dez motivos que orientam a motivação, que são diversos, progressivos e contingentes. Dentro da Motivação Intrínseca, Carré (2001) aponta três motivos: o Epistémico (baseado no gosto de aprender e na apropriação de saberes), o Sócio-Afectivo (caracterizado pelo benefício de contactos sociais) e o Hedónico (assente no prazer aliado às condições da formação). Já na Motivação Extrínseca, o autor considera sete motivos: o Económico (fundamentado por razões meramente economicistas), o Prescrito (caracterizado pelo aconselhamento de alguém

influyente), o Derivativo (baseado em evitar de situações desagradáveis), o Operacional Profissional (fundamentado pela necessidade de adquirir novas competências devido a possíveis alterações ou novas situações a nível profissional), o Operacional Pessoal (caracterizado pela necessidade de adquirir novas competências devido a possíveis alterações ou novas situações da vida quotidiana, social e familiar), o Identitário (assente no reconhecimento e/ou estatuto profissional, cultural, social ou familiar) e o Vocacional (baseado na gestão e orientação da vida profissional).

A partir deste modelo o autor construiu um instrumento de estudo, o Questionário da Motivação para a Formação (QMF), que utilizou para comprovar as duas orientações que fundamentam a formação e os motivos que a justificam. Este questionário foi traduzido e aplicado pela investigadora do presente estudo, de modo a realizar a sua investigação. O QMF é um questionário composto por 40 itens (quatro itens para cada um dos dez motivos), que se apresenta, em termos de preenchimento, num formato de escala de Likert, com quatro opções de escolha que vão desde a opção 1 (“discordo totalmente”) à opção 4 (“concordo totalmente”).

Ao longo do presente estudo, e mediante a aplicação do Questionário de Motivação para a Formação (QMF) de Carré (2001), procurámos conhecer as motivações que levam os adultos a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos, no âmbito da formação e de processos de ensino e aprendizagem ao longo da vida.

Os motivos apontados pelo autor como razões conducentes à procura e frequência de formação serviram de suporte e organizaram as questões de investigação e apontaram os objectivos nos quais se conjugaram as variáveis que se consideraram com eventual influência nas motivações dos adultos.

As questões de investigação inquiriam sobre a prevalência de diversos tipos de motivação na procura, por parte dos adultos, de formação, a saber: motivações epistémicas - como a aprendizagem, a apropriação de saberes, o cultivar-se; motivações de ordem sócio-afectiva - como as relações inter-pessoais que poderão estabelecer, a aquisição de novas relações, a integração em grupos sociais, a comunicação e as situações de troca e partilha; motivações hedónicas - como o conforto do local de formação e os materiais que a situação de formação possa proporcionar; motivações de ordem económica - nomeadamente a obtenção de ajudas de custo, de subsídios, ou até de um aumento de vencimento ou uma promoção; motivações de natureza prescrita - para satisfazer conselhos de superiores hierárquicos, de alguém muito influente das suas relações afectivas, ou a obrigatoriedade legal; motivações de

natureza derivativa - designadamente porque o adulto se sente melhor em contexto de formação do que noutra local ou actividade, ou porque o contexto de formação o faz mais sociável; motivações de ordem operacional profissional - necessidade de adquirir competências necessárias à realização de uma determinada actividade em contexto de trabalho; motivações de natureza operacional pessoal – como a necessidade de adquirirem competências indispensáveis à realização de uma determinada actividade fora do contexto profissional; motivações identitárias - como o reconhecimento e/ou estatuto que a formação confira; motivações de carácter vocacional - designadamente a aquisição de competências que permitam a procura, a manutenção ou a melhoria de um emprego.

Paralelamente, foram consideradas as variáveis “local de origem”, “idade”, “género” e “habilitações académicas obtidas anteriormente” e procurámos conhecer a sua influência na procura e na frequência de cursos de educação.

Face ao exposto, os objectivos enunciados para o presente estudo foram os seguintes:

- Identificar a eventual preponderância que o local de origem (residência) dos adultos tem nos motivos (de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional) que os conduzem à procura e frequência de cursos de educação e formação);
- Conhecer a influência da idade nos motivos (de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional) que são alegados para a procura e para a frequência da formação;
- Compreender se a variável “género dos adultos” influencia os motivos (de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional) que os levam a frequentar situações de formação;
- Reconhecer a influência que as habilitações académicas detidas pelos adultos anteriormente à formação tem nos motivos (de natureza epistémica, sócio-afectiva, hedónica, económica, prescrita, derivativa, operacional profissional, operacional pessoal, identitária ou vocacional) que os levam a procurar e frequentar cursos de educação e formação.

Assim, em termos de conclusões, foi possível verificar que, a nível global, os adultos inquiridos referiram que na frequência de formação preponderam motivos de natureza

Vocacional e Operacional Profissional, nomeadamente razões ligadas com o enriquecimento do currículo e com a melhoria do desempenho no trabalho.

Já de acordo com o primeiro objectivo definido, o local de origem (residência) dos indivíduos, verificou-se que tanto para os sujeitos da zona litoral como do barrocal algarvio os motivos considerados como mais importantes para a escolha e frequência de cursos de educação e formação de adultos são os Motivos Vocacional e Operacional Profissional, o que traduz opções de escolha ditadas, maioritariamente, pela necessidade de adquirir competências, de procurar ou manter o emprego, e de adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) percebidas como necessárias para a realização de actividades específicas no âmbito do trabalho.

Deste modo, a análise dos resultados obtidos em função do território de origem (residência) da população adulta, não discrimina qualquer destas zonas e segue a tendência dos resultados observados para a totalidade da amostra no que se refere à preponderância de determinadas motivações.

Por sua vez, a análise tendo em conta a idade dos indivíduos da amostra, (o segundo objectivo da investigação), revelou que, à excepção dos escalões etários que integram os sujeitos mais jovens (< de 25 anos), os indivíduos mais velhos (51 ou mais anos), e os adultos com idades compreendidas entre 31-35 anos, onde predominam motivos de tipo Identitário, todos os outros assumiram como fundamentais para a frequência de formação, igualmente motivos de tipo Vocacional e Operacional Profissional. Estes resultados revelam que a idade é um factor diferenciador para as razões que conduzem os indivíduos na escolha e frequência de cursos de formação. Conclui-se que as camadas mais jovem e mais idosa têm orientações de vida distintas das restantes, nomeadamente em relação aos objectivos e às finalidades que perseguem na frequência da formação.

Relativamente ao género, e tendo em conta o terceiro objectivo definido, os resultados obtidos revelaram que a amostra em estudo (de ambos os géneros) apontou como razão justificativa para a frequência de formação o Motivo Vocacional, ainda que os homens tenham referido igualmente como importantes os Motivos Derivativo e Identitário, tendo sido, também, alegadas razões como o enriquecimento do currículo e a melhoria do desempenho no trabalho (por ambos os grupos) e, ainda, a realização de melhor forma novas tarefas (pelos homens). Esta situação revela que a variável género interfere na motivação dos adultos para a formação (embora não tenha sido determinante para desocultar as razões subjacentes à frequência de formação), e que os sujeitos do género masculino apresentam uma maior

variedade de razões, enquanto as mulheres são mais precisas, em termos de objectivos e de finalidades que as levam à frequência de formação.

Por fim, a análise dos resultados obtidos tendo em conta o nível de escolaridade dos indivíduos (quarto e último objectivo desta investigação), permite concluir que há uma variação quando se trata de sujeitos com formação de base distinta (9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade), constatando-se distinção nas motivações que ditam objectivos e finalidades prosseguidas aquando da frequência de formação. Assim, enquanto os sujeitos com um nível mais baixo de escolaridade continuaram a mencionar o Motivo Vocacional como o mais importante, os indivíduos com o 10.º ano de escolaridade referem, como mais determinante, o Motivo Identitário. Por sua vez, os sujeitos com o 11.º ano mencionaram o Motivo Epistémico como determinante na sua motivação, tendo sido este o único grupo a referir um motivo de natureza intrínseca como justificação para a frequência de formação. Em relação às razões apontadas, os grupos do 9.º e 10.º anos de escolaridade continuam a mencionar aquelas que estão relacionadas com o enriquecimento do currículo e a melhoria do desempenho no trabalho, enquanto o grupo do 11.º ano de escolaridade referiu causas assentes no prazer de aprender. Consequentemente, e no que se refere à variável independente “nível de escolaridade detido pelos adultos anteriormente à frequência da formação”, verifica-se que a mesma tem alguma influência, condicionando as razões que orientam os indivíduos nas suas escolhas. Conclui-se que nos sujeitos que detêm um nível de escolaridade mais elevado, os motivos que levam à frequência da formação são de natureza “intrínseca”, ao contrário do que aconteceu para os restantes sujeitos, detentores de níveis de escolaridade mais baixos.

Não obstante os contributos que, estamos em crer, este trabalho pode trazer para a identificação das motivações dos adultos para a formação, temos a consciência de que a investigação apresenta algumas limitações. Refira-se a possibilidade (e as potencialidades) dos dados recolhidos para que se realizasse, ao nível da análise estatística, um estudo mais robusto. Contudo, algumas características da amostra, como o número de sujeitos que a compõem a par da sua proveniência (de diferentes localidades), levou a que considerássemos que a estatística descritiva responderia às questões colocadas e permitia alcançar os objectivos a que nos propusemos. Também temos a noção de que ao nível da discussão dos resultados, muito mais poderia ser apresentado. Sobre este aspecto, limitações como o tempo de que dispúnhamos, e também alguma inexperiência, enquanto investigadora, impediu que apresentássemos um trabalho mais aprofundado. Por outro lado, somos de opinião que um trabalho que pretende identificar as motivações dos adultos na procura e frequência de cursos

de formação solicitaria uma abordagem mista que tornasse possível a triangulação de dados de natureza qualitativa e quantitativa, o que configura uma agenda futura de investigação que se gostaria de levar a cabo. O conjunto de limitações apresentado induz novos desafios, que poderão ser realizados neste âmbito, bem como o desenvolvimento de linhas de investigação que analisem, de forma mais detalhada e mais robusta, os aspectos considerados.

Ainda que de forma modesta, julgamos ter contribuído para o estudo da identificação das motivações que levam os adultos a procurarem e a frequentarem cursos de educação e formação, objecto de estudo do presente trabalho, e espaço de pesquisa determinante para o sucesso das iniciativas e práticas actuais de Educação e Formação de Adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTARA, J. A. (1991). *Como educar a auto-estima. Métodos. Estratégias. Actividades Directrizes adequadas. Programação de planos de actuação*. Lisboa: Edições Plátano.
- ALONSO, L. et al. (2002). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave, Documento de Trabalho*. Lisboa: ANEFA.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Coleção EDUCA – Professores. Lisboa: EDUCA – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- AMORIM, J.P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Coleção Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho. 1.^a Edição. Volume 5. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- AGUILAR, L. (s/d). *Psicologia Educacional – Motivação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Acedido em 07/02/2009, de <http://alunos.di.ubi.pt/~a14676/psicologia/motivacao.pdf>.
- ARAÚJO, S.S. (org.) (2002). *Referencial de competências-chave: educação e formação de adultos*. 2.^a edição. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Acedido em 01/03/2009, de http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao/Documents/Documentos%20T%C3%A9cnicos/RCC_Nivel%20Basico.pdf.
- AUBYN, A. St. (Trad.) (1973). *Estatística: teoria e métodos*. 2.^a Edição. 1.^o Volume. Coleção BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA. Lisboa: Publicações Europa-América.
- ÁVILA, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Acedido em 02/11/2009, de https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/5771/1/A+literacia+dos+adultos_Patr%C3%AAdcia+%C3%81vila.pdf.
- BELCHIOR, F.H. (1990). *Educação de adultos e educação permanente: a realidade portuguesa*. Coleção Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- CASTRO, R.V. de; SANCHO, A.V. & GUIMARÃES, P. (ed.) (2006). *Adult education. New routes in a new landscape*. Braga: Universidade do Minho.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CARRE, P. (dir.) (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L’Harmattan.

- CARREIRA, T. (2008). *Educatio – novos desafios: sociologia da escola*. Lisboa: Editorial Minerva.
- CAVACO, C. (2002) *Aprender fora da escola. Percorso de formação experiencial*, Lisboa Educa.
- CÍRCULO DE LEITORES (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva: livro branco sobre a educação e a formação*. Luxemburgo: Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (2001^a). *Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. Bruxelas: Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (2001^b). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas: Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias.
- CORREIA, J. A. (2008). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação. In CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (orgs.) (2008). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 61 – 72.
- DELORS, J. (Coord.), (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA. (7^a ed.).
- DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA (2004). 1.^a edição. Porto: Porto Editora.
- DUARTE, I. & ARAÚJO, S.S. (2002). *A aprendizagem dos adultos em Portugal: exame temático*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- DURKHEIM, É. (1977). *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF.
- FERREIRA, J.M. et al (1996). *Psicossociologia das Organizações*. 5.^a edição. Lisboa: McGraw–Hill.
- FOLEY, G. (ed.) (2004). *Dimensions of adult learning*. 1.^a Edição. Berkshire: Open University Press.
- FONTAINE, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In Campos, B.P. (coord.) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

- FORTIN, M. F. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Tradução de Nídia Salgueiro. 2.^a Edição. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e científicas, Lda.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editora Presença.
- GOMES, M. C. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.
- HARGREAVES, A. (2001). *Os professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- HATTIE, J. (1992) *Self-Concept*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- IMAGINÁRIO, L. (2004). Andragogia. In revista *Formar*. Número 46/50, Março 2004, pp. 3 – 9. Acedido em 12/12/2010, de http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202004/FORMAR_46_49.pdf.
- INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. UNESCO – Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA (2006). *RECOMENDAÇÃO DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. (2006/962/CE). Acedido em 17/01/2010, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>.
- JOSSO, M.-C. (2008). Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir as mudanças. In CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (orgs.) (2008). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 115 – 126.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Ed. d'Organisation.
- LEIRIA, I. (2005). População portuguesa concentra-se cada vez mais no litoral do país. *Jornal Público* online. Acedido em 28/09/2010, de http://www.opl.com.pt/uploads/artigos_imprensa/5/ficheiro/populacao_litoral.pdf.
- LEITÃO, J.A. (Coord.) (2003). *Cursos de educação e formação de adultos – orientações para a acção*. 2.^a edição. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional – Ministério da Educação.

- LIMA, L. C. (Org.) (2006) *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Universidade do Minho: Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA, L. C. (2008). Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (orgs.) (2008). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31 – 60.
- LOPES, A. R. (Trad.) (1997). *Conceitos e métodos da estatística: uma variável a uma dimensão*. 2.^a Edição. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar adultos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- MATTA, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- MELO, A., LIMA, L. & ALMEIDA, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*, Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- NÓVOA, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (org.) (1995). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação. 2.^a edição, n.º 4. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- OLIVEIRA, R. (2004). Almejando o alargamento da participação dos adultos em actividades de educação e formação: o caso do modelo EFA. In LIMA, L. (org.) (2004). *Educação de Adultos*. Fórum III. Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- OSORIO, A. (2003). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OTERO, M. *et al.* (2005). *European Inventory of Validation of non-formal and informal learning*. Acedido em 12/11/2009, de http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/european_inventory_2005_final_report.pdf.
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PESTANA, D. D. & VELOSA, S. F. (2002). *Introdução à probabilidade e à estatística*. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- PINTO, C. (1996). *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PIRES, A.L. de O. (2005). *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 e Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Acedido em 20/02/2009, de http://dspace.fct.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires_2002.pdf.
- PONTE, J. P. (1996). Perspectivas de desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In PONTE, J. P., MONTEIRO, C., MAIA, M., SERRAZINA L. & LOUREIRO C. (Eds.) (1996). *Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática. Que formação?*. Lisboa: Secção de Educação e Matemática da SPCE, pp. 193-211.
- QUINTAS, H.L.M. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. 1.^a edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Acedido em 20/02/2009, de <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1&e=1>.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. 2.^a Edição. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa – justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, A. dos S. (Trad.) (1979). *Introdução à estatística*. Colecção SABER. Lisboa: Publicações Europa-América, Lda.
- ROGERS, J. (2004). *Adults learning*. 4.^a edição Berkshire: McGraw-Hill Education.
- SIMÕES, A. (2001). “Discurso de Abertura das 2^{as} Jornadas. Modelos e Práticas em Educação de Adultos”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35 – 1, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 15 – 30.
- SIMÕES, A. (2007). Nota de Abertura, *In Revista portuguesa de Pedagogia*. Ano 41-3, 2007, 5-9.
- STOER, S. R. & MAGALHÃES, A. M. (2005). A Reconfiguração da Expansão da “Escola para Todos”. *In revista A Página da Educação*, N.º 145, Ano 14, Maio 2005, Página n.º 7. Acedido em 20/02/2009, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=145&doc=10804&mid=2>.
- WARSCHAUER, C. (1993). *A Roda e o Registro, Uma Parceria entre Professor Alunos e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Questionário da Motivação para a Formação – QMF (versão original de Carré, 2001).....	128
Anexo II – Questionário da Motivação para a Formação – QMF (traduzido de Carré, 2001)	131

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DA MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO – QMF (VERSÃO ORIGINAL DE CARRÉ, 2001)

Questionnaire sur l’inscription en formation

Etude sur l’inscription en formation

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Ce questionnaire concerne les raisons pour lesquelles vous allez suivre une formation. Il se présente sous la forme d’affirmations avec lesquelles vous serez plus ou moins d’accord. Pour chacune des affirmations, il vous est demandé d’indiquer si vous êtes :

- ♣ pas du tout d’accord, dans ce cas entourez « pas du tout » (ici 1),
- ♣ pas vraiment d’accord, dans ce cas entourez « pas vraiment » (2),
- ♣ plutôt d’accord, dans ce cas entourez « plutôt » (3),
- ♣ ou tout à fait d’accord, dans ce cas entourez « tout à fait » (4).

Par exemple,

Diriez-vous : « Je vais suivre cette formation pour »

- me préparer à un futur changement de poste 1 (2) 3 4

Diriez-vous

- en général, je me débrouille assez bien dans
le domaine technique 1 2 3 (4)

Le temps n’est pas limité pour répondre ; cependant nous vous conseillons de ne pas rester trop longtemps sur une question, car ce qui est le plus intéressant, c’est votre réponse spontanée. Merci de répondre à toutes les questions sans exception jusqu’à la fin du questionnaire, même si vous avez l’impression qu’il y a parfois des répétitions.

Il n’y a ni bonne, ni mauvaise réponse ; il vous est seulement demandé de répondre le plus sincèrement possible.

Nous vous remercions d’avance de votre collaboration.

Diriez-vous : « Je vais suivre cette formation pour... »

- améliorer l'image que je me fais de moi-même
- avoir le plaisir d'utiliser certains équipements
- profiter de l'expérience des autres participants
- enrichir mon curriculum vitae
- être plus performant dans mon travail actuel
- être mieux reconnu par ceux qui travaillent avec moi
- être dans un environnement que je trouve agréable
- faire quelque chose de plus intéressant que d'habitude
- mieux réaliser certaines nouvelles tâches dans mon emploi actuel
- être plus à l'aise dans certaines démarches de la vie privée
- échanger avec des gens de différents niveaux
- répondre à la demande d'un responsable
- mieux accomplir certaines tâches de la vie hors-travail
- satisfaire ma curiosité du sujet pour lui-même
- garantir mon niveau de revenu économique
- me changer de la vie de tous les jours
- obtenir un emploi plus intéressant
- faciliter un changement d'emploi
- me sortir de la routine quotidienne
- suivre des consignes que j'ai reçues
- prendre du bon temps à faire des activités qui me plaisent
- mieux faire face à de nouvelles activités de mon poste
- avoir plus de confiance en moi dans la vie quotidienne
- suivre les conseils d'un responsable
- faire de nouvelles rencontres
- apprendre à mieux apprendre
- trouver un nouvel emploi
- faire progresser mes revenus
- apprendre à faire des choses qui peuvent me servir à la maison
- mieux m'intégrer dans mon environnement
- vivre une expérience agréable
- apprendre pour le plaisir d'apprendre
- obtenir des avantages pratiques ou matériels après la formation
- sortir de mon contexte de travail habituel
- connaître des choses utiles pour la vie courante
- obtenir un emploi mieux rémunéré
- résoudre des problèmes professionnels précis

- avoir la joie d'apprendre des choses nouvelles
- répondre à une obligation professionnelle
- rencontrer des collègues ou d'autres gens

Enfin quelques questions pour terminer...

A partir de maintenant, merci de cocher la réponse que vous avez choisie (une seule réponse ! Merci)

Vous êtes...

une femme

un homme

Vous êtes actuellement...

demandeur d'emploi

étudiant

salarié

retraité

sans profession

Votre année de naissance est (*compléter*)

19 __

ANEXO II – QUESTIONÁRIO DA MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO – QMF (TRADUZIDO DE CARRÉ, 2001)



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO – QMF

(traduzido de Philippe Carré, 2001)

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, cuja temática é desvendar qual a motivação que leva os adultos a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos, solicito-lhe que preencha o seguinte questionário.

Este questionário tem como objectivo a caracterização de algumas razões que motivem os indivíduos a frequentar um curso de educação e formação de adultos.

O questionário apresenta-se sob a forma de afirmações relativamente às quais poderá estar mais ou menos de acordo.

Para cada uma das afirmações é pedido que indique qual o grau de concordância que atribui a cada uma delas, de acordo com a tabela seguinte.

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4

É **importante** responder a todas as questões, pois as suas respostas são cruciais. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer um dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Este questionário é confidencial, o que significa que o anonimato do colaborador será sempre respeitado.

Obrigada pela colaboração!

Claudia Reis Fonseca

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17. Obter um trabalho mais interessante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Facilitar a mudança de actividade profissional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Fugir à rotina diária | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Acatar as regras da organização | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Fazer algo que me dá prazer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Enfrentar as mudanças no meu trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Aumentar a minha confiança | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Seguir os conselhos dos meus familiares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Fazer novos contactos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Melhorar a forma como aprende | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Procurar um novo emprego | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Progredir profissionalmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Aprender a fazer actividades que me podem ser úteis em casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Integrar-me num novo ambiente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Viver uma experiência agradável | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Aprender pelo prazer de aprender | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Obter ganhos materiais ao longo do desenvolvimento da formação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Sair do contexto habitual de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Adquirir conhecimentos úteis para o meu dia-a-dia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Conseguir um trabalho melhor remunerado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Encontrar resposta para novos problemas profissionais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Ter o prazer de aprender coisas novas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Dar resposta a novos desafios profissionais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

40. Relacionar-me com outros formandos

Obrigada pela colaboração!

Claudia Reis Fonseca