

Capítulo 6

Dinâmicas de educação/formação ao longo da vida A perspectiva dos pós-graduados no ensino superior

Ana Luísa de Oliveira Pires

Introdução

A crescente des-diferenciação entre fronteiras, nomeadamente entre distintas formas de oferta de educação, formação e lazer (Edwards, 1997) evidencia a complexidade existente entre educação, formação trabalho e emprego. O discurso político sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida — *lifelong and life wide* — coloca a ênfase na aprendizagem e nos sujeitos que aprendem, elevando o nível de responsabilidade individual dos adultos neste processo.

No entanto, e paradoxalmente, constatamos a carência de estudos e trabalhos de investigação no domínio da educação / formação de adultos, principalmente se relacionadas com a multiplicidade de contextos e processos de aprendizagem (formais, não formais e informais), e também sobre as razões, motivações e expectativas dos adultos em relação à aprendizagem e à sua implicação em percursos de educação e formação ao longo da vida. A relação que o adulto estabelece com o saber, as suas dinâmicas motivacionais, expectativas, interesses e necessidades raramente são identificadas e compreendidas, embora desempenhem um papel crucial ao nível da sua participação em actividades formativas.

Tem vindo a ser evidenciado por diversos estudos que a motivação dos adultos para a participação em actividades formativas (ao nível da educação/formação contínua) é múltipla, complexa e sujeita a mudanças (*in* Merriam and Caffarella, 1999).

No actual contexto torna-se fundamental aprofundar a compreensão dos processos formativos dos adultos, especificamente se pensados à luz de novos quadros teóricos e conceitos educativos. Procuramos assim contribuir para a compreensão destes processos do ponto de vista da investigação educativa, no contexto da sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, evidenciando a sua relevância tanto do ponto de vista da equidade e coesão social, como na perspectiva do desenvolvimento do emprego e da economia, como do desenvolvimento dos cidadãos e da democracia.

O contexto europeu: a sociedade do conhecimento e da aprendizagem

A União Europeia estabeleceu como objectivo para o ano de 2010 a construção de uma sociedade baseada solidamente no conhecimento e na economia. A Estratégia Europeia para o Emprego e a agenda política dos estados membros estabeleceram como investimento prioritário as actividades de aprendizagem ao longo da vida. As políticas educativas europeias acentuam a necessidade de elevar a estrutura de qualificações da população, articulada com objectivos económicos e sociais, e colocam a tónica na aquisição das qualificações relevantes para o emprego e para a vida activa. A Aprendizagem ao Longo da Vida é considerada pela União Europeia como um elemento-chave da sociedade da economia e do conhecimento — o pilar fundamental da *sociedade baseada no conhecimento* —, e como uma resposta essencial aos desafios da globalização, competitividade e emprego. Desta forma, a Comissão Europeia (C.E.) salienta a necessidade de criar estratégias compreensivas e coerentes de aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, diversos estudos neste domínio — aprendizagem ao longo da vida e desafios colocados aos sistemas de educação e formação europeus — apontam para a necessidade de introduzir substanciais melhorias, especificamente no que diz respeito à educação/formação de adultos. Como é sistematizado por Gordon (2004), torna-se ainda necessário progredir em termos de alargamento do acesso, atenuação de barreiras, desenvolvimento de novos percursos e estruturas de qualificação, e ainda fornecer respostas mais adequadas às necessidades formativas dos adultos.

O ensino superior e a sociedade do conhecimento e da aprendizagem

O papel crescente das instituições do Ensino Superior (E. S.) nos percursos de aprendizagem ao longo da vida tem-se vindo a constituir como uma tendência no contexto global da sociedade do conhecimento. Conforme apontado nas conclusões da World Conference on Higher Education (WCHE) em 1998, no contexto da globalização o Ensino Superior é reconhecido como um importante catalizador do progresso económico e social devido à criação, disseminação e aplicação de todas as formas de conhecimento (Kearny, *in* Eggins, 2004).

O E. S. tornou-se nos últimos anos um importante sector de oferta formativa no que diz respeito à criação de novas oportunidades de educação/formação ao longo da vida.

No entanto, a participação dos adultos na educação/formação assenta fortemente na sua vontade, e como sustentam Merriam and Caffarella (1999: 45), “a oferta da educação de adultos necessita de conhecer quem participa, porquê participa e quais são as condições que promovem uma maior participação”.

À semelhança de muitos outros países, Portugal tem evidenciado uma melhoria nos níveis de qualificação da população nos anos recentes. No entanto, e se comparado com outros países europeus, ainda apresenta níveis muito pouco elevados de qualificação escolar e profissional. Apesar deste facto, a rápida expansão do E.S. em Portugal nas últimas duas ou três décadas traduz a crescente democratização do acesso e do aumento da participação no nível terciário de educação.

A oferta de formação pós-graduada no E. S. — em particular nas universidades, através dos cursos de mestrado e de doutoramento — tem vindo a aumentar e a diversificar-se, evidenciando que existe procura para este tipo de formação, ao longo do ciclo de vida dos indivíduos.

Neste contexto, as instituições de ensino superior necessitam de refletir e de (re)definir o seu papel, as estratégias e as práticas educativas, enquanto entidades responsáveis pela oferta de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de adultos, oportunidades que devem ser múltiplas, diversas, e numa lógica temporal ao longo da vida.

Breve apresentação do quadro teórico-conceptual do estudo

Aprendizagem de adultos: contextos e processos de construção de saberes e de competências

As actuais abordagens de Educação/Formação de adultos defendem que o processo de formação se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos, em diversos contextos e situações. O conceito de aprendizagem / formação / educação experiencial tem vindo a ser sustentado por um leque alargado de autores.¹

Também ao nível da esfera político-educativa, as noções de aprendizagem formal, não formal e informal encontram-se disseminadas em numerosos relatórios e documentos oficiais (tomando como exemplo, nomeadamente, o Livro Branco da Educação/Formação, C.E., 1995, o Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida, C.E. 2000, etc.) constituindo-se como conceitos fundamentais para a construção de uma sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal têm vindo a ser amplamente difundidos na literatura actual, e correntemente são entendidos da seguinte forma (C.E, 2000):

1 Entre os quais destacamos Kolb, Landry, Barkatoolah, Roelens, Pineau, Enriotti, Finger, Pain, McGill e Weil, entre outros. A este propósito ver Pires (2002, 2005).

- *aprendizagem formal*. Desenvolve-se em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações;
- *aprendizagem não formal*. Decorre de acções desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na comunidade, na vida associativa, etc., e que não conduzem necessariamente à certificação;
- *aprendizagem informal*. Resulta das situações mais amplas de vida e frequentemente não é reconhecida (individual e socialmente).

De acordo com Tissot (2000; 2004) a aprendizagem formal ocorre num contexto organizado e estruturado, que tanto pode ser de educação como de trabalho, e é objecto de um reconhecimento formal (diplomas, certificados, etc.): a aprendizagem não formal encontra-se integrada em actividades planeadas mas não explicitamente designadas como aprendizagem, e que no entanto possuem importante dimensão formativa; a aprendizagem informal resulta das actividades diárias relacionadas com o trabalho, família ou lazer.

Consideramos assim que as aprendizagens não formais e informais ocorrem em espaços-tempos não especificamente nem formalmente estruturados de educação/formação, em situações do trabalho, de lazer, da vida do quotidiano, e que frequentemente não se encontra presente nos sujeitos a intenção de aprender (aprendizagens informais). Na mesma linha, o conceito de aprendizagem experiencial demarca-se de uma concepção de aprendizagem formal, estruturada e desenvolvida em contextos educativos formais, de uma acção organizada explicitamente com a finalidade de proporcionar a aquisição de um conjunto de saberes sistematizados e formalizados; tem um conteúdo aberto, que se organiza em função dos acontecimentos do meio envolvente e da vida quotidiana; no entanto, as aprendizagens podem ocorrer em contextos formais, de uma forma residual e implícita, não controlável. Estas aprendizagens ocorrem numa multiplicidade de contextos e de situações de vida das pessoas, sendo os contextos espaços de interacção da pessoa consigo própria, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato.

No âmbito do trabalho desenvolvido no projecto Telos II procurámos compreender qual é a percepção que os adultos têm sobre as suas aprendizagens, particularmente sobre os contextos onde estas foram realizadas. Procurámos conhecer a importância atribuída às aprendizagens realizadas nos últimos doze meses, tanto em situações informais como não formais — contextos de trabalho, actividades de lazer, actividades sociais e políticas, em casa, (...) — como formais — cursos tradicionais, seminários e outras situações de formação organizadas. Também pretendíamos compreender a importância atribuída pelos adultos à articulação de diferentes contextos no processo de aprendizagem.

Motivos de implicação dos adultos em educação/formação

Um dos eixos a partir do qual se pode abordar a problemática da formação de adultos é a partir das dinâmicas motivacionais e de implicação dos adultos na formação, o que passa pela identificação das razões que levam os adultos a procurar e a realizar novas aprendizagens. Do ponto de vista teórico, a motivação dos adultos na formação é um domínio que pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas. De acordo com Carré (1998), a motivação dos adultos na formação é actualmente abordada a partir de novos referenciais — distintos das orientações behavioristas iniciais, da literatura da gestão ou da pedagogia — provenientes da investigação educativa.

Segundo Boutinet (1998), as causas e os motivos de implicação dos adultos na formação co-habitam entre si. Para este autor, os motivos abrem para uma dimensão simbólica, que é a do sentido conferido à acção — que pode ser apreendido através das razões que levaram o sujeito a tomar uma determinada iniciativa. Os motivos situam-se numa *lógica de antecedentes* que age através de uma representação simbólica, exprimindo-se em termos de uma justificação interna. Os motivos podem-se dar a conhecer de uma forma prospectiva, procurando justificar a acção futura, mas podem ser modificados durante a realização da acção de formação. Uma vez a acção finalizada, podem ser apreendidos de uma forma retrospectiva, a partir dos significados atribuídos à acção (motivos retrospectivos), e da evolução das expectativas dos sujeitos. Segundo o autor, o arco motivacional define-se a partir da relação entre uma finalidade desejada e um motivo explicitado. “Esta relação introduz uma dupla relativização de toda a implicação motivacional; que se dá como tributário tanto a jusante das finalidades visadas como a montante dos motivos explicitados nos quais estas finalidades têm origem.” (Boutinet, 1998: 96). O autor chama a atenção para o carácter ambíguo e paradoxal dos motivos, bem como para a inexistência de uma motivação única para uma acção.

O quadro conceptual de referência utilizado para a análise (mais fina) das razões que levam os adultos a investir na aprendizagem — futura, do ponto de vista da temporalidade — baseia-se no modelo descritivo de Carré (1998, 2001) relativo à orientação e implicação dos adultos em actividades de formação. Este modelo motivacional considera duas dimensões fundamentais: o conteúdo da motivação (os motivos da implicação) e o processo de motivação (a dinâmica da implicação).

O conteúdo da motivação é constituído pelas razões percebidas e explicitadas pelos adultos de forma a explicar a finalidade da sua acção/estratégia de aprendizagem/formação. O conteúdo da motivação pode ser analisado a partir de dois eixos de orientação:

- (A) o eixo de *orientação intrínseca/extrínseca*, baseado teoricamente na concepção de que o principal motivo para a aprendizagem é a satisfação

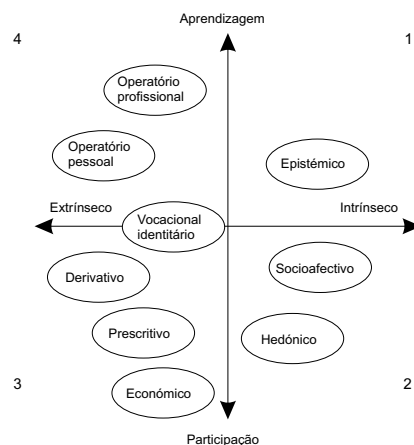


Figura 6.1 Orientações e motivos de implicação em formação (Carré, 1998: 123)

obtida pelo processo de aprendizagem em si mesmo; o principal resultado da acção é intrínseco à própria actividade de aprendizagem (Deci e Ryan, in Carré, 1998). A orientação extrínseca verifica-se quando a aprendizagem é considerada como um meio para a obtenção de objectivos ou resultados externos.

- (B) o eixo de orientação para a *aprendizagem / participação*, que distingue a motivação orientada para a aquisição de conteúdos específicos de aprendizagem (conhecimentos, competências, atitudes, etc.) da motivação orientada para a participação propriamente dita, em que a principal razão é a presença e a participação do adulto na actividade de formação, independentemente do tipo de conhecimentos a adquirir. Neste caso, a participação nas actividades de aprendizagem está relacionada com a antecipação de um resultado, independentemente da aquisição de conhecimento.

De acordo com o modelo, os motivos dos adultos não são exclusivos uns dos outros, podem ser diversos e combinados (no mínimo dois), em *constelações individuais originais* e contribuem para a construção de *quadros pessoais de motivação*. Estes quadros procuram compreender a relação dos adultos com a aprendizagem, num momento específico, e a dinâmica motivacional que orienta a implicação do adulto nessa situação.

Para Carré (1998, 2001), os *motivos intrínsecos* — articulados com a satisfação/prazer obtidos através do processo de aprendizagem, em que o processo e os resultados se encontram intrinsecamente articulados — são os seguintes:

- *Motivo epistémico.* A aprendizagem, a apropriação do saber, a construção de conhecimento, são as fontes de satisfação e de prazer. São processos que encontram a sua justificação em si mesmos. É uma questão de “gosto pessoal”, de “prazer em avançar”, de “gostar do lado intelectual das coisas”, “gosto de aprender ou de saber”. A motivação encontra-se ligada ao próprio conteúdo da aprendizagem: “sempre me interessei pelas ciências humanas”, etc. A dimensão afectiva (verbo gostar, amar, etc.) encontra-se presente. O gosto de aprender ou de saber também pode estar orientado para a abertura de espírito, para a metacognição: “a finalidade é alargar, enriquecer, etc. ”
- *Motivo socioafectivo.* Os adultos interessam-se pela aprendizagem / situação de formação de forma a beneficiarem dos contactos sociais. Procuram essencialmente as condições sociais onde a aprendizagem se desenvolve, que facultam o estabelecimento ou reforço de contactos, a participação no grupo, o desenvolvimento de relações afectivas, etc. A dimensão afectiva (prazer em estar com os outros) está presente neste motivo.
- *Motivo hedónico.* O interesse é orientado pelo prazer da participação, ligado às condições do ambiente da formação, de forma independente do prazer de estar com os outros ou de aprender qualquer coisa. Trata-se principalmente do gosto pelo *ambiente* dos locais de formação, dos materiais, dos recursos utilizados, dos documentos, etc.

Nos motivos extrínsecos, a fonte de satisfação ou recompensa obtida é exterior/extrínseca ao processo de aprendizagem / formação. O processo e os resultados são diferenciados. A aprendizagem é um meio para atingir outros objectivos, externos ao processo. Fazem parte deste grupo de motivos:

- *Motivos económicos.* As razões para a participação dos adultos em processos de aprendizagem / formação são de ordem explicitamente material (ex: vantagens económicas, directas ou indirectas, como subsídios, prémios financeiros, promoções, obter um emprego para garantir segurança económica, etc.)
- *Motivo prescrito (de contexto).* Em alguns casos a participação nas actividades de aprendizagem / formação deve-se explicitamente a pressões externas, de contexto. Podem ocorrer de uma forma mais discreta (pressão para a conformidade social, um conselho da hierarquia, a intervenção de uma pessoa influente, etc.) ou de forma mais explícita, como uma *obrigação, imposição*, etc.
- *Motivo derivativo.* A razão da participação está relacionada com o evitamento ou a fuga de situações ou actividades sentidas como desagradáveis ou negativas (ex: mau ambiente de trabalho, tarefas rotineiras, falta de interesse profissional; no contexto familiar ou social, conflitos familiares, pobreza relacional, etc.).

- *Motivo operatório profissional.* A razão para a aprendizagem é principalmente a aquisição de competências, conhecimentos, capacidades, e/ou atitudes necessárias à realização de actividades específicas no domínio profissional; a finalidade é melhorar o desempenho profissional, de forma a antecipar ou adaptar-se à mudança. A aprendizagem é um *instrumento de trabalho*; a aprendizagem é um meio instrumental em relação a um desafio profissional — encontrando-se relacionada com a função tradicional da formação continua.
- *Motivo operatório pessoal.* Os adultos implicam-se nas actividades de aprendizagem de forma a adquirirem competências, conhecimentos, capacidades, e/ou atitudes entendidas como necessárias à realização de actividades específicas da vida pessoal (lazer, vida familiar, social, etc.) sempre com uma finalidade de acção concreta e bem identificada. A formação, é um meio, serve um *interesse*, um *projecto*, ou satisfaz determinadas *necessidades*.
- *Motivo identitário.* Serve a finalidade de adquirir competências, conhecimentos, capacidades, e/ou o reconhecimento simbólico necessários a uma transformação (ou a uma preservação) das características identitárias do sujeito. Este motivo pode ser entendido na perspectiva da identificação profissional, cultural, social ou familiar (obter um diploma, uma qualificação, garantir uma função), centrando-se no reconhecimento da imagem social.
- *Motivo vocacional.* A implicação na aprendizagem é orientada pela lógica da orientação profissional, de gestão de carreira ou da procura do emprego (mas não relacionada com aspectos económicos, operacionais ou identitários). Os sujeitos referem a “carreira”, o “*cv*”, a “mobilidade”, o “futuro profissional”, as “oportunidades”, etc.

Segundo Carré, para além da análise dos conteúdos da motivação torna-se necessária a compreensão do processo — a dinâmica da aprendizagem do adulto — que está relacionada com a actividade em si (a inscrição e a participação nas actividades de formação). Do ponto de vista teórico, o processo motivacional baseia-se em três dimensões: sentido de auto-determinação, percepção de competência e existência de projecto (Deci e Ryan, Nuttin, 1980, in Carré, 1998). É a partir da articulação entre esta tripla dinâmica e a análise dos motivos de implicação que se torna possível apreender o quadro motivacional do adulto na formação.

Barreiras e obstáculos à participação

Do ponto de vista teórico, as barreiras que se colocam à participação dos adultos em actividades de educação/formação encontram-se articuladas com uma combinação de factores psicológicos e sociais, e é a partir da interação

que as diferentes barreiras estabelecem entre si que é possível a sua compreensão (Rubenson, 1998, *in* Merriam e Caffarella, 1999).

Estas barreiras podem ser identificadas a partir da articulação de factores disposicionais (barreiras internas do sujeito, articuladas com as atitudes, como p. ex. a idade considerada adequada para aprender), factores situacionais (exteriores, que se situam fora do controlo individual, p. ex. o custo da formação, as propinas, etc.) e institucionais (relacionados com as práticas e procedimentos que excluem ou desencorajam os adultos na participação de actividades educativas, de acordo com Cross (1981, *in* Merriam e Caffarella, 1999).

Estudos recentes realizados em países da OCDE (Pont, 2004) têm vindo a identificar como principais razões para a não participação dos adultos em actividades de formação a falta de informação, de motivação, de incentivos, e de financiamento, entre outras. A falta de tempo é a razão mais indicada para a não participação dos adultos que declararam que no entanto o desejariam fazer. Segundo Pont (2004) estes estudos raramente referem a falta de motivação como razão para a não participação, apesar de constituir uma das principais razões (principalmente para adultos com baixo nível de escolaridade). A autora constata que é essencialmente entre a população com níveis mais elevados de educação que se encontra uma maior necessidade de participação: “os adultos que apresentam um elevado nível de participação em actividades formativas, que sentem vontade de participar e que efectivamente participam mais, revelam uma estreita complementaridade entre a educação inicial e aprendizagem contínua” (Pont, 2004: 35).

Estudo Empírico: análise dos contextos e processos de aprendizagem

Através do inquérito do Projecto Telos II procurámos saber qual é a importância atribuída pelos sujeitos aos diferentes contextos e processos de aprendizagem, relativamente aos últimos doze meses. Pretendemos identificar o contributo das aprendizagens realizadas fora do contexto educativo formal/escolar (ex: no trabalho, em actividades de lazer, sociais ou políticas, em voluntariado, etc.), compreender qual é a relevância destas aprendizagens relativamente às aprendizagens formais realizadas em situações ou contextos tradicionais de educação/formação (na universidade, em cursos organizados no trabalho ou fora dele), e também das aprendizagens resultantes de uma articulação entre diferentes contextos (ex: estágios, programas combinados de estudo e de trabalho). Procurámos ainda alargar esta análise ao âmbito europeu, recorrendo ao estudo do CEDEFOP sobre *Educação e Formação ao Longo da Vida*.²

Relativamente aos contextos de aprendizagem (quadro 1— Contextos de aprendizagem, anexo I) as respostas obtidas evidenciam que, nos últimos doze meses, os sujeitos consideram que aprenderam algo de relevante em

diversos contextos e ocasiões, principalmente não formais e informais. O contexto mais valorizado pelos diplomados é o contexto de trabalho: reconhecem que aprenderam não apenas durante o exercício da actividade, “trabalhando” (86,7%), mas, para além dos espaços-tempos de produção, também nos contactos e ocasiões mais informais “no local de trabalho (a falar com colegas durante as pausas, lendo jornais, etc.)” (77,0%).

A mobilidade transnacional é um aspecto que parece ter um peso significativo, pois é “a viajar, a estudar, a trabalhar ou a viver no estrangeiro” que grande parte dos inquiridos considera ter efectuado aprendizagens de relevo (78,3%).

Os tempos livres e as actividades de lazer, ao proporcionarem o contacto interpessoal e as relações sociais, são também considerados como ocasiões significativas para aprender: “ao encontrar-se com outras pessoas (em casa, nos cafés, ...)” (65,4%), as “actividades de lazer” (63,9%), “ao utilizar as bibliotecas, mediatecas, ateliers de arte” (55,6%), “ao ficar em casa (a ver televisão, a fazer a lida da casa, ocupado(a) com um hobby, a cuidar da família, ...” (52,3%).

Destacamos o facto de que a universidade, nos últimos 12 meses, apenas é considerada por 50,4% dos inquiridos como um contexto de aprendizagens relevantes. De igual forma, “a participação em formações no local de trabalho” e “a participação em formações noutra local” não parecem ter tido um peso significativo, pois apenas são consideradas como ocasiões de aprendizagens relevantes por 47,0% e 47,1% dos inquiridos, respectivamente.

2 Nota metodológica: De forma a podermos realizar uma análise comparativa dos dados obtidos em Portugal com outros países, recorremos aos resultados do estudo do Cedefop desenvolvido no contexto europeu apresentado no relatório *Lifelong Learning: citizen's views in close-up* (2004). Pretendemos com esta estratégia comparativa identificar convergências e/ou divergências entre estes resultados e os obtidos no inquérito lançado a nível nacional, particularmente no que diz respeito à percepção dos adultos perante os contextos de aprendizagem (formais, não formais e informais), às suas razões / motivações, aos benefícios obtidos, e aos obstáculos/barreiras sentidos em relação à sua participação em processos de educação/ formação.

Desta forma, as questões do inquérito do Projecto Telos II relativas aos contextos/situações de aprendizagem e ao desenvolvimento das competências profissionais foram reproduzidas, com autorização, do referido Inquérito sobre Educação e Formação ao Longo da vida, da DGEAC - Cedefop, integrado na sondagem da onda 59.0 do Lifelong Eurobarometer. Este estudo foi desenvolvido no ano de 2003 em 15 Estados-membros, Islândia e Noruega.

Os principais limites desta comparação residem no facto das amostras serem constituídas por sujeitos de diferentes níveis etários – o estudo europeu abrange indivíduos com idade igual ou superior a 15 anos e o estudo nacional apenas indivíduos com mais de 25 anos – e também de qualificação escolar – o estudo europeu integra indivíduos com diferentes níveis de qualificação e o estudo nacional apenas pós-graduados do ensino superior. Apesar destas limitações, a análise dos dados evidencia alguns aspectos que consideramos relevantes, como procuraremos evidenciar na leitura dos dados deste capítulo.

Estes dados indicam, por um lado, que nos últimos doze meses as aprendizagens não formais e informais foram mais relevantes para os sujeitos do que as aprendizagens formais, e, que, por outro, o trabalho é reconhecido pelos sujeitos como um contexto muito importante do ponto de vista formativo.

Curiosamente, os contextos que não fazem sentido do ponto de vista da aprendizagem (considerados como “não se aplica”) são a “frequência de programas que combinem estudo com trabalho” (69,4%), “os períodos de voluntariado, de trabalho social ou de serviço militar” (69,4%), e a “participação num estágio” (67,7%). A leitura destes dados aponta para o facto de que nos últimos doze meses uma percentagem significativa de inquiridos não realizou/frequentou programas combinados de estudo e de trabalho, e não se dedicou a actividades de voluntariado ou benévolas. Podemos questionar se esta percepção dos sujeitos se encontra articulada com a inexistência/ insuficiência de programas combinados de estudo e trabalho, ou de estágios.

Os sujeitos referem que as ocasiões que oferecem melhores oportunidades de aprendizagem são aquelas que implicam “procurar informação” (51,7%) e “entrar em contacto com outras pessoas” (51%), seguindo-se “fazer coisas novas” (39,3%), “tentar atingir objectivos” (38,6%) e “fazer coisas novas em conjunto” (34,5%), entre as mais significativas. As ocasiões que não são consideradas contributos para a aprendizagem são “observar e imitar” (96,6%) e “observar e analisar situações” (86,9%).

Comparando estes resultados com os dados do inquérito do CEDEFOP (2004) identificamos uma forte convergência relativamente ao reconhecimento da importância dos contextos de aprendizagem: a maioria dos inquiridos pensa que o contexto informal foi onde realizou aprendizagens mais significativas. As situações onde a maioria dos cidadãos europeus pensa que aprendeu alguma coisa nos últimos doze meses, do mais para o menos frequente, são as seguintes: envolvimento em todo o tipo de actividades em casa (69%), estar junto com outras pessoas (63%), actividades de lazer (51%), aprendizagem informal no trabalho — trabalhando (44%) ou fazendo outras coisas (41%) —, outros contextos informais como centros de recursos locais e bibliotecas (32%), trabalhando, vivendo, viajando no estrangeiro (30%), e no trabalho social e político (21%). No estudo do CEDEFOP, os contextos formais de aprendizagem (escolas, universidades, etc.) são reconhecidos apenas por 17% dos inquiridos como contextos relevantes, enquanto que a categoria da aprendizagem no local de trabalho (formal ou não formal) foi reconhecida por 18% dos inquiridos. De acordo com os resultados, os contextos informais têm um peso muito significativo na diversidade de contextos de aprendizagem, e a proporção de adultos implicados na educação/ formação formal é uma pequena minoria.

Aprendizagem informal e estatuto socioeconómico

Os adultos do estudo nacional (Telos II) pertencem ao grupo da população que possui os níveis mais elevados de qualificação académica (mestrado e doutoramento). São adultos que se encontram fortemente motivados para as actividades educativas e que possuem uma percepção mais precisa da aprendizagem e dos seus benefícios. Se comparamos esta percepção da aprendizagem com a do grupo de estatuto socioeconómico mais elevado do estudo do CEDEFOP³, identificamos uma forte convergência: o grupo 1 de inquiridos do estudo europeu é o que refere ter aprendido mais (independentemente do tipo de contexto) nos últimos doze meses, particularmente valorizando as aprendizagens relacionadas com o trabalho. Também refere a mobilidade como um importante instrumento de aprendizagem. Através de diferentes questões do inquérito é possível identificar que este grupo de inquiridos revela um perfil de aprendizagem mais consistente: participam mais em aprendizagens de diferente tipos, experienciam a aprendizagem numa diversidade de contextos, procuram informação quando se interessam por algo, utilizam bibliotecas e centros locais de aprendizagem (CEDEFOP, 2004).

Gostaríamos de reforçar a existência de uma forte relação entre o elevado nível de educação e de trabalho (estatuto socioeconómico) e o reconhecimento da diversidade de contextos de aprendizagem, nomeadamente os informais, patente em ambos os estudos. Este aspecto é de particular importância particularmente se pensado na óptica dos contextos organizacionais. Se o trabalho é reconhecido como um contexto relevante de aprendizagem principalmente pelos sujeitos que pertencem ao estatuto socioeconómico mais elevado, torna-se fundamental saber até que ponto as organizações são capazes de fazer evoluir a qualidade do trabalho desenvolvido pelos trabalhadores menos qualificados, e, de uma forma articulada, contribuir para as aprendizagens daí decorrentes.

Actualização de competências profissionais

Para os inquiridos nacionais (Telos II), a melhor forma de “melhorar e actualizar” as capacidades profissionais é “ser destacado para outra organização ou participar num programa de trocas de ensino, num curso de formação ou adquirir experiência profissional no estrangeiro” (69,7%), seguindo-se “fazer um curso organizado numa universidade ou centro de formação” (62,1%). Mais uma vez se destaca a importância que os sujeitos atribuem à mobilidade transnacional, neste caso directamente relacionada com o desenvolvimento

3 O estudo do CEDEFOP utiliza três grandes grupos para o estatuto socioeconómico: grupo 1 — elevados níveis de educação e de trabalho; grupo 2 — baixos níveis de educação e de trabalho; grupo 3 — baixos níveis de educação e não inserção no mercado de trabalho.

profissional. De igual forma nos parece importante destacar que as universidades são bastante reconhecidas no que diz respeito à actualização dos conhecimentos profissionais, pois aparecem em segundo lugar na preferência dos sujeitos.

O contexto de trabalho, apesar de ter contribuído de forma destacada nos últimos doze meses para aprendizagens relevantes (ver quadro 1 do Anexo I), não parece ser tão valorizado para “melhorar ou actualizar as capacidades profissionais” dos inquiridos, pois apenas 16,6% considera que “aprender fazendo o seu trabalho diário” constitui a melhor maneira de se actualizarem profissionalmente. No entanto, esta percentagem sobe para 36,6% quando consideram a situação de “aprender através de trocas regulares de tarefas e responsabilidades (esquemas de rotação de trabalho, etc.)”.

É de destacar que “fazer um curso organizado no local de trabalho” e que “fazer um curso organizado num outro local” também não são valorizados de forma significativa pelos diplomados no que diz respeito à actualização das suas capacidades, tendo recolhido apenas a preferência de 19,3% e de 13,1% dos diplomados. A questão que se coloca é a de saber até que ponto a oferta de formação disponível (quer organizada pela entidade empregadora ou por outra) é relevante e adequada às necessidades dos sujeitos.

É interessante constatar que apesar dos contextos informais (com destaque para o trabalho) terem sido os mais relevantes para as aprendizagens ocorridas no último ano, o contexto formal — detendo as universidades um papel determinante — é o que aparece mais destacado para a actualização das competências profissionais. Esta aparente discrepância poderá ser entendida se considerarmos que a concepção tradicional (tanto do ponto de vista social como profissional) valoriza as aprendizagens institucionalmente reconhecidas. O papel do diploma e da certificação formal poderá deter um peso determinante no reconhecimento social e profissional.

Os dados do estudo europeu (CEDEFOP) revelam que apesar das pessoas reconhecerem que aprenderam no último ano numa diversidade de contextos, especialmente em contextos informais, quando pensam no desenvolvimento das suas competências profissionais, cerca de metade dos inquiridos dizem que desejaria participar em cursos formais. De acordo com a interpretação do, esta discrepância pode estar relacionada com as concepções tradicionais sobre aprendizagem e sobre os contextos onde é suposto serem realizadas (contextos formais como escolas, universidades, centros de formação, etc.). Mais uma vez levantamos a questão do reconhecimento institucional das aprendizagens não formais e informais e do seu valor de uso no mercado de trabalho.

Estudo empírico: motivos de implicação e aprendizagem

No estudo empírico do projecto Telos II foi-nos possível analisar os conteúdos motivacionais (partindo das razões explicitadas pelos sujeitos) relativamente à sua implicação nas actividades de educação/formação, tendo em consideração a natureza do inquérito utilizado. De acordo com o quadro teórico apresentado — considerando que os aspectos motivacionais se encontram relacionadas com as razões apontadas para a frequência da formação (relacionadas com as expectativas do sujeito), com os benefícios/contributos da formação realizada, e com a satisfação ou insatisfação do sujeito em relação à formação realizada — procurámos articular os conteúdos motivacionais apresentados (razões para a frequência dos cursos) com a satisfação obtida (a posteriori) e com os contributos percebidos (benefícios), de forma a podermos analisar a coerência e a consistência das motivações e das expectativas em relação aos resultados obtidos. Introduzimos no inquérito uma questão relativamente à implicação do sujeito em relação a percursos de aprendizagem futuros, com a finalidade de analisar os conteúdos motivacionais que orientam os sujeitos para as aprendizagens futuras, numa perspectiva de Educação/ Formação ao Longo da Vida.

Procurámos ter em consideração a relação entre estes aspectos na análise e na leitura dos dados do estudo nacional (Telos II), que a seguir se apresentam.

As principais razões apontadas pelos sujeitos para a frequência da formação (mestrado e doutoramento) são as seguintes (quadro 2 — Razões para a Frequência dos cursos, ver anexo I):

- no curso de mestrado, são identificadas como “muito importantes” e “importantes” a “possibilidade de adquirir mais conhecimentos” (95,3%), “contribuir para o desenvolvimento intelectual” (94,4%), “poder fazer melhor o seu trabalho” (86,0%) e “progredir na carreira profissional” (74,4%).

Salienta-se que as razões identificadas como “pouco importantes” ou “nada importantes” são razões de natureza familiar e laboral, aparecendo em primeiro lugar as expectativas da família: “a família sempre esperou que fizesse um curso” (94,7%), e em segundo as razões profissionais: por “iniciativa da entidade patronal” (93,8%), por “exigência da entidade patronal” (85, 2%) e ainda por “não ter expectativas de emprego” (85,1%).

- no curso de doutoramento, são identificadas como “muito importantes” e “importantes” as seguintes razões: “possibilidade de adquirir mais conhecimentos” (94,3%), “contribuir para o desenvolvimento intelectual” (93,9%) e “pertencer à comunidade científica” (88,2%).

Verificamos que as razões identificadas como “pouco” e “nada importantes” são de ordem familiar e profissional: “a família sempre esperou que fizesse um curso” (93,5%) e “não ter expectativas de emprego” (87,1%), seguindo-se “por iniciativa da entidade patronal” (86,2%).

As razões mais valorizadas pelos sujeitos, tanto para a realização do mestrado como para a do doutoramento — adquirir mais conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento intelectual — inscrevem-se nos motivos de natureza epistémica, que são motivos mais profundos e consistentes, de orientação intrínseca e para a aprendizagem, de acordo com Carré (1998, 2001). No entanto, para os doutorados, o motivo identitário — a pertença à comunidade académica — parece ser também bastante relevante. As expectativas criadas relativamente à formação parecem ter sido atingidas, pois a maioria dos diplomados refere que se encontra “satisfeito” e “muito satisfeito” com a formação realizada (93,5% no mestrado e 88,9% no doutoramento), e 88,6% dos diplomados manteria o seu percurso académico, se tivesse a possibilidade de escolher de novo.

Relativamente à satisfação obtida com a formação académica (quadro 3 — Satisfação obtida com a formação académica, ver Anexo I), quando questionados se hoje teriam mantido o seu percurso académico, 88,6% dos diplomados respondem afirmativamente; dos inquiridos que não o manteriam, 47,6% teriam feito o doutoramento em vez do mestrado e 20% teria feito o mestrado e não o doutoramento.

Como sustentámos na parte teórica, consideramos ser fundamental para a compreensão dos aspectos motivacionais dos sujeitos a percepção dos contributos da formação realizada. A análise destes aspectos, articulada com as razões apresentadas para a frequência dos cursos, permite identificar o nível de consistência das motivações e de evolução das expectativas em relação à formação.

Assim, a análise dos contributos da formação académica (quadro 4 — Contributos da Formação Académica, ver anexo I) evidencia que estes se situaram principalmente no plano da aquisição de novas aprendizagens e no desenvolvimento pessoal (97,8% no mestrado e 97,4% no doutoramento), seguindo-se o desenvolvimento da cultura científica (94,9% no mestrado e 97,4% no doutoramento) e a construção de conhecimento na sua área científica (91,9% no mestrado e 94,7 no doutoramento). O alargamento da cultura geral (89,1% no mestrado e 81,1% no doutoramento) e o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e pela investigação motivando para a prossecução de um percurso de aprendizagem permanente (86,8% no mestrado e 84,2% no doutoramento).

A aquisição de novas aprendizagens, o desenvolvimento da cultura científica e a construção de conhecimento encontram-se articulados com o domínio epistémico, o que vem reforçar os dados obtidos relativamente à natureza das razões que levaram os sujeitos a realizar esta formação. Parece-nos existir uma forte articulação entre as razões, os contributos e a satisfação perante os resultados obtidos. A coerência/consistência destes aspectos —

todos de natureza intrínseca e de orientação para o processo de aprendizagem — é um elemento a valorizar, que nos parece ter sido fundamental para a consecução dos objectivos propostos pelos sujeitos do estudo.

Para os diplomados, participar mais efectivamente na organização do trabalho em que exercem a actividade profissional (89,2% no doutoramento e 71,9% no mestrado) e obter um certificado, diploma ou qualificação (84,2% no doutoramento e 76,9% no mestrado) são também alguns dos contributos mais valorizados. Também o favorecimento do desenvolvimento pessoal e social foi considerado um importante contributo para 84,7% dos mestrados e 76,3% dos doutoramentos.

Parece-nos significativo que os contributos no plano profissional tenham sido menos valorizados pelos diplomados: conseguir responder às necessidades no plano profissional (73,0% nos mestrados e 83,3% nos doutoramentos), progredir na carreira profissional (69,6% no mestrado e 78,9% no doutoramento), estabelecer contactos pessoais e profissionais para o desenvolvimento do percurso profissional (53,3% no mestrado e 69,2% no doutoramento). Relativamente ao contributo económico, os diplomados consideram que a elevação do rendimento económico foi um contributo muito significativo apenas para 48,1% dos mestrados e para 66,7% dos doutoramentos.

A partir da análise destes dados podemos afirmar que este grupo de adultos que procura níveis mais elevados de educação/formação apresenta uma combinação de motivos consistentes, de natureza intrínseca e orientados para o processo de aprendizagem. O estudo indica que são principalmente as motivações de ordem epistémica que se encontram na base da participação e do sucesso dos adultos neste tipo de formações pós-graduadas, que têm características particulares: longas do ponto de vista temporal, exigentes do ponto de vista intelectual e com significativos encargos financeiros.

Segundo o estudo do CEDEFOP, as motivações para a participação em actividades de educação/formação tendem a ser mistas para a maioria dos respondentes — tanto se encontram relacionadas com aspectos profissionais como com pessoais. Em toda a UE a proporção das motivações dos inquiridos é equivalente (entre pessoais e profissionais), e apenas uma minoria apontou como principais razões para a participação na educação/formação apenas uma destas motivações. Os benefícios pessoais decorrentes da aprendizagem são mais valorizados do que os benefícios relacionados com a esfera profissional, em todos os países europeus. A mesma tendência é identificada em relação à aprendizagem futura: as motivações para a participação são mistas, mas os motivos pessoais tendem a ser preponderantes (, 2004): obter maior satisfação pessoal (31%), elevar o conhecimento geral (31%), realizar melhor o trabalho (27%) e obter uma qualificação (20%).

Barreiras e obstáculos à participação

As razões que impedem a frequência de estudos ou acções de formação prendem-se, de acordo com os sujeitos do estudo nacional (Telos II), com o facto de que “as obrigações profissionais exigem muita energia” (65,5%) e que “teria que desistir de algum ou de todo o seu tempo livre ou das suas actividades de lazer” (47,6%). São motivos de ordem profissional, em primeiro lugar, e da esfera pessoal, em segundo, os que são sentidos como principais obstáculos à frequência de formação.

Estes dados encontram-se em conformidade com os resultados de outras pesquisas, nomeadamente os citados num estudo da UNESCO, que identifica as principais barreiras que se colocam aos adultos relativamente à formação da seguinte forma: a falta de tempo, a falta de dinheiro, e a existência de responsabilidades familiares (Valentine, 1997, *in* Merriam e Caffarella, 1999). Segundo Chioussé e Werquin (2005), baseados nos resultados de um estudo internacional — IALS, 1999-1998 — referem que a não participação dos adultos em actividades de formação se deve principalmente a constrangimentos temporais e económicos, e a constrangimentos profissionais e familiares. Para os autores, estas constatações, coerentes com as tendências identificadas em inquéritos internacionais (OCDE, 2003 e 2005) são generalizáveis, independentemente dos contextos, dos sistemas e das culturas. Segundo uma pesquisa realizada pela OECD (2003-a, *in* CEDEFOP, 2004) o tempo é considerado como a barreira mais significativa à aprendizagem contínua, seguido pela falta de financiamento.

É interessante referir a percepção de que alguns dos inquiridos têm da inexistência de cursos adequados às suas necessidades (barreiras institucionais), pois 18,6% dos diplomados referem como obstáculo o facto de “não existirem cursos que se adaptem às suas necessidades” e 14,5% dos diplomados referem “não existirem cursos disponíveis nas proximidades, não teria possibilidades de se deslocar”.

Este aspecto parece-nos bastante significativo, e leva-nos a questionar até que ponto as instituições académicas têm consciência deste facto e se encontram preparadas para reestruturar a sua oferta, tanto do ponto de vista da estrutura e modalidades formativas (novas parcerias, maior descentralização, formação a distância, e-learning, etc.) como do ponto de vista dos conteúdos (desconhecimento das necessidades da procura).

Também procurámos identificar como é que são percebidas as barreiras de ordem financeira, na medida em que tanto os mestrados como os doutoramentos exigem o pagamento de propinas. Quando questionados relativamente aos obstáculos financeiros, 40,7% dos diplomados consideram-nos como um “grande obstáculo”, 33,1% como um “pequeno obstáculo” e para 24,1% não constituem um obstáculo para a frequência estudos ou de cursos de formação. Para 2,1% dos diplomados os aspectos financeiros são considerados um obstáculo intransponível.

No que diz respeito ao financiamento das propinas do curso de mestrado ou doutoramento, verificamos que quem suportou o custo foi, em mais de metade dos inquiridos, o próprio diplomado (54,9%), seguindo-se as bolsas de organismos públicos (24,3%) e a entidade empregadora (13,2%). Apenas 7,6% dos diplomados refere ter sido a família quem suportou os custos das propinas. Estes dados indicam que foram maioritariamente os próprios sujeitos que suportaram financeiramente a sua aprendizagem, seguindo-se os apoios públicos e os da entidade empregadora.

O estudo do CEDEFOP (2004) revela que o *tempo* — todo o tipo de obstáculo relacionado com o tempo — é considerado a barreira mais importante para 37% dos inquiridos na UE; os sujeitos indicam que a família, o trabalho ou as actividades de lazer exigem demasiada energia e deixam pouca disponibilidade para a aprendizagem. Uma análise destes aspectos revela que os compromissos familiares vêm em primeiro lugar, seguidos da ameaça ao tempo de lazer, dos compromissos profissionais, e, por fim, a ideia de que são muito velhos para aprender.

Estes aspectos, que remetem a reflexão para o questionamento das concepções que os adultos têm de aprendizagem e para a relação que estabelecem com o saber — e que vão sendo construídos ao longo das suas trajectórias de vida —, têm um papel fundamental ao nível da sua implicação em percursos de aprendizagem futuros.

E daqui para a frente? Como é que os pós-graduados perspectivam a sua implicação em aprendizagens futuras?

No inquérito nacional (Telos II), quando questionados sobre se pretendem continuar a investir na sua aprendizagem, 81% dos inquiridos responde afirmativamente, 3% responde não estar interessado, enquanto que 16% não responde a esta questão.

Constatamos que parece existir uma diferença significativa entre as respostas dadas pelos homens e pelas mulheres: 76,1% dos homens e 84,6% das mulheres respondem afirmativamente. É também interessante referir no grupo dos que afirmam não estar interessados em continuar a investir na aprendizagem (5 sujeitos no total), dois são do sexo feminino e três do sexo masculino.

Não parece existir uma diferença significativa na implicação em aprendizagens futuras em função das diferentes faixas etárias. No grupo etário dos 25 aos 39 anos, 95,7% respondem afirmativamente a esta questão; no grupo dos 40 aos 54 anos aparecem 98,3% de respostas positivas, e, no grupo com idade superior a 55 anos obtivemos 93,3% de respostas afirmativas.

As razões pelas quais os sujeitos não estão interessados em investir na aprendizagem são diversas e articulam-se com os seguintes aspectos:

- aspectos de natureza pessoal: “estou a pensar na reforma e tenho que pensar na família”; “estou satisfeito com o nível de formação actual”.
- aspectos de natureza profissional e académica: “porque a formação académica está muito aquém da formação prática e não corresponde à realidade das empresas”; “para continuar a leccionar no básico não é necessário investir no percurso de formação académica”; “não através da continuação do percurso académico”.

Estas respostas parecem evidenciar que estes sujeitos não sentem necessidade de obter mais formação académica para responder a necessidades da sua vida profissional, e, num dos casos, a percepção de alguma desarticulação entre o mundo profissional e o académico.

Motivos existenciais e/ou de auto-organização: uma nova categoria de motivos?

Baseando-nos no modelo de Carré (1998, 2001) para analisar as lógicas motivacionais e de implicação dos adultos na formação, realizámos uma análise de conteúdo de tipo qualitativo aos motivos apresentados pelos adultos relativamente às aprendizagens futuras, o que nos permitiu identificar um conjunto de tendências e colocar uma hipótese relativa à emergência de uma nova categoria de motivos, que passamos a explicitar.

Com base na análise das respostas dos sujeitos identificámos um conjunto de razões para aprendizagem, que pode ser considerado como uma nova categoria de motivos, de natureza mais profunda, articulada com o desenvolvimento da pessoa, numa perspectiva existencial. Levantamos como hipótese que este tipo de motivos se encontra articulado com os processos de auto-desenvolvimento e auto-organização, processos auto-finalizados e adaptativos, de acordo com o paradigma sistémico. Apresentamos como exemplo deste tipo de razões: “faz parte do desenvolvimento humano”, “dá sentido à vida”, “é uma forma de estar na vida”, “é uma filosofia de vida”, “é sempre tarde para aprender”, etc. Em alguns casos, aparece como uma necessidade fundamental ligada à sobrevivência, quase como um processo biológico: “é uma necessidade”, “parar é morrer”, “aprender até morrer”, “aprender para sobreviver”, “quando se chega a este ponto, já não é reversível”.

Considerando a natureza destas razões — intrínsecas e fortemente articuladas com o processo “da vida” — bem como a sua frequência (bastante significativa neste grupo de adultos), considerámos relevante a consideração de uma nova classe de motivos, que teremos em conta na leitura que fazemos dos dados obtidos. Como proposta de trabalho, designaremos este grupo emergente como motivos existenciais e/ou de auto-organização, que podem ser situados no modelo de Carré no quadrante intrínseco e de orientação para a aprendizagem.

Análise das motivações dos pós-graduados

A análise mais fina das razões apresentadas pelos adultos para continuar a investir na aprendizagem evidencia que os motivos indicados não são exclusivos, são diversos e aparecem tanto sob a forma singular como combinada — dando origem ao que Carré designa por uma “constelação original individual”.

O motivo mais significativo apresentado pelos inquiridos para continuar a investir na aprendizagem é o motivo epistémico, que aparece em primeiro lugar (não combinado) para quase 24% dos adultos, e de uma forma combinada para quase 13%.

O motivo profissional é o segundo motivo mais relevante para este grupo de adultos, com valores próximos dos 18%, e é significativo para quase 12% dos adultos sob a forma combinada. Para quase 14% dos adultos o motivo existencial é o terceiro mais significativo (não combinado), e aparece combinado em 4% das respostas.

Procurámos perceber também qual o tipo de articulação existente entre os motivos para continuar a investir na aprendizagem e o género, idade e actividade profissional dos adultos.

O género, apesar de ter alguma influência ao nível da vontade em continuar a aprender futuramente, parece no entanto não ter uma influência significativa ao nível das razões apresentadas para continuar a investir na aprendizagem: o motivo epistémico vem em primeiro lugar para ambos os sexos, seguido de igual forma pelo profissional e pelo epistémico. No entanto, achamos interessante salientar que o motivo prescritivo / de contexto e o motivo económico apenas foram referidos por sujeitos do género masculino. Estes motivos são de natureza extrínseca e orientados para a participação.

Relativamente ao grupo etário, constatámos que a idade parece ter alguma influência no tipo de motivos em relação ao investimento em aprendizagens futuras. No grupo etário mais baixo (25/39 anos), o motivo mais significativo é o motivo epistémico, seguido pelo motivo profissional. No grupo etário dos 40/55 anos, o motivo mais valorizado pelos adultos é o motivo existencial, seguido pelo motivo epistémico. No entanto, no grupo etário mais elevado (55 anos e superior), o motivo profissional aparece em primeiro lugar, seguido pelo motivo epistémico.

No que diz respeito à actividade profissional dos adultos, 65% pertence ao grupo profissional dos professores / investigadores e 32% pertence ao grupo de outras actividades profissionais (arquitectos, engenheiros, matemáticos, químicos, informáticos, outros técnicos). No total dos inquiridos, 3% não se encontra empregado.

É interessante destacar que o motivo epistémico é referido em primeiro lugar para todos os adultos empregados, tanto para os que desempenham a sua actividade no âmbito do ensino e da investigação — professores de todos

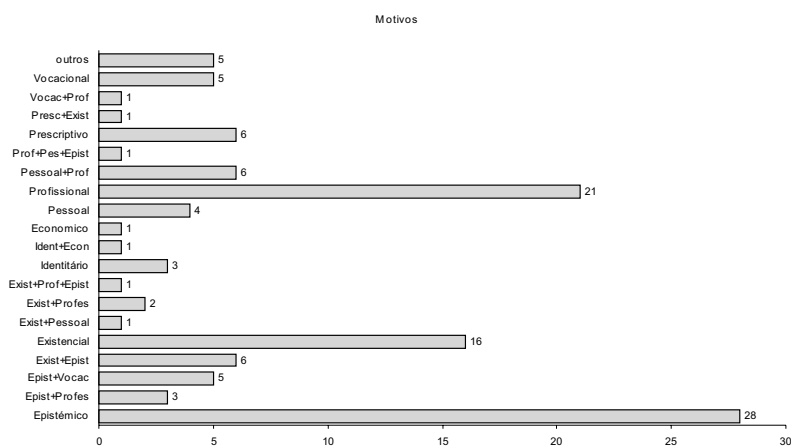


Figura 6.2 Motivos para continuar a investir na aprendizagem

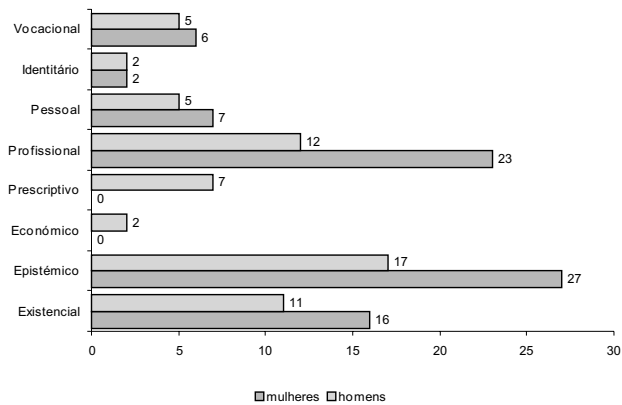


Figura 6.3 Motivos / género

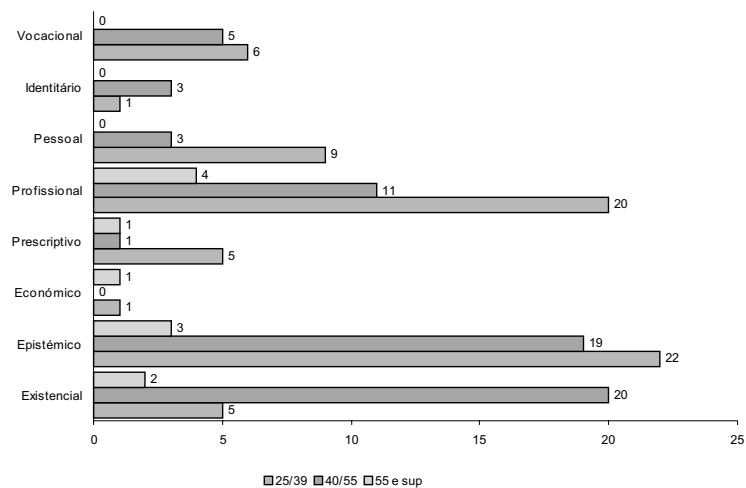


Figura 6.4 Motivos / grupo etário

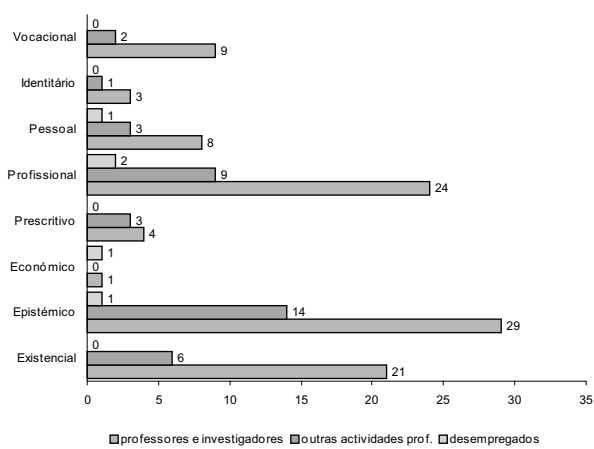


Figura 6.5 Motivos / actividade profissional

os níveis de ensino, e investigadores — como para os que desempenham outro tipo de profissões — arquitectos, engenheiros, matemáticos, químicos, informáticos, etc.

Os factores que levam este grupo de adultos a investir em futuras aprendizagens não parecem relacionar-se directamente com a actividade profissional desempenhada — o que seria expectável numa perspectiva tradicional de formação contínua. São os motivos epistémicos que vêm em primeiro lugar e que se encontram articulados com a vontade e o desejo profundo de construir/adquirir conhecimento. No entanto, apesar de não ser o motivo profissional o mais valorizado, não podemos deixar de referir a natureza epistémica das actividades dos docentes e dos investigadores.

Para o grupo de inquiridos que se encontra desempregado, o motivo profissional é o mais valorizado. Desta forma, podemos levantar a hipótese de que o investimento na aprendizagem futura, na perspectiva dos adultos desempregados, constitui um meio privilegiado para facilitar a sua (re)inserção no mercado de trabalho.

Em síntese, identificámos, para a maioria dos inquiridos, uma forte predominância dos motivos epistémicos, profissionais e de motivos existenciais/auto-organização relativamente ao interesse em continuar a investir na aprendizagem. Estes motivos são dominantes na população inquirida, independentemente da idade, do género e da actividade profissional desenvolvida (docentes ou outras actividades profissionais), o que vem mais uma vez reforçar os dados obtidos relativamente à formação realizada.

Pensamos ser importante destacar a importância atribuída pelos adultos às motivações e aos benefícios não materiais da aprendizagem — como a aquisição de conhecimento em si mesmo e o contributo para o desenvolvimento pessoal —, em detrimento de aspectos materiais — como os aspectos económicos ou os ligados à progressão na carreira, o que parece de alguma forma não estar em consonância com as teorias clássicas da formação contínua, cuja principal finalidade se orienta para o desenvolvimento profissional, e para a satisfação das necessidades do mundo do trabalho e da economia.

No entanto, não podemos deixar de referir que os motivos de natureza profissional, (articulados com os contextos específicos e com necessidades decorrentes do mundo do trabalho), apesar de não serem considerados pelo adultos como os mais importantes, têm também um papel de relevo na sua implicação em futuras aprendizagens.

Formação de adultos e ensino superior: contributos para a reflexão

Evidenciamos neste capítulo a importância que os adultos atribuem aos contextos não formais e informais de aprendizagem, particularmente ao contexto de trabalho. As aprendizagens realizadas fora do sistema formal

de educação/formação são identificadas e valorizadas pelos sujeitos de forma bastante significativa, o que nos leva mais uma vez a reforçar, por um lado, a necessidade de mobilizar novos quadros de referência para a acção educativa, e, por outro, a pertinência dos processos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens não formais e informais — particularmente no âmbito do Ensino Superior. Não podemos deixar de referir que a emergência deste novo campo de práticas ao nível do ensino superior se encontra presentemente numa fase muito inicial, tendo já sido alvo de regulamentação no âmbito das políticas educativas nacionais.⁴

Considerando que os inquiridos, quando pensam no desenvolvimento das suas competências profissionais, hierarquizam de forma destacada os contextos formais (particularmente a universidade) e tendo em conta que o estudo nacional foi desenvolvido com adultos pós-graduados, entendemos como pertinente discutir de forma mais aprofundada os resultados no contexto do Ensino Superior (E.S.).

Num contexto de mudança, particularmente perspectivada num quadro de emergência de novos saberes e do estabelecimento de novas formas de relação — institucionais e pessoais — com o saber, gostaríamos de reforçar a necessidade de promover a reflexão educativa, a partir dos seguintes eixos:

- como é que as instituições de E.S. se posicionam em relação à mudança e transformação do conhecimento?
- como é que as instituições do E.S. têm vindo a responder às novas exigências educativas — sociais e individuais?
- que tipo de mudanças estão (ou não) em curso, tanto na perspectiva institucional, organizativa, e pedagógica?
- qual é o tipo de relações que se podem estabelecer entre aprendizagens formais, não formais e informais (ex: organização das práticas de aprendizagem)? Como é o conhecimento informal valorizado em situações formais de educação/formação, particularmente no E.S.?
- quais são as estratégias, do ponto de vista institucional, que as instituições de E. S. poderão adoptar com vista a uma maior aproximação aos interesses, necessidades e projectos de formação dos adultos?
- como é que as instituições do E. S. se podem flexibilizar, oferecendo percursos efectivos de educação/formação ao longo da vida?

Estas questões, que não se pretendem exaustivas, podem no entanto constituir eixos de referência para o desenvolvimento de futuras investigações. Por outro lado, também nos parece fundamental questionar os pressupostos e

4 Decreto-lei n.º64/2006 de 21 Março, que regulamenta as condições especiais de acesso e ingresso ao ensino superior.

princípios orientadores com que a educação/formação de adultos tem vindo a ser pensada e organizada.

Segundo Ambrósio (2006) as actuais políticas educativas têm vindo a suportar-se no paradigma que mobiliza o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida — *Lifelong Learning*, emergente no espaço politico-educativo da união europeia — como uma forma de regulação entre a Educação, a Economia e o Estado. Para a autora, este conceito, que pode ser mobilizado de acordo com diferentes perspectivas e abordagens, não deve nem pode ser confundido com outros,⁵ que representaram, num passado próximo, diferentes formas de resposta educativa a problemas e a lógicas distintas, provenientes das relações sistémicas complexas entre o sistema educativo (em sentido lato, abrangendo tanto o escolar como profissional) e o mercado de trabalho. Se considerarmos que a adopção de uma perspectiva sistémica permite a compreensão das relações complexas existentes entre sistemas abertos, adaptativos, permite acompanhar a sua evolução e orientá-los para finalidades desejáveis (Ambrósio, 2006). Ao termos consciência de que se torna necessário ultrapassar os limites das actuais perspectivas económicas prevalentes no domínio educativo, consideramos fundamental valorizar outras dimensões educativas, frequentemente negligenciadas. O conceito de educação/formação ao longo da vida, se for perspectivado a partir de quadros de referência humanistas e antropocêntricos, abre caminho para pensar a construção da pessoa na sua globalidade. Ao valorizar a diversidade e a multiplicidade de trajetórias pessoais, sociais e profissionais, contribui para a formação integral e completa de cidadãos reflexivos e participativos, e constitui-se como um conceito-chave para a construção de uma sociedade mais equilibrada, justa e democrática.

Como temos vindo a constatar, as políticas de formação de adultos têm sido principalmente orientadas por perspectivas económicas, articuladas com os fenómenos da globalização, o aumento da competitividade dos mercados internacionais, as mudanças no mundo do trabalho, a elevação dos níveis de qualificação e o desenvolvimento de competências profissionais. Na perspectiva político-económica, a aprendizagem dos adultos é frequentemente entendida como uma responsabilidade individual, e que, partindo da iniciativa do sujeito, o incentiva na procura de uma oferta formativa relacionada com o desenvolvimento de competências relevantes para o mercado de emprego (de forma a garantir a sua *empregabilidade*). Nesta perspectiva, os princípios orientadores da educação/formação que é concebida, organizada, e desenvolvida pelas instâncias sociais são contrastantes com as concepções educativas socioantropocêntricas que sustentam os processos de construção

5 Como por exemplo os conceitos de Educação Permanente, Educação Recorrente, Educação de Adultos, Formação Profissional Contínua, etc.

da pessoa, de construção da identidade, da autonomia, do sentido pessoal, do desenvolvimento auto-organizado (Ambrósio, 2006).

Também Edwards (1997: 184) identifica diferentes sentidos e significados que emergem dos actuais discursos sobre a Sociedade da Aprendizagem. Estes discursos são no entanto coincidentes na mudança do “enfoque na oferta de oportunidades educativas para o enfoque na aprendizagem”. Uma destas perspectivas é a concepção de sociedade educativa “na qual as pessoas adoptam uma abordagem de aprendizagem perante a vida mobilizando uma vasta gama de recursos, que lhes permite suportar as suas práticas e estilos de vida. Esta é a base para a aprendizagem ao longo da vida, enquanto condição dos indivíduos no período contemporâneo e aos quais as políticas necessitam responder (...). Os objectivos normativos de uma sociedade liberal democrática — uma sociedade educada — e de uma sociedade economicamente competitiva — um mercado de aprendizagem — são expostos por uma concepção de participação na aprendizagem como uma actividade na qual e através da qual indivíduos e grupos atingem os seus objectivos heterogéneos”.

Se considerarmos que os processos de aprendizagem são sempre processos centrados na pessoa, que se orientam por combinações complexas de motivos, articulados com projectos e expectativas que lhe conferem um sentido determinado, e que ocorrem sempre num contexto específico, então torna-se fundamental a compreensão das dinâmicas (lógicas, razões e benefícios percebidos) que orientam os processos de aprendizagem dos adultos. Um olhar mais aprofundado sobre as motivações que orientam um grupo específico de adultos (pós-graduados do ensino superior) a desejar continuar os seus percursos de aprendizagem, revela-nos a existência de uma pluralidade de motivos, que se encontram articulados com o período específico da sua trajectória de vida, tais como a idade e a situação perante o emprego.

Os resultados da pesquisa desenvolvida indicam a existência de uma relação consistente entre a presença de motivos epistémicos, o elevado nível de educação atingida e o elevado interesse em continuar a investir na aprendizagem. Curiosamente, os motivos de natureza profissional (articulados com o desenvolvimento de conhecimentos e competências com vista à melhoria do desempenho, do trabalho, etc.) apesar de importantes, não são no entanto os mais valorizados pelos adultos quando pensam nas razões que os levariam a investir em futuras aprendizagens.

A compreensão da diversidade de motivos e de necessidades formativas dos adultos, exige, na perspectiva educativa, uma abordagem coerente e integrada das políticas de educação/formação de adultos, como é referido por Pont (2004: 45). Para a autora, estas políticas deveriam reflectir “uma visão sistémica da aprendizagem”, que fosse capaz de integrar “a diversidade da procura e a oferta de oportunidades de aprendizagem como parte do sistema global”. Deveria ter em consideração o alargamento do conceito de educação/formação de adultos (incluindo as aprendizagens não formais e

informais), como uma vasta gama de estratégias educativas. Numa perspectiva socioantropocêntrica, o adulto deve ser sempre considerado como o centro do processo de aprendizagem e a dimensão emancipatória da educação/formação não deverá ser negligenciada. No âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao longo da Vida os processos educativos deveriam evoluir desejavelmente no sentido de se tornarem mais inclusivos, de forma a cobrirem/ integrarem uma multiplicidade de objectivos e motivações para a aprendizagem — matriciados quer por razões profissionais, pessoais ou sociais.

Anexo I

Quadro 1 Contextos de aprendizagem nos últimos 12 meses

Contextos de aprendizagem	Sim	Não	Não se aplica	Total
Universidade	50,4	10,4	39,3	100,0
Participação em formações no local de trabalho	47,0	25,4	27,6	100,0
Participação em formações noutra local	47,1	18,4	34,6	100,0
Participação num estágio	15,8	16,5	67,7	100,0
Frequência de programas que combinem estudo com trabalho	17,9	12,7	69,4	100,0
Trabalhando	86,7	8,1	5,2	100,0
No local de trabalho	77,0	17,3	5,8	100,0
Participação em actividades sociais	26,7	29,6	43,7	100,0
Ficando em casa	52,3	33,3	14,4	100,0
Viajando	78,3	6,5	15,2	100,0
Contacto com outras pessoas	65,4	25,0	9,6	100,0
Utilização de bibliotecas	55,6	25,2	19,3	100,0
Actividades de lazer	63,9	22,6	13,5	100,0
Período de voluntariado	11,9	18,7	69,4	100,0

Fonte: Ambrósio, T. e outros, 2006.

Quadro 2 Razões para a frequência de mestrado e doutoramento

Razões para a Frequência dos Cursos	Mestrado		Doutoramento	
	Muito importante	Pouco importante	Muito importante	Pouco importante
Possibilidade de encontrar emprego	39,7	60,3	41,9	58,1
Possibilidade de manter emprego	36,2	63,8	56,3	43,8
Possibilidade de mudar de emprego	37,3	62,7	45,2	54,8
Possibilidade de encontrar emprego bem remunerado	46,5	53,5	51,6	48,4
Não ter expectativas de emprego	14,9	85,1	12,9	87,1
Poder fazer melhor o emprego	86,0	14,0	83,3	16,7
Poder desempenhar profissão desejada	66,9	33,1	81,3	18,8
Progredir na carreira profissional	74,4	25,6	69,7	30,3
Progredir na carreira docente	62,2	37,8	78,8	21,2
Contribuir para o desenvolvimento intelectual	94,4	5,6	93,9	6,1
Pertencer à comunidade científica	54,7	45,3	88,2	11,8
Adquirir mais conhecimentos	95,3	4,7	94,3	5,7
Exigências da entidade patronal	14,8	85,2	40,6	59,4
Iniciativa da entidade patronal	6,3	93,8	13,8	86,2
Família sempre esperou que fizesse um curso	5,3	94,7	6,5	93,5
Progredir nos estudos	66,7	33,3	66,7	33,3
Outra situação	85,7	14,3	100,0	0,0

Fonte: Ambrósio, T. e outros, 2006.

Quadro 3 Satisfação obtida com a formação académica

Satisfação com a formação académica	Mestrado	Doutoramento
Muito Satisfeito	38,8	55,6
Satisfeito	54,7	33,3
Pouco Satisfeito	5,0	11,1
Nada Satisfeito	1,4	0,0

Fonte: Ambrósio, T. e outros, 2006.

Quadro 4 Contributos de formação académica

Processo de formação académica	Mestrado		Doutoramento	
	Contribuiu muito Contribuiu	Contribuiu pouco Não contribuiu em nada	Contribuiu muito Contribuiu	Contribuiu pouco Não contribuiu em nada
Aprender coisas novas e desenvolver no plano pessoal	97,8	2,2	97,4	2,6
Conseguir responder às necessidades no plano profissional	73,0	27,0	83,3	16,7
Alargar a cultura geral	89,1	10,9	81,1	18,9
Estabelecer contactos pessoais e profissionais para desenvolvimento do percurso profissional	53,3	46,7	69,2	30,8
Garantir um estatuto social elevado	23,5	76,5	40,5	59,5
Alterar a situação familiar	11,0	89,0	21,6	78,4
Obter um certificado	76,9	23,1	84,2	15,8
Desenvolver visão crítica do mundo em que vivemos	75,0	25,0	67,6	32,4
Progredir na carreira profissional	69,6	30,4	78,9	21,1
Participar para a organização do trabalho em que exerce a actividade profissional	71,9	28,1	89,2	10,8
Desenvolver o gosto pela aprendizagem motivando a prossecução de um percurso de aprendizagem permanente	86,8	13,2	84,2	15,8
Favorecer o desenvolvimento pessoal e social	84,7	15,3	76,3	23,7
Elevar o rendimento económico	48,1	51,9	66,7	33,3
Desenvolver a cultura científica	94,9	5,1	97,4	2,6
Construir o conhecimento na área científica	91,9	8,1	94,7	5,3
Tomar decisões de forma reflexiva	78,5	21,5	83,8	16,2

Fonte: Ambrósio et al., 2006.

Referências bibliográficas

- Ambrósio, Teresa e outros (2006) Relatório Final do Projecto Telos II — Aprendizagem ao Longo da Vida: Efeitos em Diplomados de Ensino Superior (POCTI/CED/ /46747/2002), UIED, FCT/UNL, documento policopiado.
- Ambrósio, Teresa (2006) “Educação e Desenvolvimento: Inteligibilidade das Relações Complexas”, Comunicação apresentada na Academia das Ciências de Lisboa, *ANAIS UIED* (VI), Lisboa, FCT/UNL.
- Ambrósio, Teresa e outros (2005) Projecto Telos II — Relatório de Análise dos Dados, Lisboa, UIED — FCT/UNL, documento policopiado.
- Ambrósio, Teresa (2004) “A formação ao longo da vida e a regulação social da Educação”, *Revista Trajectos* (4), Lisboa, ISCTE.

- Ambrósio, Teresa (2001) *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma Mudança Reflexiva da Educação*, Lisboa, Ed. UIED.
- Boutinet, Pierre (1998) "L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation", *Rev. Education Permanente* (136), Paris.
- Carré, Phillipe (1998) "Motifs et dynamiques d'engagement en formation", *Rev. Education Permanente* (136), Paris.
- Carré, Phillipe (2001) *De la Motivation à la Formation*, Paris, L'Harmattan.
- Comissão Europeia (1995) *Livro Branco sobre a Educação/Formação*, Bruxelas.
- Comissão Europeia (2000) *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- CEDEFOP (2004) *Lifelong Learning: Citizens' Views in Close Up*, Luxembourg, Ed. By CEDEFOP, E. C., Publications Office.
- CEDEFOP (2003) *Lifelong learning: Citizens' View*. Luxembourg, Ed. by CEDEFOP, E. C. Publications Office.
- Canário, Rui (1999) *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa, Ed. Educa.
- Canário, Rui e Cabrito, Belmiro (org.) (2005) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, Lisboa, Ed. Educa.
- Colardyn, Danielle e Bjornavold, Jens (2005) *The learning continuity: European Inventory on validating non-formal learning. National Policies and practices in validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP Panorama Series, 117. Luxembourg, Publications of the European Communities.
- Correia, José Alberto (1997) "Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação", *Formação e Situações de Trabalho*, Rui Canário (org.) Porto, Porto Editora.
- Edwards, Richard (1997) *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society*, London, Routledge.
- Eggins, Heather (2003) "Globalization and reform: necessary conjunctions in higher education", *Globalization and Reform in Higher Education*, UK, SRHE and Open University Press.
- Evans, Norman (2003) *Making Sense of Lifelong Learning. Respecting the needs of all*, Routledge Falmer, London.
- Gordon, Jean (2004) "Editorial of Trends in Lifelong learning: improving opportunities for adult learning". *European Journal of Education Research, Development and Policies*. Vol. XXXIX (1), March 2004.
- Merriam, Sharan and Caffarella, Rosemary (1999) *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Pennec, Simone (2002) dir., *Former des Adultes. L'Université et les Transformations de l'emploi*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Pires, Ana Luisa (2003) "Formação de Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida e mudança educativa", Conferência Internacional Midterm Conference Europe 2003, "Critical Education & Utopia. Emergent perspectives for the 21st century", Lisboa, Universidade Lusófona, Setembro 2003.
- Pires, Ana Luisa (2004), "O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa", *Revista Trajectos*, 4, Lisboa, ISCTE.

- Pires, Ana Luisa (2005, 2002) *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.*
- Pires, A. L. (2006) "O reconhecimento e a validação das aprendizagens adquiridas pela experiência e a investigação". *Evaluation des Competences et Apprentissages experientiels. Savoirs, modèles et méthodes*, Lisboa, Educa e ADMEE Europe.
- Pires, Ana Luisa (2006-a) "Formação de Adultos e Ensino Superior. Dinâmicas de Aprendizagem ao Longo da Vida", comunicação apresentada no XIV Colóquio da Afirse — 16, 17 e 18 Fevereiro 2006, Lisboa, FPCE.
- Pires, Ana Luisa (2006-b) "Higher Education and knowledge transformation — Adult perspectives about Lifelong Learning", comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, Genève, ECER 2006, 13-16 September.
- Pires, Ana Luisa (2006-c) "Higher Education and Adult motivations towards Lifelong Learning", Brighton, SRHE Annual Conference, 12-14 December.
- Pont, Beatriz (2004) "Improving the access to and Participation in Adult learning in OECD Countries". *European Journal of Education. Research, Development and Policies*. Vol. (XXXIX), 1, March 2004.
- Tissot, Phillipe (2000) "Glossary on identification, assessment and recognition of qualifications and competences and transparency and transferability of qualifications". *Bjornavold (2000) Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Tissot, Phillipe (2004) *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*, Ed. CEDEFOP, Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities.