Formação de Adultos e Ensino Superior. Dinâmicas de Aprendizagem ao Longo da Vida

Ana Luísa de Oliveira Pires

A presente comunicação tem como finalidade apresentar alguns resultados de um estudo actualmente em curso, desenvolvido por uma equipa multidisciplinar – "Projecto Telos II – Aprendizagem ao Longo da Vida: Avaliação de Efeitos em Diplomados do Ensino Superior". Este projecto de investigação procura caracterizar as trajectórias de formação e de trabalho de um grupo de adultos com níveis de qualificação superior, que realizaram mestrados e doutoramentos nos anos lectivos de 1995/1996 e 2000/2001, nas Universidades que participam no projecto: Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências e Tecnologia), Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação), Universidade Técnica de Lisboa (Instituto Superior de Economia e Gestão) e Universidade de Aveiro.

Os dados que analisamos nesta comunicação foram recolhidos numa primeira etapa do estudo, através de um inquérito por questionário lançado em 2005.

Nesta fase do trabalho procuramos, tendo como quadro teórico de referência as actuais abordagens de Educação/Formação de Adultos, identificar e compreender a perspectiva dos sujeitos sobre a aprendizagem e a relação com o saber, articulada com diferentes espaços-tempos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências (problemática das aprendizagens formais, não formais e informais); e, também, identificar e fazer uma leitura compreensiva das dinâmicas motivacionais dos sujeitos, com vista a conhecer as razões que os levam a investir na sua aprendizagem - motivos e dinâmicas de implicação na formação – tanto em relação à formação pós-graduada realizada nas universidades, como em relação à forma como perspectivam a sua aprendizagem futura, num contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Palavras-Chave: Formação de Adultos, Ensino Superior, Aprendizagem ao Longo da Vida

"Formation des Adultes et Enseignement Supérieur Dynamiques d'Apprentissage Tout au Long de la Vie"

Ana Luisa de Oliveira Pires

La finalité de cette communication est la présentation de quelques résultats d'une étude en cours, développée au sein d'une équipe pluridisciplinaire – "Project Telos II – Apprentissage Tout au Long de la Vie: évaluation des effets en diplômés de l'Enseignement Supérieur". Ce projet de recherche a comme but la caractérisation des trajectoires de formation et de

travail d'un groupe d'adultes de niveau de qualification supérieur, qui ont réalisé des D.E.A. et des doctorats en 1995/1996 et 2000/2001, dans les Universités qui ont participé au projet: Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências e Tecnologia), Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação), Universidade Técnica de Lisboa (Instituto Superior de Economia e Gestão) e Universidade de Aveiro.

Les données analysées dans cette communication ont été recueillies dans une première étape de l'étude, au moyen d'une enquête par questionnaire, réalisée en 2005.

Pour le moment, et ayant comme cadre théorique de référence les approches de l'Education/Formation des Adultes, on cherche à identifier et à comprendre la perspective des sujets sur l'apprentissage et sa relation avec le savoir, articulée avec différents espaces-temps d'apprentissage et de développement de compétences (problématique des apprentissages formels, non formels et informels); et aussi bien à identifier et à faire une lecture compréhensive des dynamiques motivationnelles des sujets, en cherchant à comprendre les raisons d'investissement dans la formation – motifs et dynamiques d'implication dans la formation – tant pour ce qui est de la formation réalisée dans les universités, comme pour la façon dont ils conçoivent leur apprentissage futur, dans un contexte d'Apprentissage Tout au Long de la Vie.

Mots Clés: Formation d'Adultes, Enseignement Supérieur, Apprentissage Tout au Long de la Vie

INTRODUÇÃO

A comunicação que se apresenta procura apresentar e discutir alguns dos dados empíricos, ainda provisórios, relativos ao trabalho de investigação em curso "Projecto Telos II – Aprendizagem ao Longo da Vida: Avaliação de Efeitos em Diplomados do Ensino Superior", desenvolvido por uma equipa multidisciplinar de investigadores da Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências e Tecnologia), Universidade Técnica de Lisboa (Instituto Superior de Economia e Gestão), Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação) e Universidade de Aveiro[1]. Este projecto de investigação tem como finalidade a caracterização das trajectórias de formação e de trabalho de um grupo de adultos com nível de qualificação superior (diploma do ensino superior), que realizaram mestrados e doutoramentos nos anos lectivos de 1995/1996 e 2000/2001, nas referidas Universidades que participam no projecto.

[1] A equipa de investigação é composta, para além da autora, pela Prof. Doutora Teresa Ambrósio e Prof. Doutora Mariana Alves (FCT/UNL), Prof. Doutora Margarida Chagas Lopes (ISEG/UTL), Prof. Doutor Belmiro Cabrito (FPCE/UL) e Prof. Doutor António Maria Martins (UA). Da equipa faz também parte uma bolseira de investigação científica da FCT MCES. O projecto Telos II é financiado pela Fundação para as Ciência e Tecnologia/MCES.

É no quadro de um paradigma de Aprendizagem e de Educação/Formação ao Longo da Vida, em que a educação/formação de adultos assume um papel determinante, e cuja importância tem vindo a ser reforçada tanto do ponto de vista político, económico, social, profissional, como pessoal, que abordamos algumas dimensões que contribuem para a compreensão das relações e das dinâmicas criadas entre indivíduos, educação/formação e trabalho, principalmente na perspectiva da investigação educativa. Interessa-nos particularmente compreender – tendo como referencial teórico as abordagens da educação/formação de adultos –, quais são as concepções dos sujeitos sobre a aprendizagem, a sua relação com o saber e com os diferentes espaços-tempos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências (formais, não-formais e informais), como percepcionam o potencial formativo dos contextos de trabalho. E, por outro lado, também nos interessa analisar as suas dinâmicas motivacionais face à formação pós-inicial (mestrados e doutoramentos), bem como com os percursos futuros de aprendizagem, numa perspectiva "ao longo da vida".

• BREVE CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA

O trabalho de investigação, de natureza essencialmente qualitativa, recorreu a diversos instrumentos de pesquisa empírica. Numa primeira etapa do trabalho empírico, procedeu-se à concepção e lançamento de um inquérito por questionário, via postal, aos diplomados do ensino superior. O grupo-alvo desta etapa do estudo é constituído por diplomados que procuraram, nas instituições académicas de nível superior que participam na investigação, continuar o seu percurso formativo pós-inicial através da realização de formação pós-graduada de nível académico: mestrados e doutoramentos. Uma segunda etapa da pesquisa empírica suportou-se na realização de entrevistas de natureza qualitativa, semi-estruturadas, a um grupo de responsáveis/coordenadores da oferta formativa pós-inicial – mestrados/doutoramentos – das instituições que fazem parte do estudo. Uma terceira etapa, ainda não realizada, consistirá na realização de entrevistas, de carácter aberto, a mestres e doutores. Os dados que se apresentam neste artigo foram recolhidos na primeira etapa, ainda não se encontram suficientemente aprofundados, mas permitem fazer uma leitura, ainda provisória, que será alargada e consolidada no decorrer da investigação.

• BREVE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Assim, de um total de 569 diplomados (449 mestres e 120 doutores) que finalizaram os seus cursos de mestrado e doutoramento nos anos lectivos de 1995/6 e 2000/2001 obtivemos um universo de trabalho[2] de 440 sujeitos (343 mestres e 97 doutores) aos quais foi enviado um questionário via postal. Um mês e meio após o primeiro envio foi feita uma insistência através de carta. Este processo, em duas etapas, permitiu obter um total de 145 respostas, correspondendo a 32,95% da população inquirida, o que estea dentro dos valores expectáveis para uma inquirição via postal.

[2] A partir das listagens exaustivas dos diplomados fornecidas pelos Serviços Académicos foi feita a confirmação/actualização das moradas, via telefone, tendo-se obtido um universo de trabalho de 440 sujeitos.

No momento da inquirição, as habilitações académicas dos sujeitos eram as seguintes:

a) com licenciatura e mestrado – 107
b) com licenciatura e doutoramento – 5 sujeitos
c) com licenciatura, mestrado e doutoramento – 33 sujeitos.

O inquérito está organizado em quatro grandes grupos de questões/partes: caracterização pessoal e social, percurso académico, percurso profissional e avaliação da formação académica.

A amostra é constituida por 69 inquiridos do sexo masculino (47,6) e 76 do sexo feminino (52,4%), a maioria encontra-se na faixa etária dos 35 aos 45 anos de idade (a média encontra-se nos 41 anos), mais de metade é casada (61,8%) e os restantes são solteiros (25%), divorciados (9%), ou vivem em união de facto (4,2%). No que diz respeito às habilitações escolares dos pais, verifica-se que o nível de escolaridade dominante é o 1.º ciclo do ensino básico (31,7% do pai e 36,4% da mãe); relativamente às habilitações do conjuge, 67% possui a licenciatura.

As áreas/domínios científicos dos sujeitos são as seguintes:

Quadro 1. Áreas de Formação Académica

Área de Formação	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Ciências da Educação	0,7	12,2	13,5
Linguas e Literatura Estrangeiras	4,9	2,9	0,0
Linguas e Literatura Materna	4,2	2,9	0,0
Economia	16,7	12,9	18,9
Gestão e Administração	6,3	8,6	5,4
Biologia e Bioquímica	5,6	3,6	2,7
Química	11,1	3,6	10,8
Electrónica e Automação	6,9	7,2	8,1

Fonte: UIED, Projecto Telos 2005.

Durante a realização do mestrado, 90,6% dos inquiridos exerceram uma profissão remunerada, enquanto que durante a realização do doutoramento esta percentagem é de 81%. Também é importante referir que 85,6% e 87,1% dos inquiridos, mestres e doutores respectivamente, mantém a sua profissão após a conclusão dos referidos cursos.

Quando questionados se realizaram o mestrado e o doutoramento por exigências da progressão da carreira académica, verificamos que 64,6% dos que realizaram o mestrado não o fizeram por essa razão, e que 72,2% dos que realizaram o doutoramento responderam afirmativamente. No entanto, apesar de efectivamente o doutoramento constituir uma exigência para a progressão académica, este motivo não se encontra entre as três principais razões evocadas pelos sujeitos para a sua realização. Com efeito, quando os doutores indicam

as razões para a frequência do doutoramento, a progressão na carreira profissional é considerada "muito importante" e "importante" para 15,8% dos doutores, a progressão da carreira docente é considerada "muito importante" e "importante" para 17,9% dos doutores, enquanto que as "exigências da entidade patronal" foram consideradas como "muito importante" e "importante" apenas para 9% dos doutores inquiridos. Mais à frente analisaremos de forma detalhada as razões articuladas com a procura desta formação.

• CONTEXTOS E SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

As actuais abordagens de Educação/Formação de adultos defendem que o processo de formação dos adultos 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[3].

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 pilares 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):

- 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).

Consideramos 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 a intenção de aprender nos sujeitos (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

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

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 interação da pessoa consigo própria, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato.

Através das respostas dadas no inquérito[4], procurámos saber até que ponto os sujeitos reconhecem que, nos últimos doze meses, realizaram aprendizagens fora do contexto educativo formal/escolar (ex: trabalho, lazer, actividades sociais ou políticas, voluntariado, etc.) e compreender qual foi a relevância destas aprendizagens relativamente às aprendizagens formais, adquiridas em situações ou contextos tradicionais de educação/formação (na universidade, em cursos organizados no trabalho ou fora dele), e também relativamente às aprendizagens resultantes de uma articulação entre diferentes contextos (ex: estágios, programas combinados de estudo e de trabalho).

Quadro 2. Contextos de Aprendizagem

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 noutro 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
Periodo de voluntariado	11,9	18,7	69,4	100,0

Fonte: UIED, Projecto Telos 2005.

[4] As questões 20, 21, 22 e 23, relativas aos contextos e ocasiões de aprendizagem, foram reproduzidas (com autorização dos responsáveis) do Inquérito sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, lançado pela Direcção Geral Educação e Cultura da C.E e pelo CEDEFOP, integrado na sondagem da onda 59.0 do Eurobarómetro e aplicado em 2003 nos 15 Estados Membros da União Europeia.

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 delas, 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 ter sido 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 noutro 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.

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.

Numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, torna-se fundamental ter em consideração a dimensão da temporalidade dos processos. Não tendo dados que permitam analisar esta dimensão, procurámos identificar se a forma como os sujeitos valorizam os diferentes contextos e situações de aprendizagem – no trabalho, na universidade, acções de formação no local de trabalho e fora do local de trabalho – se encontra relacionada com a variável idade. Assim, construímos os seguintes quadros:

Quadro 3. Aprender pela actividade de trabalho ("Trabalhando")

Faixa etária	Sim	Não	Não se aplica
De 25 a 39	89,06%	6,25%	4,6%
De 40 a 54	84,21%	10,52%	5,26
Superior a 55	85,71%	7,14%	7,14%

Quadro 4. Aprender no local de trabalho

Faixa etária	Sim	Não	Não se aplica
De 25 a 39	81,16%	13,04%	5,79%
De 40 a 54	71,43%	23,21%	5,36%
Superior a 55	78,5%	14,29%	7,14%

Estes dados parecem indicar que são os sujeitos que pertencem à faixa etária mais baixa (entre os 25 e os 39 anos) e à mais elevada (superior a 55 anos) os que atribuiram maior relevância às aprendizagens realizadas em contexto de trabalho. E, por outro lado, são os que menos reconheceram a universidade como um contexto relevante nas aprendizagens realizadas.

Quadro 5. Aprender na universidade

Faixa etária	Sim	Não	Não se aplica
De 25 a 39	49,25%	10.4%	40.2%
De 40 a 54	55,36%	7.1%	37.5%
Superior a 55	33,33%	25%	41.6%

No que diz respeito à aprendizagem através da "participação em acções de formação no local de trabalho" verificamos que estas tiveram um peso maior para os grupos etários mais baixos. Ao analisarmos estes dados de forma mais detalhada, verificamos que é no grupo etário dos 25 aos 39 anos que se verifica uma maior incidência de respostas afirmativas (54,4%), que decresce para o grupo dos 40 aos 54 anos (42,6%) e para o grupo superior aos 55 anos (25%):

Quadro 6. Participação em acções de formação no local de trabalho

Faixa etária	Sim	Não	Não se aplica
De 25 a 39	54,4%	16,2%	29,4%
De 40 a 54	42,6%	31,5%	26,0%
Superior a 55	25,0%	50%	25,0%

Quadro 7. Participação em acções fora do local de trabalho

Faixa etária	Sim	Não	Não se aplica
De 25 a 39	42,4%	16,7%	40.1%
De 40 a 54	55.2%	17,2%	27,6%
Superior a 55	33.3%	33.3%	33.3%

Constata-se que são maioritáriamente os sujeitos que pertencem à faixa etária dos 40 aos 54 anos que reconhecem a relevância das aprendizagens decorrentes da participação em acções de formação (e que também mais valorizaram a relevância das aprendizagens adquiridas na universidade). São também estes sujeitos os que menos reconheceram a relevância das aprendizagens realizadas em contexto de trabalho. Parece-nos também significativo referir que são os sujeitos que pertencem ao grupo etário mais elevado (idade superior a 55 anos) que menos reconhecem a importância das aprendizagens resultantes da participação em acções de formação, tanto no local de trabalho como no seu exterior. A questão que podemos colocar é a de saber até que ponto é que estes sujeitos tiveram a oportunidade de participar em acções de formação, e, em caso negativo, quais foram as principais barreiras a essa participação.

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 que são consideradas não contribuir para a aprendizagem são "observar e imitar" (96,6%) e "observar e analisar situações" (86,9%).

Para os inquiridos, 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 profissional. De igual forma nos parece importante destacar que as universidades são bastante consideradas (em segundo lugar de preferência) no que diz respeito à actualização dos conhecimentos profissionais.

O contexto de trabalho, apesar de ter contribuído de forma destacada nos últimos doze meses para aprendizagens relevantes (quadro 3), não parece ser tão valorizado para "melhorar ou actualizar as capacidades profissionais" dos inquiridos, pois apenas (16,6%) destes consideram 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 que "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 leitura destes dados permite-nos por em relevo os seguintes aspectos:

- O contexto de trabalho, nos últimos doze meses, foi considerado como o que mais contribuiu para aprendizagens relevantes (não-formais e informais) face a situações tradicionais/formais (universidade e cursos de formação organizados).
- No entanto, os cursos organizados pelas universidades e centros de formação são reconhecidos como mais importantes para a actualização das capacidades profissionais do que os cursos no local de trabalho ou num outro local, e ainda do que o próprio trabalho.
- Para os inquiridos, 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". Assim, a mobilidade transnacional, através da realização de períodos de trabalho ou programas de estudo no estrangeiro, parece ser o meio mais valorizado pelos diplomados para a actualização das suas capacidades profissionais.
- No que diz respeito ao trabalho, a troca de tarefas (job rotation) é bastante valorizada para a actualização das capacidades profissionais.

• DINÂMICAS MOTIVACIONAIS DOS ADULTOS

Um dos eixos a partir do qual se pode abordar a problemática da formação de adultos é a partir da motivação e da implicação dos adultos na formação, o que passa pela identificação das razões que levam os adultos a procurar e a realizar essa formação. 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 behaviouristas 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 o 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 este 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 um motivação única para uma acção.

Considerando que as lógicas motivacionais se encontram articuladas 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 face à formação realizada, procurámos ter em consideração a relação estes aspectos na leitura dos dados que apresentamos. Procurámos saber quais são as principais razões para a frequência da formação (mestrado e doutoramento):

- No curso de mestrado, são identificadas como "muito importantes" e "importantes" as seguintes razões: "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.

Quadro 8. Satisfação com a formação académica

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

Fonte: UIED, Projecto Telos (2005).

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).

Para os sujeitos, o principal contributo da formação académica situou-se 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 construir 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 face aos resultados obtidos. A coerência/consistência destes aspectos – todos de natureza instrínseca 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 (realização do mestrado/doutoramento).

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 para 18,1% dos mestrados e para 66,7% dos doutoramentos.

• E DAQUI PARA A FRENTE? COMO É PERSPECTIVADA A APRENDIZAGEM FUTURA?

Quando questionados sobre se pretendem continuar a investir na sua aprendizagem, 96,6% dos inquiridos respondem afirmativamente. Constatamos que não existem diferenças significativas entre as respostas dadas pelos homens e pelas mulheres, pois 95,7% do género masculino e 97,4% do género feminino respondem afirmativamente. Também não parece existir uma diferença significativa em função das diferentes faixas etárias. No grupo 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 obtivémos 93,3% de respostas afirmativas.

Do ponto de vista teórico, reconhecemos o contributo de Carré (1998, 2001) relativamente ao modelo de análise das dinâmicas motivacionais e da implicação dos adultos na formação, construído e validado a partir de dados empíricos. Encontramo-nos neste momento a realizar uma análise qualitativa mais fina, dos motivos apresentados pelos sujeitos, tendo como enquadramento conceptual uma adaptação do modelo proposto por Carré (1998, 2001). Uma leitura ainda provisória da análise das razões apresentadas pelos sujeitos para a continuação do seu percurso de aprendizagem, parece identificar uma forte predominância dos motivos epistémicos e de auto-organização/existenciais. Estes dois tipos de motivos parecem ser os 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 anteriores.

• SÍNTESE E REFLEXÕES FINAIS

Evidenciámos nesta comunicação a importância atribuída pelos diplomados a contextos não-formais e informais de aprendizagem, particularmente ao contexto de trabalho. As aprendizagens realizadas fora do sistema formal são identificadas e valorizadas pelos sujeitos de forma bastante significativa, o que nos leva mais uma vez a referir a pertinência

da problemática do Reconhecimento e Validação das Aprendizagens não-formais e informais, particularmente no domínio do Ensino Superior. Não podemos deixar de referir que a emergência deste novo campo de práticas no contexto da educação/formação superior se encontra presentemente a ser equacionada no âmbito das políticas educativas nacionais[5]. No que diz respeito às dinâmicas motivacionais, encontrámos na maioria dos inquiridos uma lógica de procura principalmente articulada com motivações intrínsecas, de natureza epistémica e de orientação para a aprendizagem, e também de natureza existencial. Parece-nos ser principalmente este tipo de motivações que se encontra na base da procura e do sucesso dos inquiridos neste tipo de formação pós-graduada, com características particulares: longa, exigente do ponto de vista intelectual, e com significativos encargos financeiros. Identificámos percursos consistentes do ponto de vista das expectativas e da satisfação face à formação, articulados com a vontade de continuar a investir na aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

BOUTINET, P. (1998) L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation, Rev. E.P. n.º 136, Paris.

CARRÉ, P. (1998) Motifs et dynamiques d'engagement en formation, Rev. E.P. n.º136, Paris.

CARRÉ, P. (2001) De la Motivation à la Formation, L'harmattan, Paris.

COMISSÃO EUROPEIA (1995) *Livro Branco sobre a Educação/Formação*. Bruxelas.

COMISSÃO EUROPEIA (2000) *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.

DOC. PROJECTO TELOS (2005), Relatório de Análise dos dados, FCT/UNL, policopiado, Lisboa.

PIRES, A. L. OLIVEIRA (2005/2002) Educação e Formação ao longo da Vida: uma análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências. Tese de Doutoramento, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian/ FCT, Lisboa.

[5] Ver o ante-projecto do decreto lei sobre condições especiais de acesso e de ingresso no ensino superior de Janeiro de 2006, MCTES.

Comunicação apresentada na Conferência ECER 2006, Genebra, 2006