

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Natureza dos motivos para a formação nos adultos
que frequentam cursos EFA**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, realizada sob a orientação do professor Doutor Joaquim Luís Alcoforado.

Patrícia Liliana Taveira Ferreira

Coimbra, 2010

Agradecimentos

Os meus agradecimentos ao professor Doutor Joaquim Luís Alcoforado pela disponibilidade demonstrada e pelo apoio prestado na orientação deste trabalho.

Agradeço, também, aos formandos que participaram no estudo e àqueles cujo contributo foi fundamental na aplicação dos inquéritos por questionário.

Aos meus pais, porque sempre acreditaram em mim, e sempre me proporcionaram todas as condições para que os meus projectos se tornassem realidade, e acima de tudo, pelo seu amor.

Ao Miguel, pela força e pelo apoio prestado, e porque nunca deixou de acreditar em mim. Tens sido a minha força, a minha alegria e motivo de felicidade.

Ao meu irmão pelo apoio e pelo carinho prestado. À Margarida pelos momentos de brincadeira.

Por último, agradeço a todos aqueles que com a sua paciência, carinho e amizade em muito me apoiaram ao longo deste percurso.

Resumo

A presente investigação pretende avaliar a natureza dos motivos para a formação dos adultos que se encontram a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos, tendo para isso numa fase inicial procedido à análise de diferentes teorias e perspectivas teóricas, de forma a facilitar a compreensão do conceito de motivação. Realizou-se, também, uma análise da evolução da educação de adultos em Portugal, no sentido de compreender qual o objectivo dos cursos de Educação e formação de adultos.

Nesta investigação foi utilizada uma amostra de 100 adultos que se encontram a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos no Centro de Formação Profissional de Seia.

O instrumento de investigação utilizado foi o Questionário da Motivação para a Formação, construído por Philippe Carré (2001), presente na sua obra *“De là motivation à là formation”*, tendo sido adaptado por nós de forma a ir ao encontro das características da amostra utilizada.

Os resultados obtidos vão no sentido de que os adultos se inscrevem em cursos de Educação e Formação de Adultos essencialmente devido a motivos extrínsecos, havendo diferenças significativas na natureza dos motivos, em função do género e do nível de formação frequentado.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Cursos de Educação e Formação de Adultos; Motivação; Motivos Intrínsecos; Motivos Extrínsecos

Abstract

The following research aims to assess the reasons for the education of adults who are attending the Adults' Education and Training courses. To achieve this goal, we began by analyzing different theories and theoretical perspectives in order to help the understanding of the concept of the word motivation. We also made an analysis of the adults' education evolution in Portugal in order to understand the purpose of Adults' Education and Training courses. In this research we used a sample of one hundred adults who are attending Adults' Education and Training courses in *Centro de Formação Profissional of Seia*.

As supporter of this research, we used the Motivation Questionnaire for Formation created by Philippe Carré (2001), shown in his work "*De lá motivation à lá formation*", however, in order to convene the characteristics of the used sample, we adapted it.

The results show that adults enroll in Education and Training Courses for extrinsic reasons and there are significant differences in the reasons based on the gender and level of the attended training.

Keywords: Adult Education, Courses in Education and Training of Adults, Motivation, Intrinsic Motives, Extrinsic motives

Résumé

Cette investigation prétend évaluer l'origine des motifs pour la formation d'adultes qui fréquentent des cursus d'Éducation et Formation d'Adultes ayant pour cela, dans un premier moment effectué l'analyse des différentes théories et perspectives théoriques de façon à faciliter la compréhension du concept de motivation. On a aussi réalisé, une analyse de l'évolution de l'Éducation d'Adultes au Portugal, visant comprendre quel est l'objectif des cursus d'Éducation et Formation d'Adultes.

Dans cette investigation, on a utilisé un échantillon de 100 adultes qui fréquentent des cursus d'Éducation et Formation d'Adultes au Centre de Formation Professionnel de Seia.

L'instrument d'investigation utilisé a été le Questionnaire de la Motivation pour la Formation, construit par Philippe Carré (2001), présent dans son œuvre « *De la motivation à la formation* », que nous ant adapté de façon a correspondre aux caractéristiques de l'échantillon utilisé.

Les résultats obtenus montrent que les adultes s'inscrivent dans des cursus d'Éducation et Formation d'Adultes essentiellement à cause des motifs extrinsèques, ayant des différences significatives dans la nature de ceux-ci, en fonction du genre et du niveau de formation fréquenté.

Mots clés: Éducation d'Adultes, Cursus d'Éducation et Formation d'Adultes, Motivation, Motifs Intrinsèques et Extrinsèques.

Índice geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Resumé	v
Índice geral	vi
Índice de figuras	ix
Índice de gráficos	ix
Índice de quadros	x
Introdução	13
Capítulo I – A Educação de Adultos em Portugal	16
1 – Introdução	16
2 – Portugal e a Educação de Adultos	19
2.1 – A educação de adultos entre 1911 e 1926 (1ª República)	19
2.2 – A educação de adultos durante o “Estado Novo”	20
2.3 – A revolução de 1974	22
2.4 – Finais dos anos 90 até à actualidade	26
3. Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)	31

4. Síntese Reflexiva	41
Capítulo II – A Motivação nos Adultos para a Educação e a Formação	43
1 – Introdução	43
2 – Teorias da Motivação	46
2.1 – Teoria da Aprendizagem Social de Rotter	46
2.2 – A Teoria da Auto-eficácia de Bandura	49
2.3 – A Teoria da Atribuição Causal de Weiner	50
2.4 – A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci	52
2.5 – O Modelo Teórico de Philippe Carré	55
2.6 – Estudo realizado em Portugal	61
3 – Síntese Reflexiva	62
Capítulo III – Metodologia	64
1 – Delimitação do problema e objectivos da investigação	64
1.1 - Hipóteses	65
2 – Amostra	66
3 – Plano de investigação	67
4 – Instrumentos	68
4.1 – A selecção dos instrumentos de observação e as suas limitações	68
4.2 – Aspectos metodológicos e regras	69
4.3 - O Estudo piloto da técnica de inquirição	72

5 - Procedimentos	75
5.1 - O contacto com a instituição e a recolha de dados	75
Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão de resultados	77
1 – Introdução	77
2 – Caracterização da amostra	77
3 – Estudo dos instrumentos de medida	84
3.1 - Instrumento de avaliação da motivação para a formação	84
4. Estudo Diferencial	93
4.1 – A Motivação para a formação do adulto	94
4.2 – As Percepções Pessoais	98
4.3 – Estudo correlacional	101
5. Discussão dos Resultados	105
Conclusão	111
Bibliografia	114
Anexos	120
Anexo i – Carta de pedido formal ao Director do Centro de Formação Profissional de Seia	
Anexo ii – Questionário da Motivação para a Formação	

Índice de figuras

Figura 1 – Organização Modular dos Cursos EFA de nível Básico e de nível Secundário 35

Figura 2 – Orientações e motivos de envolvimento em formação 57

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da amostra em função da situação profissional actual 80

Gráfico 2 – Distribuição dos formandos de acordo com o curso que estavam a realizar. 80

Gráfico 3 – Distribuição dos cursos em termos de duração da formação 81

Gráfico 4 – Média e desvio-padrão relativo aos dez factores da motivação 94

Gráfico 5 – Média relativa aos dez factores da motivação, em função do nível de formação e em função do género 98

Gráfico 6 – Média relativa às três dimensões da Percepção Pessoal, em função do nível de formação e em função do género 99

Índice de quadros

Quadro 1 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível Básico	36
Quadro 2 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível Secundário	38
Quadro 3 – Distinção entre cinco grupos de Teorias da motivação segundo os critérios apresentados por diversos autores	45
Quadro 4 – Quadro referente ao levantamento dos cursos existentes e do nível de formação.	67
Quadro 5 – Escala de avaliação utilizada no questionário da motivação para a Formação	72
Quadro 6 – Alteração introduzida após o pré-teste	73
Quadro 7 – Número de itens correspondentes a cada um dos motivos presentes no questionário	74
Quadro 8 – Número de itens correspondentes a cada dimensão da percepção pessoal presentes no questionário	74
Quadro 9 – Distribuição da amostra em função do Género	77
Quadro 10 – Distribuição da amostra em função das idades dos formandos	78
Quadro 11 – Distribuição da amostra relativamente ao local de residência dos participantes	78
Quadro 12 – Distribuição da amostra em função do estado civil	78
Quadro 13 – Distribuição da amostra referente ao número de filhos de cada participante.	79
Quadro 14 – Distribuição da amostra em função da escolaridade dos participantes	79
Quadro 15 – Item 1 do 2º grupo: Há quanto tempo se encontra desempregado?	82
Quadro 16 - Item 2 do 2º grupo: Pretende arranjar trabalho/emprego?	82
Quadro 17 - Item 3 do 2º grupo: Procura activamente trabalho/emprego?	82

Quadro 18 – Item 4 do 2º grupo: Se não, porque razão não procura trabalho/emprego?	83
Quadro 19 – Item 5 do 2º grupo: Está a receber subsidio de desemprego?	83
Quadro 20 – Item 1 do 3º grupo: Onde se localiza a empresa ou o organismo onde trabalha.	84
Quadro 21 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Intrínseco – Epistémico”.	85
Quadro 22 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Intrínseco – Sócio-afectivo”.	86
Quadro 23 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Intrínseco – Hedonista”.	86
Quadro 24 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Económico”.	87
Quadro 25 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Prescrito”.	87
Quadro 26 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Derivativo”.	88
Quadro 27 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Operacional Profissional”.	89
Quadro 28 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Operacional Pessoal”.	89
Quadro 29 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Identitário”.	90
Quadro 30 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Vocacional”.	91

Quadro 31 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Sentimento de autodeterminação”.	91
Quadro 32 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Percepção de Competências”.	92
Quadro 33 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Projecto”.	93
Quadro 34 – Média e desvio-padrão relativo aos dez factores da motivação	94
Quadro 35 – Médias, desvio-padrão e teste t relativos aos motivos para a formação, em função do género	95
Quadro 36 – Médias, desvio-padrão e teste t relativos aos motivos para a formação, em função do nível de formação	96
Quadro 37 – Média relativa aos dez factores da motivação, em função do nível de formação e em função do género	97
Quadro 38 – Média relativa às três dimensões da Percepção Pessoal, em função do nível de formação e em função do género	98
Quadro 39 – Médias, desvio-padrão e teste t relativos às três dimensões da Percepção Pessoal, em função do género	100
Quadro 40 – Médias, desvio-padrão e teste t relativos às três dimensões da Percepção Pessoal, em função do nível de formação	100
Quadro 41 – Coeficientes de correlação de Pearson para os dez factores da Motivação e os três de Percepção Pessoal	102

Introdução

A sociedade está em constante mudança, quer a nível social quer a nível profissional, e essa mudança exige um aumento dos conhecimentos, havendo também novas exigências.

A educação tem vindo a acompanhar essas mudanças, e de certa forma tenta dar resposta às novas exigências impostas por essas mudanças. Se inicialmente o público-alvo da educação era essencialmente as crianças e os jovens, hoje em dia, também os adultos e os idosos estão na mira da educação, havendo uma grande preocupação com a Educação de Adultos.

A educação de adultos tem um longo passado mas uma curta história. Ela faz parte da cultura de todos os povos e épocas históricas, é tão antiga como a própria humanidade, no entanto só a partir da 2ª guerra mundial, é que surge enquanto disciplina legal, formal e organizada.

Inicialmente, defendiam que deveria seguir uma orientação semelhante à educação de crianças e de jovens, se bem que educar crianças e jovens não é o mesmo que educar adultos. Roger afirma que a *“arte de ensinar adultos é uma arte flexível e bastante diferenciada, cujos princípios podem ser aplicados e adaptados a uma extensa variedade de situações de ensino”* (Roger, 1997, p.5).

Os adultos têm vontade própria, e quando entram num processo de aprendizagem já levam consigo um conjunto de conhecimentos, aptidões e competências que forma adquirindo ao longo da vida, de uma forma formal ou informal.

Mas, afinal porque é que os adultos se envolvem em situações de aprendizagem? Pode ser devido a razões pessoais, para fazer novos contactos, manter a sua empregabilidade, aumentar os seus conhecimentos e competências, ou quem sabe, devido a outras razões, por exemplo, a criação e a promoção do emprego, e o receio em perder o emprego, contribuem fortemente para os adultos apostarem em formação, ou em estratégias de formação ao longo da vida.

De acordo com o Plano Nacional de Emprego, a estratégia nacional e comunitária para o emprego é claramente marcada pela aposta na preparação e desenvolvimento dos recursos humanos, no qual assume destaque a formação ao longo da vida.

Dadas as preocupações comunitárias e nacionais, tem-se verificado o reforço no investimento e nas ofertas educativas de modo a tentar remediar o grande problema, que é o baixo nível de qualificações da população portuguesa.

Com a criação da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA), assiste-se a um marco histórico na Educação de Adultos, na medida em que com a criação desta instituição, assiste-se a um aumento da diversificação de métodos e de materiais pedagógicos específicos para adultos, para além de que esta vai promover a igualdade de oportunidades para todos os adultos, apresentando propostas para adultos com baixas qualificações e pouco escolarizados.

Mais tarde, a ANEFA é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), que para além de dar continuidade ao trabalho da sua antecessora, criada a possibilidade, de os adultos serem reconhecidas e validadas as suas competências através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências processado nos Centros Novas Oportunidades, de conseguirem obter uma dupla certificação, ou seja, certificação escolar e também profissional através dos cursos de Educação e Formação de Adultos, criando para tal o Catálogo Nacional de Qualificações.

Mas qual será a natureza dos motivos dos adultos que frequentam cursos de educação de Adultos?

A presente investigação pretende dar resposta a esta questão e avaliar a natureza dos motivos para a formação dos adultos que se encontram a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos.

Para tal, esta investigação encontra-se dividida em três partes.

Numa primeira parte, procedemos à análise e evolução da Educação de Adultos em Portugal, atendendo a vários períodos de tempo, sem esquecer as devidas definições como forma de compreender melhor os conceitos de adulto, educação de adultos, bem como de toda a legislação produzida referente à Educação de Adultos.

Num segundo capítulo, passamos à análise das correntes teóricas e das diferentes perspectivas sobre a motivação, como forma de conhecer a natureza dos motivos que estão na base da tomada de decisão dos adultos. Para tal abordamos a teoria da Aprendizagem Social de Rotter, a teoria da Auto-eficácia de Bandura, a teoria da Atribuição Causal de Weiner, a teoria da Motivação Intrínseca de Deci e o Modelo Teórico de Philippe Carré.

Numa terceira parte, passamos à concretização desta investigação, efectuando num primeiro momento a adaptação do Questionário da Motivação para a Formação de Philippe Carré para a nossa amostra, de forma a avaliar os principais motivos que levam os adultos a inscreverem-se e a frequentarem cursos de Educação e Formação de Adultos. Num segundo momento procedemos ao desenvolvimento de um estudo empírico, apresentando os dados relativos à nossa amostra, e os resultados obtidos com a utilização do questionário utilizado nesta investigação, apresentando algumas considerações finais.

Capítulo I – A Educação de Adultos em Portugal

1. Introdução

A Educação é a pedra basilar de qualquer sociedade, sendo que nos últimos anos, o Homem tem-se deparado com variadas mudanças. Devemos no entanto salientar, que apesar de a educação ser a pedra base da sociedade, está demonstrado através de inúmeros estudos realizados, na área da educação, que educar crianças e jovens não é o mesmo que educar adultos. Então, é necessário construir programas que se adaptem aos públicos a que se destinam, fundamentando-os em modelos e princípios teóricos que se adaptem às idades referidas.

O Ser Humano, sendo diferente das outras espécies, caracteriza-se por ser capaz de se desenvolver nas diferentes etapas da sua vida. E por isso mesmo, é nosso intuito, abordar a educação dos adultos.

Mas, para que possamos compreender bem a educação de adultos, será importante compreender a definição de adulto e o que se entende por educação de adultos.

De acordo com Knowles (1990), podemos compreender a definição de adulto se atendermos a quatro pontos de vista diferentes: do ponto de vista biológico somos adultos quando atingimos a idade em que podemos reproduzir; do ponto de vista legal somos adultos quando atingimos a idade em que nos é permitido votar, tirar a carta de condução, poder casar sem ser necessário o consentimento dos pais, entre outros aspectos; do ponto de vista sociológico somos adultos quando começamos a desempenhar algumas funções da sociedade, tais como trabalhar, ser pai/mãe, votar entre outros; e finalmente, do ponto de vista psicológico somos adultos quando somos autodirigidos, temos um auto-conceito e somos responsáveis pelas nossas próprias vidas (Knowles, 1990b, p.57).

Em termos educativos, a definição mais importante é a definição psicológica, mas Knowles, afirma que o processo de uma pessoa se tornar autodirigida e de formar o seu auto-conceito, começa desde muito cedo, e não apenas na idade adulta, contudo também defende que este só fica completo depois de terminarmos a escola, de arranjar um emprego, de casar e de constituir família (Knowles, 1990b, p.57).

Em jeito de simplificar as quatro definições podemos afirmar que, o adulto é aquele indivíduo que ocupa o status definido pela sociedade, por ser maduro o suficiente para a continuidade da espécie e auto-administração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus actos diante dela.

Concluindo a discussão sobre a definição de adulto, é importante frisar que não podemos divorciar tal conceito do contexto social, sob o risco da sua alienação, uma vez que é o acordo entre os indivíduos da sociedade que estabelece o padrão de vida comunitária. Daí o conceito poder variar de sociedade para sociedade.

A Educação de Adultos, nas suas variadas vertentes é fundamental para o desenvolvimento ecossistémico do homem, sendo considerada, mais do que um direito, a chave para o século XXI. Como podemos verificar na Declaração adoptada na 4ª Conferência Internacional da Unesco sobre a Educação de Adultos, em 1985, realizada em Paris, a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, defende o direito a toda a população, incluindo a adulta e a idosa, à educação e à formação, sendo a Educação de Adultos uma tarefa prioritária das sociedades modernas, uma vez que esta se encontra indissociável do desenvolvimento e da democratização da humanidade.

No entanto, no que diz respeito à educação de adultos, nem sempre é fácil ter uma definição única, devido aos diferentes significados que lhe são atribuídos. Knowles (1990), distingue pelo menos três definições diferentes de educação de adultos.

Numa primeira definição, podemos compreender a educação de adultos como um processo usado pelos adultos para seu próprio auto-desenvolvimento, promovido pelas diversas instituições com vista a um maior desenvolvimento ou crescimento dos seus empregados, membros ou clientes, podendo mesmo afirmar-se que se trata de um processo educacional usado em combinação com processos de produção e políticos.

Num sentido mais técnico, a educação de adultos traduz-se num conjunto de actividades organizadas por algumas instituições que têm como objectivo a obtenção de conhecimentos educativos específicos. Por último, pode-se entender a educação de adultos como um processo que combina todas as actividades e processos de um movimento social (Knowles, 1980, p.27).

Simplificando, e atendendo à nossa situação actual, entende-se a educação de adultos, como sendo o processo de formação que se inicia com os maiores de 18 anos que não

tiveram acesso ao sistema educativo, ou que por algum motivo tiveram que sair sem o terminar ou concluir. Este processo permite ao adulto desenvolver aptidões, enriquecer conhecimentos, melhorar as suas competências profissionais e técnicas para enfrentar os desafios da sociedade, no que diz respeito ao mundo do trabalho, da família, da comunidade, e de contextos sócio-culturais distintos. De acordo com Lima, Afonso & Estêvão (1999), a Educação e Formação de Adultos é uma combinação das “*componentes cultural, cívica, científica, humanista, técnica, criativa e estética, tendo como centro a pessoa adulta, com toda a sua experiência de vida pessoal, social e profissional*” (p. 37).

A educação de adultos tem muitas especificidades quando comparada com a educação escolar, sendo uma delas, o seu carácter voluntário. Esta especificidade advém do facto de o sujeito ser a pessoa adulta, que normalmente se encontra ocupado pessoal e profissionalmente e, é precisamente por isto, que as actividades educativas são voluntárias, podendo o adulto sair a qualquer momento. Desta forma, as estratégias de formação e de educação de adultos devem estar atentas às necessidades e às expectativas dos adultos, como forma de terem impacto e de manterem o adulto interessado na formação que estão a frequentar.

A educação de adultos encontra-se em franco crescimento, não só porque cada vez há mais adultos, mas também, porque começa a haver uma maior preocupação por parte de algumas instituições em promover acções e programas que permitam ao adulto desenvolver as suas competências, capacidades e conhecimentos.

Assim, é importante perceber a evolução da Educação e Formação de Adultos em Portugal, para que possamos desenvolver uma consciência crítica sobre as várias e as dificuldades com as quais a Educação e a Formação de Adultos se tem debatido no nosso país e, desta forma, compreender algumas das razões da escassez de investigações sobre esta temática.

Ao longo deste capítulo, analisaremos os vários momentos da Educação de Adultos aos longo dos anos, momentos esses que influenciaram directamente e indirectamente o actual estado da educação de adultos em Portugal.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), serão abordados num terceiro ponto deste capítulo, uma vez que nos importa conhecer o funcionamento e orgânica

destes cursos, visto que é um dos pontos essenciais sob o qual se desenrola a nossa investigação.

2. Portugal e a Educação de Adultos

Em 1820, a Instrução Primária passa a ser garantida pelo estado, tornando-se obrigatória, ainda em 1835, tornando Portugal num dos países pioneiros a lançar a lei da escolaridade obrigatória. No entanto, fomos sendo ultrapassados por outros países e hoje em dia, se fizermos uma comparação com outros países mais desenvolvidos, rapidamente nos apercebemos que regredimos e que nos encontramos muito atrasados.

A primeira referência legal ao ensino de adultos, remete-nos para Novembro de 1836, data em que foram criados as três lições semanais nocturnas (Eurydice, 2007).

Posteriormente, em 1870, surgem os primeiros cursos nocturnos e dominicais para adultos, que deveriam ser promovidos pelas câmaras municipais, instituídos pela reforma da instrução pública promovida por D. António da Costa (CNE, 1996, p. 12656).

2.1 – A educação de adultos entre 1911 e 1926 (1ª República)

A implantação da República, a 5 de Outubro de 1910, alargou horizontes, e é notória a tentativa de combater o analfabetismo.

O número de iniciativas de movimentos populares aumenta em grande número, e em 1911, é promulgado que as câmaras municipais têm o encargo de criar cursos e apoiar outras iniciativas para adultos, através do decreto de 29 de Março de 1911, art.º 31º (Eurydice, 2007).

Este investimento deve-se aos números revelados no anuário estatístico do ano de 1900, que revelava que a taxa de analfabetismo era de 78.9%. Muitas destas medidas, passavam por movimentos de associações e ligas populares e através das escolas móveis, que foram criadas em 1911, e que funcionavam em regime intensivo e personalizado, pós-laboral e aos fins-de-semana, e até à data da sua extinção, em 1930, passaram por estas escolas 200.000 indivíduos (CNE, 1996).

Nesta altura, assiste-se à primeira actividade consciente e inovadora da educação de adultos, iniciando-se assim uma linha de orientação da educação de adultos no nosso país.

Contudo, as alterações foram pouco notórias, tendo sido travadas pelo golpe de Maio de 1926, uma vez que com este golpe se deu origem a um estado autoritário, fascista e ditador.

2.2. A educação de adultos durante o “Estado Novo”

Com a entrada de um novo poder político, com características profundamente fascistas e ditadoras, deu-se um retrocesso na educação de adultos, uma vez que o poder político colocava em questão se era ou não pertinente alfabetizar a população adulta, uma vez que defendia que a educação era uma fonte de dissolução dos bons costumes.

Assim, foram colocadas restrições aos movimentos de educação popular, e procederam, também, ao encerramento de muitas escolas primárias, para além de que reduziram a escolaridade obrigatória de seis para quatro anos.

No entanto, havia quem defendesse que a educação era um contributo para a ordem e o patriotismo da população portuguesa, levando por isso a cabo acções de educação de adultos, sendo estas de iniciativa essencialmente social (igrejas, associações, sindicatos).

É no pós-guerra, que Portugal inicia uma política mais sistemática de educação de adultos, não só devido à sua participação numa nova ordem mundial que obrigava a criar uma nova abertura e adesão aos valores políticos vencedores, e que implicava um compromisso de desenvolvimento e implementação de políticas educativas, mas também devido ao investimento estrangeiro, em que a instalação de fábricas no nosso país exigia mão-de-obra competente, capaz de se adaptar e de compreender as mudanças que pudessem ocorrer. É de salientar que muitas destas empresas, exigiam aos seus operários terem no mínimo a 4ª classe, e muitas das vezes promoviam acções de formação dirigidas no sentido de melhorar os conhecimentos dos seus trabalhadores (Silvestre, 2003).

Na década de 50, começa a ser visível a implementação de uma série de novas iniciativas ligadas à educação de adultos.

Em 1952, surge o Plano Nacional de Educação Popular que cria cursos diurnos e nocturnos para adultos, substituindo os anteriores cursos nocturnos. Entre 1953 e 1956 é lançada a Campanha Nacional de Educação de Adultos, em que se criam os cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos, sob a coordenação de Veiga Simão, e que não eram mais do que repetir os cursos de instrução primária para crianças, tendo sido suspensos a partir de 1974/75 (DGEpa, 1979, p.36).

Na década de 60, dá-se um novo retrocesso devido em grande parte aos fluxos emigratórios e à guerra colonial, deixando as questões de alfabetização e educação para segundo plano. Apesar de, durante esta década, as entidades privadas continuarem a promover iniciativas de educação comunitária, não podemos deixar de referir que “o salazarismo interrompeu, de facto, as iniciativas estatais de instrução popular ensaiadas na Primeira República” (Santos Silva, 1990, p. 17).

Em 1971, é criada pelo Ministério da Educação Nacional através do Decreto-Lei nº. 408/71, de 27 de Setembro, a Direcção-Geral de Educação Permanente, que irá ocupar-se essencialmente dos cursos de educação básica para adultos e das bibliotecas populares¹. A educação de adultos continua associada à educação popular, e passa a ser organizada e executada pelo próprio adulto, enquanto a Direcção-Geral de Educação Permanente passa a ter um papel essencialmente de coordenação destas iniciativas (Melo & al., 1999).

Em Portugal, por volta de 1973, é introduzido o conceito de Educação Permanente². A introdução deste novo conceito ocorre pós a Conferência de Tóquio, em 1972, onde se afirmou que “*a educação é um processo permanente*” (UNESCO, 1978, cit por Alcoforado, 2000, p.49), e que todos os processos educativos devem “*basear-se nos laços existentes entre o homem e o trabalho, unindo o desenvolvimento do trabalhador*”

¹ Vide DL nº. 489/73, de 2 de Outubro (Cursos de Educação Básica de Adultos) e DL nº. 490/73, de 2 de Outubro (Bibliotecas populares, fixas e móveis).

² De acordo com Lengrand (1981) a Educação Permanente refere-se à promoção de estruturas e métodos que auxiliem o ser humano, ao longo de toda a sua vida, a prosseguir a aprendizagem e a formação, de modo a que o sujeito se torne agente e instrumento do seu próprio desenvolvimento

e o desenvolvimento geral da comunidade, integrando os interesses do indivíduo e da sociedade” (UNESCO, 1978, cit por Alcoforado, 2000, p.49).

De acordo com Melo (1998), ao longo do Estado Novo, procede-se, por um lado, à eliminação do modelo implementado pela Primeira República, e por outro lado, assiste-se a uma tentativa falhada de lançamento de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos. Uma vez que o poder político não consegue dar uma resposta às necessidades do país, as associações populares vão gradualmente assumindo um papel mais importante, devido às acções educativas que vão promovendo, no sentido de dar resposta às necessidades educativas e sociais das classes trabalhadoras. (Melo, 1998).

2.3. A revolução de 1974

Com o 25 de Abril de 1974, e uma vez instaurada a democracia constitucional, assistiu-se a profundas alterações no quadro político português, bem como a uma explosão social que reverte, muitas vezes, para a intervenção em práticas de extensão sociocultural, provocando o aumento das iniciativas locais.

A primeira iniciativa foi a campanha de dinamização do Movimento das Forças Armadas (MFA), seguida das campanhas de alfabetização realizadas no âmbito do serviço cívico estudantil.

Em 1975, surge o Plano de Educação de Adultos, que visava, principalmente, o apoio a actividades de natureza educativa promovidas por organizações populares (Eurydice, 2007). Os primeiros normativos associados à educação de adultos, são publicados durante o ano de 1976, e é de salientar o apoio prestado pela Direcção-Geral de Educação Permanente aos processos de desenvolvimento e de democratização, bem como às iniciativas populares.

Em 1979, é criada a Direcção-Geral da Educação de Adultos, com a aprovação da Lei nº. 3/79 de 10 de Janeiro, considerada um importante avanço na política educativa de adultos, uma vez que preconizava a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo, e o progressivo acesso dos adultos aos diferentes graus de ensino, relançando assim, a educação de adultos numa perspectiva de educação permanente.

Com o intuito de promover os objectivos estipulados na referida lei, o governo desenvolve um instrumento relevante e de reconhecida qualidade³, que aborda importantes precedentes no domínio da descentralização e da participação a nível da educação de adultos, o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que se encontra integrado num plano mais abrangente de educação de adultos.

Como consequência da supracitada lei, é criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adulto (CNAEBA) ao qual cabiam as competências de sensibilização da consciência nacional, de coordenação, acompanhamento e avaliação do PNAEBA.

Nesta altura fixaram-se objectivos ao Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) conferindo grande responsabilização interventiva ao Estado.

Estabelecem-se, assim, os seguintes objectivos para a Educação de Adultos:

- o desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política;
- assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal de adultos, através da implementação gradual em todo o país, de um sistema regionalizado que assegure a mobilização e a participação das populações, coordene a utilização de todos os recursos educativos e constitua o embrião de um sistema de educação permanente;
- assegurar as condições para que todos os adultos que o desejem tenham acesso à alfabetização e progressivamente, aos graus de escolaridade obrigatória;
- assegurar a melhoria da qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base dos adultos.

³ Segundo Alberto Melo (1981), com o PNAEBA pareciam “*estar reunidas todas as condições necessárias - e suficientes - para, pelo menos no âmbito da alfabetização e educação base dos adultos, se desenvolver uma prática inovadora a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios de abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular.*” (pp. 337-338).

Para a obtenção destes objectivos, o PNAEBA abrange seis domínios, sendo eles, a) a alfabetização, b) as acções do 2º ciclo organizadas como alternativas aos cursos intensivos do ensino formal, c) a animação sociocultural que visa o desenvolvimento das comunidades com um leque variado de iniciativas, d) a educação recorrente como segunda oportunidade e articulação entre a escola e o trabalho, e) cursos socioeducativos e socioprofissionais e f) programas regionais integrados, com o objectivo de integrar a formação dos adultos no desenvolvimento económico das colectividades locais.

O cruzar da educação popular com a educação de base, as políticas públicas para a educação de adultos entre 1974 e meados da década de 1980 favoreceu uma interpretação abrangente do direito à educação.

No entanto, e de acordo com Lima (2005), neste período começa a verificar-se uma característica que se tem revelado estruturante nas políticas públicas em Portugal: o carácter descontínuo e intermitente das orientações, o que tem originado um desenvolvimento fragmentado da educação de adultos.

Apesar de o PNAEBA estar programado para uma década (1980-1990), foi abandonado ao fim dos primeiros cinco anos, não podendo deixar de referir que, foi sem dúvida um amplo laboratório onde se experimentou a inovação. A extinção do PNAEBA, em 1985, fica marcada com a elaboração, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo. Com a aprovação desta Lei, deu-se um novo retrocesso na educação de adultos, uma vez que, definiu a educação de adultos como subsector que integrou duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extra-escolar. O ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, professores e escolas (sobretudo públicas) envolvidos. No entanto, esta é encarada sobretudo como uma segunda oportunidade, tendo um carácter demasiado formal, baseada na transmissão de conhecimentos de cariz disciplinar e de saberes adquiridos em contexto de sala de aula.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, ao considerar a Educação de Adultos nos quadros das modalidades especiais da educação escolar, nomeadamente através da formação profissional (art.º 19), do ensino recorrente de adultos (art.º 20), e da educação extra-escolar (art.º 23). Ao considerar a educação de adultos nestas modalidades, a Lei de Bases do Sistema Educativo, colocou a Educação de adultos num segundo plano, assistindo-se a um novo retrocesso na Educação de Adultos (Nogueira, 1996).

Em 1987, a Direcção-Geral de Educação de Adultos é substituída pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE).

Em 1988/1989, surge o Projecto de Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos e a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) publica o Documento Preparatório III, onde defendia que o estado deveria assumir, a centralidade da educação de adultos para fazer face aos desafios de desenvolvimento. Neste documento eram, também, valorizadas as seguintes modalidades não escolares: extensão educativa, formação para o trabalho, promoção cultural e cívica, e intervenção socioeducativa. A nove de Fevereiro é publicado o Decreto-Lei nº74/91, que passa a ser a nova Lei Quadro para a Educação de Adultos em Portugal, sem ter em consideração, o parecer e as propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, no que concerne à Educação de Adultos.

Em 1990, inicia-se a década da alfabetização, e a Educação de Adultos fica a cargo da Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE), que veio substituir a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE), a quem são atribuídas competências que visam combater o analfabetismo, promover e apoiar a educação recorrente de adultos e a educação extra-escolar.

No entanto, só a partir de 1996 é que a Educação de Adultos começa a ter alguma expressão, pois apesar de ter sido publicada a Lei-Quadro de Educação de Adultos (1991) e as recomendações do CRSE (1988), a Educação de Adultos

“conserva uma visão escolarizante ao ver o seu desenvolvimento centrado nas duas vertentes já definidas pela LBSE: o ensino recorrente e a educação extra-escolar. É uma tendência reducionista e que ainda impera nos nossos dias quando se pensa em educação de adultos, impedindo muitas vezes a garantia de uma oferta educativa generalizada a todos os adultos portugueses, ao longo da vida.” (Melo & al., 1999, p.72).

Em 1996, é criada a Comissão Nacional para o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida. Esta comissão considera que estas duas vertentes (Educação e Formação) tornar-se-ão ferramentas essenciais ao auto-conhecimento e aperfeiçoamento permanente, pois só assim o indivíduo pode controlar o seu futuro e desenvolvimento.

No Livro Branco, redigido em 1996, são enunciados, os dois eixos fundamentais das actividades de educação de adultos: o ensino recorrente e a educação extra-escolar.

Um outro documento publicado a 26 de Janeiro de 1998, é a Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, considerada a conclusão do trabalho desenvolvido pela Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida.

Ainda nesse mesmo ano, é criado o Plano Nacional de Emprego, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/98 de 6 de Maio, em que é lançado o programa “Projecto de Sociedade: S@ber+”. É neste contexto que se registam alterações relativamente ao conceito de educação de adultos que, entretanto, foi evacuado do discurso político e substituído pela educação e formação de adultos. Assim, a educação e formação de adultos inclui

“(...) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade.” (Melo & al., 1999, p.11).

De acordo com Melo, Matos & Silva (1999), a Educação e Formação de Adultos reporta-se ao conjunto de actividades, destinadas à população adulta, baseadas na articulação e complementaridade de várias entidades intervenientes, com o objectivo de aumentar os índices educativos e de qualificação profissional, de forma a fomentar os níveis de empregabilidade, de desenvolvimento pessoal e a cidadania activa.

2.4 Finais dos anos 90 até à actualidade

No final dos anos 90, foi criado um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), constituído no âmbito do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, através do Despacho 10 534/97, de 16 de Outubro, e que era coordenado por Alberto Melo. Este grupo tinha

por missão, elaborar um documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos, onde devia constar:

“i) uma definição operacional deste sector; ii) um balanço da situação actual em Portugal; iii) propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo; iv) proposta do quadro de referência para um concurso nacional de projectos extra-escolares, com particular impacto na educação de adultos.” (Despacho 10 534/97, de 16 de Outubro).

Pretendia-se, também, com este estudo, criar uma Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos (ANEFA), tendo esta sido legislada a 28 de Setembro de 1999, através do Decreto-Lei n.º 387/99, mantendo a parceria entre os Ministérios da Educação e Ministério do Trabalho. A criação desta agência justificou-se pelo facto de a sociedade portuguesa se encontrar em profunda e rápida transformação, sendo as mudanças particularmente evidentes no mundo do trabalho. Como podemos constatar e de acordo com Lima, Afonso & Estêvão (1999), a ANEFA é:

“um instituto público, dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com atribuições nas áreas da promoção, do financiamento, do acompanhamento e avaliação, da validação e certificação, da investigação e difusão, de programas e projectos de educação e formação de adultos, designadamente nos domínios da alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa e da formação ao longo da vida, da intervenção cívica, da animação socioeducativa e do desenvolvimento comunitário.” (p.58).

Assim, e de acordo com o artigo 4º do Decreto-Lei n.º 387/99, a ANEFA tinha as seguintes atribuições:

- Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para a educação e a formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio;
- Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa;

- Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulam com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino à distância e multimédia, com acompanhamento presencial;
- Promover a articulação entre entidades públicas e privadas ao nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais;
- Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional;
- Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa;
- Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida;
- Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos dirigidos às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

Todo o trabalho da ANEFA, se desenvolve em torno de três grandes eixos, considerados fundamentais na sua intervenção, designadamente a motivação das pessoas adultas para a procura de Educação e Formação de Adultos, a adequação e diversificação de educação e formação de adultos, e por último, mas não menos importante, a formação de agentes de educação e formação de adultos.

De acordo com o Despacho n.º 9663/99 de 14 de Maio, a ANEFA teria por missão desenvolver os seguintes projectos:

- Uma oferta pública ou reconhecida de educação e formação de adultos que proporcione certificação escolar e profissional;
- Criar uma rede de parcerias locais de educação e formação de adultos;

- Criar uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC);
- Fazer o registo nacional das entidades promotoras e formadoras de educação e formação de adultos;
- Manter a revista Saber Mais, como um dos instrumentos privilegiados de divulgação e sensibilização da campanha que tem que ser feita nesta área;
- Criar uma rede de concepção e produção de matérias de educação e formação de adultos;
- Desenvolver acções S@ber+;
- Apoiar a criação de clubes S@ber+;
- Criar um centro de informação e conhecimento;
- Continuar a promover o Concurso Nacional Anual de Boas Práticas (iniciado em 1999).

Surgem assim, os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) de dupla certificação (escolar e profissional), e os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

Com a criação da ANEFA, houve um reacender da esperança do desenvolvimento de iniciativas de educação e formação de adultos, em grande parte devido à consolidação do seu enquadramento legal e à definição dos seus projectos e prioridades de acção. No entanto, a ANEFA teve uma existência efémera, tendo sido extinta em 2002.

Após uma viragem política, é publicado o Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, que vem alterar a lei orgânica do Ministério da Educação, sendo criado, como um dos serviços centrais do Ministério da Educação, a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), “*cuja acção transversal desenvolve mecanismos facilitadores da qualificação ao longo da vida, dos jovens e dos adultos, numa lógica de Continuum de formação*” (Eurydice, 2007), e onde são integrados todos os projectos, funções e competências da ANEFA.

De acordo com Simões (2007), a Direcção-Geral de Formação Vocacional “*Embora fosse apresentada como a continuadora das tarefas da ANEFA, a própria designação poucas dúvidas deixava, sobre o seu real alcance – o de reduzir a educação de adultos à qualificação dos recursos humanos.*” (p.7).

Durante a vigência da Direcção-Geral de Formação Vocacional, foi apresentada em Setembro de 2005, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a Iniciativa Novas Oportunidades, que tem como pretensão: 1) fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens, 2) colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais, e 3) qualificar um milhão de activos até 2010⁴.

A Iniciativa Novas Oportunidades, pretende ir ao encontro não só da educação mas também da formação profissional, quer de jovens quer de adultos, tendo, por isso mesmo, como objectivos:

- Aumentar a oferta de formação profissionalizante nas redes do Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e na rede de operadores privados;
- Desenvolver um Sistema de Avaliação da Qualidade;
- Alargar o referencial de competência-chave aplicado no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ao 12º ano;
- Promover uma melhor adequação da educação e formação de adultos às expectativas e condições de participação da população activa;
- Aumentar a realização de formação em horário pós-laboral;
- Mobilizar grandes empresas e associações empresariais para a formação dos seus activos.

A 27 de Outubro de 2006, através do Decreto-Lei n.º 213, é criada a Agência Nacional para a Qualificação, I.P., extinguindo-se a Direcção-Geral de Formação Vocacional. A

⁴ Este último objectivo deve-se ao relatório da OCDE, em que refere que Portugal é um dos países em que ter educação é mais compensador, pois um trabalhador sem o ensino secundário ganha menos 40% do que um trabalhador com mais escolaridade. (OCDE, (2004). *Education at a Glance*. Paris:OCDE).

Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), é um instituto público, também ele sob a tutela do Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social que tem por “missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e de adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-Lei n.º 213/2006, artigo 17º, n.º 1).

Se procedermos à análise dos pressupostos da antiga Direcção-Geral de Formação Vocacional e da actual Agência Nacional para a Qualificação, I.P., vamos poder verificar que não existem grandes diferenças no que concerne às suas atribuições. A grande diferença decorre da iniciativa proposta pela ANQ, I.P., de proceder à publicação do Catálogo Nacional das Qualificações, que integra cerca de 240 qualificações de nível não superior (não podemos esquecer, que os níveis considerados são o nível básico e o secundário), distribuídos por 41 áreas de educação e formação.

Com o fim do PRODEP III, a educação e formação de adultos é operacionalizada através do Quadro de Referência de Estratégia Nacional (QREN), mais precisamente através do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), no seu eixo 2.1 “Aprendizagem ao Longo da Vida”.

O facto de actualmente as iniciativas ligadas à educação e formação de adultos, se preocuparem essencialmente com valores numéricos, uma vez que o que interessa actualmente é o número de adultos que conseguem obter certificação escolar e profissional, faz com que a educação de adultos se encontre mais ligada à qualificação profissional, não deixando grande espaço para as questões ligadas à alfabetização. Não faz sentido reconhecer competências, se estas não forem dotadas de competências.

3. Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

Estando Portugal, a enfrentar o enorme desafio de elevar as qualificações e a escolaridade da sua população, especialmente da adulta, muitas são as iniciativas que têm surgido como forma de dar uma resposta rápida e eficiente a este enorme desafio.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos, criados através do Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, fazem parte de um conjunto de normativos, que

permite a elevação das qualificações de pessoas adultas, que permite a certificação escolar e profissional.

De acordo com Leitão (2003, p.8), os cursos EFA de dupla certificação, pretendem atingir os seguintes objectivos:

- Proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados.
- Contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade.
- Promover a construção de uma rede local de Educação e Formação de Adultos.
- Constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de educação e formação de adultos, nomeadamente de dispositivos como:
 - ✓ O referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos;
 - ✓ O Processo de Reconhecimento e Validação de Competências adquiridas em situações não-formais e informais de aprendizagem;
 - ✓ Os Percursos de Formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados.

Um dos aspectos considerados na educação e formação de adultos em Portugal é sem dúvida o reconhecimento de competências e de saberes adquiridos fora de contexto formal de aprendizagem. Esse reconhecimento, permite ao adulto sentir-se mais seguro e confiante relativamente às competências que possui. Apesar de, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ter uma existência relativamente recente no nosso país, foi desde logo bem aceite por todos, ao ponto de estar na base de todos os processos de Educação e Formação de Adultos.

Sendo o processo de reconhecimento e validação de competências, um processo reflexivo e que permite ao adulto fazer um balanço de todas as aprendizagens e competências adquiridas ao longo da sua vida, permite ao próprio adulto aprofundar o conhecimento que tem de si mesmo, e de se valorizar, aumentando desta forma a sua auto-estima.

O sucesso das metodologias utilizadas na Educação de Adultos advém do facto de estas serem adequadas à sua realidade, às suas vivências e experiências de Vida, que tem em consideração a valorização dos saberes adquiridos. Até porque, é a valorização dos saberes adquiridos que contribui para que os adultos se sintam mais seguros, e permite que tenham mais confiança aquando da tomada de decisões.

Os cursos EFA são uma proposta metodológica com bases humanistas, que conduzem a uma resposta inovadora às necessidades do país. Para além de conduzirem a uma valorização das competências adquiridas, através do processo de reconhecimento e validação de Competências, também permitem um aumento da autonomia, e de certa forma a oportunidade de orientarem as suas próprias aprendizagens, preconizado pelo módulo Aprender com Autonomia.

Estes destinam-se essencialmente a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que pretendam completar o 4º, 6º, 9º ou o 12º ano, e neste último caso, só é permitido o acesso a adultos com idade igual ou superior a 23 anos, e que pretendam obter ou aumentar a sua certificação profissional. Geralmente, têm prioridade os adultos que se encontrem em situação de desemprego e que estejam inscritos nos Centros de Emprego do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), os adultos que sejam indicados por outras entidades, como por exemplo pela Instituto da Segurança Social, e activos empregados, que sejam detentores de baixa escolarização e qualificação profissional.

Estes cursos podem ser de iniciativa de diferentes entidades promotoras e formadoras. Estas entidades podem ser autarquias, empresas, sindicatos, associações de âmbito cultural, empresarial, municipal e de desenvolvimento local ou estabelecimentos de ensino, instituições particulares de solidariedade social e centros de formação profissional, desde que preencham os requisitos e sejam acreditadas pelo Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), actual Instituto para a Qualidade da Formação (IQF).

O desenvolvimento dos cursos EFA acontece mediante o parecer favorável da Agência Nacional para a Qualificação, dispondo de orçamento próprio ou com apoio financeiro do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), ou ainda, de outros fundos nacionais ou comunitários. O auto-financiamento, por parte dos formandos, também é

possível, no entanto, e atendendo à realidade em que vivemos, esta está fora de questão uma vez que esta despesa seria insuportável para a maioria dos candidatos.

O modelo de formação dos cursos EFA assenta em quatro princípios fundamentais, sendo eles:

1. A operacionalização de um processo de reconhecimento e Validação de Competências (RVC) previamente adquiridas, formal ou informalmente pelos adultos, em diversos contextos e ao longo da vida.
2. Num modelo de formação organizado em módulos de competências, permitindo a construção de percursos formativos abertos e flexíveis que se adequam às necessidades e características de cada grupo.
3. Na combinação da formação de base e da formação profissionalizante, estruturadas de modo articulado, em termos de competências-chave a adquirir, visando a certificação escolar e profissional.
4. A inclusão de um módulo Aprender com Autonomia (nível Básico) ou Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (nível Secundário), definido como espaço específico destinado a uma pedagogia baseada na auto-formação e na reflexão constante sobre a acção, permitindo aos adultos manter uma participação activa na definição dos seus projectos pessoais e profissionais, assim como, na construção do seu percurso formativo. (Leitão, 2003, p.13).

Os cursos EFA organizam-se de acordo com uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, por isso é fundamental não esquecer que o adulto é um sujeito activo e responsável, por isso a formação deve permitir criar condições para que os adultos se preparem para as exigências da vida, de forma a facilitar a sua realização pessoal e profissional. Assim, é necessária a envolvimento do adulto em todo o processo de definição de trajectórias dos cursos que irão frequentar, para que estes se sintam os organizadores dos seus próprios caminhos, e responsáveis pelas suas próprias decisões.

Assim, o percurso de formação dos cursos EFA são definidos após um diagnóstico inicial avaliativo das competências do adulto, efectuado pela entidade promotora dos cursos EFA, ou seja, todo o processo começa pelo reconhecimento e validação das competências que o adulto foi adquirindo ao longo da vida, permitindo ao adulto

reflectir sobre o seu percurso passado, e fazer um balanço sobre o seu trajecto social, profissional, económico e até mesmo familiar.

Neste sentido, o plano curricular de cada curso deverá ser constituído após a identificação das competências previamente adquirida pelos formandos, da experiência pessoal e profissional que possuem, assim como dos diversos contextos em que se inserem. Todo o percurso formativo se processa em torno de duas componentes:

1. A formação de Base, organizado a partir de temas de vida, nas áreas correspondentes ao Referencial de Competências-Chave, nomeadamente: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Cidadania e Empregabilidade (CE) no Nível Básico. No ensino Secundário, as áreas abordadas são Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP). Em ambos os níveis estão organizadas em Unidades de Competências.
2. Formação Tecnológica, em áreas profissionais definidas de acordo com o grupo a que se destinam, sendo orientadas de acordo com os referenciais de qualificações que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, estando estruturada em Unidades de Formação de Curta Duração.

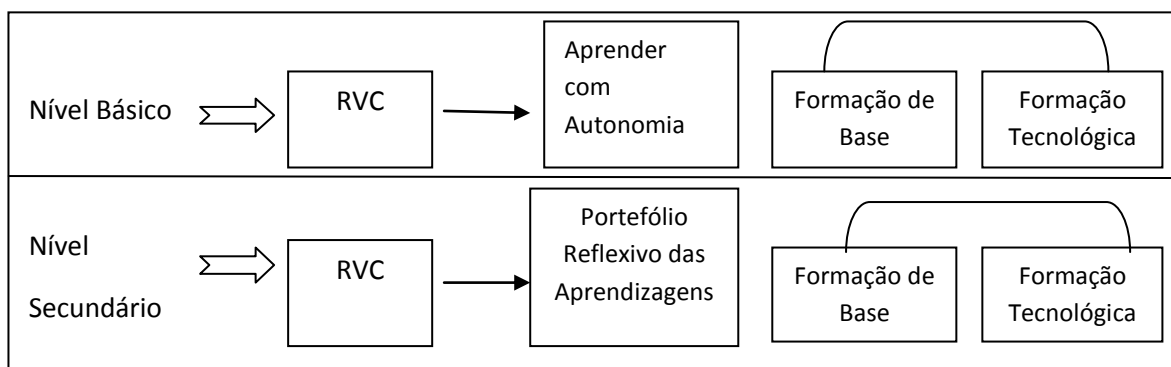


Figura 1 – Organização Modular dos Cursos EFA de nível Básico e de nível Secundário⁵

Após os resultados obtidos com o processo de Reconhecimento e Validação de Competências, e atendendo aos mesmos, irá proceder-se à definição da situação de partida relativamente ao Referencial de Competências-Chave, calculando o número de

⁵ Fonte: www.anq.gov.pt

horas de formação para cada adulto, atendendo aos números limites de horas, permitindo assim o desenho curricular dos cursos EFA.

Quadro 1 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível Básico⁶

Percurso Formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação			Total
		Aprender com Autonomia	Formação de Base (a)	Formação Tecnológica (a)	
Nível 1 de Formação					
Básico 1	< 1º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
Básico 2	1º ciclo do ensino básico	40	450 (b)	350	840
Básico 1+2	< 1º ciclo do ensino básico	40	850 (b)	350	1240
Nível 2 de Formação					
Básico 3	2º ciclo do ensino básico	40	900 (b)	1000 (c)	1940
Básico 2+3	1º ciclo do ensino básico	40	1350 (b)	1000 (c)	2390

Legenda:

- (a) A duração mínima da formação de base bem como da tecnológica é de 100 horas.
- (b) Inclusão obrigatória de uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível 1 e de 100 horas para o nível 2.
- (c) inclui, obrigatoriamente, pelo menos 120 horas de formação prática em contexto de trabalho.

O módulo Aprender com Autonomia, com um total de 40 horas, orientado pelo mediador, dá início à formação de base, e encontra-se organizado em três unidades de competência: Consolidar a Integração no Grupo, Trabalhar em equipa, Aprender a Aprender. Estas três unidades de competência, estão centradas, essencialmente, no

⁶ Fonte: www.anq.gov.pt

recurso a metodologias capazes de proporcionar aos formandos técnicas e instrumentos de autoformação, bem como, o desenvolvimento de hábitos de trabalho em grupo (Canelas, 2008).

Apesar, de a carga horária ser sempre de 40 horas, independentemente do nível de formação, é através deste módulo que o adulto participa mais activamente na construção e apropriação do seu percurso formativo, tendo em consideração de que com ele se pretende atingir um duplo objectivo, proporcionar aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação, bem como facilitar a sua integração no grupo, a e aquisição de hábitos de trabalho.

Assim, com o desenvolvimento deste módulo, pretende-se:

- ✓ Orientar os formandos num processo de auto-análise no sentido de conseguir uma elevação da auto-estima e auto-confiança;
- ✓ Ultrapassar representações pouco favoráveis que o formando possa ter em relação à formação e, deste modo, cativá-lo para o processo que agora inicia;
- ✓ Treinar técnicas facilitadoras da aprendizagem, para que os formandos consigam construir novas aprendizagens;
- ✓ Interpretar os processos e mecanismos da construção dos seus saberes;
- ✓ Identificar onde se situam as suas resistências à aprendizagem;
- ✓ Treinar os aspectos que, no entendimento de cada um, constituem fragilidades para a construção de novas aprendizagens;
- ✓ Compreender a capacidade que cada pessoa tem de mudar e aprender ao longo da vida.
- ✓ Conhecer as dinâmicas do trabalho em equipa e saber situar-se nesse contexto, na interacção com os outros.

Os cursos EFA de nível secundário, de dupla certificação, compreendem uma componente de formação base e uma componente de formação tecnológica, e podem desenvolver-se segundo três tipos de formação, de acordo com o nível de escolaridade dos adultos no início da formação, como podemos verificar no quadro 2.

A componente de formação base integra as três áreas de competência-chave constantes no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC).

Quadro 2 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível Secundário⁷

Percurso Formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da Formação				Total
		Formação de Base (a)	Formação Tecnológica (a)	Formação Prática em Contexto de Trabalho (b)	Portefólio Reflexivo das Aprendizagens	
S3 – Tipo A	9º ano	550	1200	210	85	2045
S3 – Tipo B	10º ano	200(b)	1200	210	70	1680
S3 – Tipo C	11º ano	100(b)	1200	210	65	1575

Legenda:

(a) A duração mínima da formação de base bem como da tecnológica é de 100 horas.

(b) As 210 horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações em que os adultos estejam a frequentar um curso de nível secundário e nível 3 de formação que não exerçam actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

Os cursos de nível secundário, em vez do módulo Aprender com Autonomia, integram uma área de Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA), destinada a desenvolver nos adultos processos reflexivos e de aquisição de saberes e de competências. Esta área tem um carácter transversal à componente de formação de base e à componente de formação tecnológica. “A área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens destina-se a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto

⁷ Fonte: www.anq.gov.pt

em contexto formativo, constituindo-se como o espaço privilegiado da avaliação nos cursos EFA de nível secundário.” (Guia de Operacionalização dos Cursos EFA).

O ser humano aprende ao longo de toda a sua vida, quer em termos profissionais, quer em termos pessoais, no entanto, essas experiências só se transformam em competências se forem compreendidas e reflectidas. O Portefólio Reflexivo das Aprendizagens é uma colecção planeada e organizada dos trabalhos, experiências e aprendizagens significativas que o adulto foi adquirindo, que permite ilustrar os seus progressos e os resultados que alcançou em diferentes áreas.

O adulto é o autor do Portefólio Reflexivo das Aprendizagens, sendo o mediador um orientador, que dá início e continuidade à construção do PRA. Tem como principais objectivos:

- Elevar a auto-estima do adulto;
- Desenvolver uma maior autonomia no trabalho do adulto;
- Levar o adulto a comprometer-se e a assumir um papel mais activo no seu processo de aprendizagem;
- Exercitar a capacidade crítica e reflexiva do adulto;
- Desenvolver e observar a capacidade de organização do adulto;
- Compreender e conhecer melhor o adulto na sua globalidade;
- Acompanhar a evolução do percurso do adulto.

Na maioria dos casos o Portefólio Reflexivo das Aprendizagens assume-se como um instrumento de avaliação formativa, uma vez que se acompanha todo o processo de construção do portefólio; reguladora, porque esse acompanhamento é contínuo e sistemático; e sumativa, porque se vai proceder à avaliação do produto ou resultado final do portefólio.

A formação prática em contexto de trabalho, assume um carácter obrigatório para os adultos que não exerçam qualquer actividade correspondente às saídas profissionais do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim. Esta formação obedece aos seguintes princípios:

- A entidade formadora é responsável pela sua organização e programação, em articulação com a entidade que a realiza;
- A entidade formadora deve efectuar uma apreciação prévia da entidade enquadradora, em termos de recursos humanos e materiais;
- As actividades a desenvolver pelo formando devem reger-se por um plano individual, acordado entre a entidade formadora, o formando e a entidade enquadradora. Este plano deve identificar os objectivos, o conteúdo, o período, o local de realização das actividades, as formas de monitorização e acompanhamento do adulto, os responsáveis e os direitos e deveres dos diversos intervenientes.
- A orientação e o acompanhamento do formando são coordenadas pela entidade formadora e partilhadas entre esta e a entidade enquadradora.

Se acordo com Leitão (2003), ao atravessar todo o processo formativo, a avaliação é encarada como uma das suas múltiplas dimensões, devendo ser caracterizada como:

- ✓ Processual, uma vez que se deve basear na observação contínua do processo de aprendizagem;
- ✓ Orientadora, contribuindo para a formação do adulto, uma vez que fornece dados que permite a sua própria auto-avaliação e que regula todo o processo de ensino aprendizagem;
- ✓ Qualitativa e descritiva, contribuindo para a formação de um individuo mais consciente da realidade presente e futura, servindo de base à tomada de decisões.

Neste sentido, o processo de avaliação divide-se em vários momentos, sendo eles:

1. O Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), onde se reconhecem os saberes e competências iniciais do adulto, permitindo caracterizar a situação do adulto no inicio da formação, que irá facilitar a tomada de decisões sobre o desenvolvimento curricular que melhor se adapta à situação do adulto;

2. A Avaliação Formativa, em que para além dos resultados obtidos, também considera sobre o decorrer de todo o processo formativo, permitindo acompanhar a evolução do percurso do adulto, e se necessário, permitir uma redefinição de estratégias de recuperação;
3. A Auto-avaliação, que possibilita ao adulto verificar a sua progressão face à formação, e reflectir sobre as aprendizagens que realizou e qual a importância que estas têm na sua vida, não só presente mas também futura.
4. A Avaliação Sumativa, em que se considera todo o resultado final do processo formativo, permitindo a tomada de decisões sobre a certificação e o nível de aproveitamento com que o adulto conclui o seu percurso de formação.

4. Síntese Reflexiva

Apesar de a Educação de Adultos se encontrar em franco crescimento, uma vez que a procura tem aumentado, nem sempre houve uma resposta eficaz para as reais necessidades do país.

Ao longo dos últimos trinta a quarenta anos, muitas foram as alterações ocorridas, havendo sucessivos avanços e retrocessos no que concerne a medidas, a planos ou até mesmo a legislação relacionados com a Educação de Adultos.

A primeira referência legal ao ensino de adultos, remete-nos para Novembro de 1836, data em que foram criados as três lições semanais nocturnas.

No entanto, só a partir da década de 1950, é que começa a ser visível a implementação de uma série de novas iniciativas ligadas à educação de adultos, com a criação em 1952 do Plano Nacional de Educação Popular. Após este momento, muitas foram as iniciativas que iam sendo implementadas no nosso país, algumas das quais permitiam um franco progresso da Educação de Adultos, e outras que remetiam a Educação de Adultos para um segundo nível de importância.

Se procedermos a uma análise de todo o percurso da Educação de Adultos, verificamos, que esta era quase sempre dividida em dois sectores de intervenção: o ensino recorrente

e a formação profissional, e que por serem diferentes entre si, cada um dos sectores tinha as suas lógicas e as suas instituições reguladoras.

Os adultos, tinham que ter em consideração que ao entrar num destes sectores só iriam conseguir atingir uma objectivo, ou obtinham uma certificação escolar, enveredando pelo ensino recorrente, ou obtinham uma certificação profissional sem aumentar as suas habilitações académicas, ao enveredar na formação profissional.

Para colocar um ponto final nesta dualidade, a partir de 1997/98, começa-se a trabalhar numa nova iniciativa, que irá permitir relançar e revitalizar a Educação de adultos em Portugal, através da criação dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Desta forma, foram apresentadas propostas que facilitariam aos adultos interessados em adquirir e promover as suas competências, capazes de conduzir a uma validação e dupla certificação. Este novo modelo, permite aos adultos obter um novo nível de qualificação profissional, e também um novo nível de certificação escolar.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos, bem como os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foram criados como uma forma de dar resposta às reais necessidades da população portuguesa. No entanto, ainda muito há por fazer, devendo manter-se um esforço para aumentar a eficácia destes instrumentos.

Apesar de não estarmos perante um modelo de Educação de Adultos perfeito, foram muitos os modelos percorridos, surgindo este modelo como fruto de um longo caminho percorrido, tendo já conseguido aumentar as metas que pretende atingir, sendo a obtenção do 12º ano por parte dos adultos o seu grande objectivo.

Devemos, no entanto, estar sempre atentos às novas tendências de Educação de Adultos que possam surgir no futuro.

Capítulo II - A Motivação nos adultos para a Educação e a Formação

1. Introdução

Nos últimos tempos, muito se tem falado dos possíveis motivos que levam as pessoas a agir ou a reagir em determinada situação, mais precisamente qual o motivo que leva as pessoas a inscreverem-se e a frequentarem cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

A crescente importância atribuída ao estudo da motivação, pode ser compreendida se procedermos à análise de estudo levado a cabo por MacCaslin & Dimarino-Linnen (2000). Estes dois autores, procederam a um levantamento de todos os artigos sobre a motivação que forma publicados na *American Psychologist*. Desde 146, data da primeira publicação da revista, até ao final do século XX, houve um aumento significativo de artigos publicados sobre o tema, principalmente a partir da década de 80.

Ao tentar dar resposta a esta questão, tentamos enveredar por uma pesquisa que nos conduzisse à compreensão de determinados comportamentos.

Ao longo dos tempos, têm sido variadas as definições apresentadas sobre o conceito de motivação.

Assim, e antes de enveredarmos por uma apresentação das diversas teorias explicativas da motivação humana, importa compreender este conceito usado quase diariamente no mundo da formação.

A palavra motivação deriva do latim *movere*, que significa movimentar-se, dando assim um aspecto mais dinâmico ao conceito.

Nos dicionários é descrito como “*o conjunto dos motivos que explicam um acto*” (Larousse) ou “*a relação de um acto com os motivos que o explicam ou justificam*” (Le Robert). Também aqui, está presente o aspecto dinâmico do conceito, aspecto esse defendido igualmente por Vallerand & Thill (1993), que afirmam que o conceito de motivação é uma “*construção hipotética*” que visa descrever “*As forças internas e ou*

externas que produzem o desencadear, a direcção, a intensidade e a persistência do comportamento”.(Vallerand & Thill (1993) cit por Carré, 1999, p.286)

A motivação é “*um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, orientação e finalmente da intensidade e persistência. Quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente é esta*” (Lieury & Fenouillet (1997) cit. por Carré, 1999,286).

A ideia de movimento, que se mantém presente desde a origem etimológica da palavra, e que se encontra presente em quase todas as teorias, vem reforçar a ideia de ser uma força que leva a pessoa a agir, mantendo-a concentrada e empenhada na concretização das suas tarefas.

No entanto, nem sempre esses motivos são intrínsecos, ou seja, nem sempre os motivos são resultantes das necessidades ou desejos da própria pessoa. Actualmente, e atendendo aos tempos de crise em que a sociedade moderna se encontra, as pessoas são levadas a agir ou a reagir se quiserem manter os seus postos de trabalho, ou até mesmo, se quiserem manter o seu nível de vida.

Ao longo deste capítulo, abordaremos de uma forma muito abrangente as principais teorias da motivação existentes, concentrando-nos essencialmente na teoria da autodeterminação de Déci & Ryan e nos contributos teóricos de Philippe Carré, contributos esses que têm a sua base na perspectiva teórica de Déci & Ryan.

Atendendo que estamos dentro das ciências sociais, e mais precisamente na área da Psicologia, não podemos deixar de referir que muito se tem conceptualizado e investigado nesta área, e foram várias as teorias que surgiram ao longo dos últimos tempos com a intenção de tentar explicar os verdadeiros motivos que estão na base do comportamento humano.

Uma vez que ao longo deste capítulo procederemos à apresentação de algumas teorias da motivação, centrando-nos essencialmente nas teorias cognitivistas, consideramos ser importante proceder à análise do quadro elaborado por Jesus (2000, p.152), onde efectua a distinção entre cinco grandes grupos de teorias da motivação segundo os critérios apresentados por diversos autores, uma vez que nos permitirá fazer a distinção entre as teorias cognitivistas e as restantes teorias da motivação.

Quadro 3 – Distinção entre cinco grupos de Teorias da motivação segundo os critérios apresentados por diversos autores (Jesus, 2000, p.152)

	Etologistas	Behavioristas “radicais”	Psicanalistas	Humanistas	Cognitivistas
Enquadramento epistemológico	Pensamento aristotélico	Pensamento aristotélico	Pensamento galileano	Pensamento galileano	Pensamento galileano
Concepção da Ciência	Empirismo radical	Empirismo radical	Hermenêutica	Hermenêutica	Empirismo racional
Relação Psicossomática	Monismo materialista	Monismo materialista	Dualismo	Dualismo	Monismo neutro
Metáfora do humano	“Máquina”	“Máquina”	“Máquina”	“Divindade”	“Divindade”
Influências no desenvolvimento	Hereditariedade	Cultura	Hereditariedade	Interação	Interação
Funcionamento dos motivos	Homeostase	Homeostase	Homeostase	Homeostase (?)	Homeoquinésia
Modelos matemáticos	Não	Sim	Não	Não	Sim
Relação entre as variáveis	Causal	Causal	Causal	Indeterminista	Probabilista
Significado adicional dos constructos	Fisiológico	Fisiológico	Mentalista	Mentalista	Neutro
Métodos empíricos	Experimentais	Experimentais	Clínicos	Clínicos	Ambos
Linguagem	Comportamental	Comportamental	Fenomenológica	Fenomenológica	Fenomenológica

Não querendo proceder a uma análise exaustiva do quadro apresentado, parece-nos pertinente salientar um aspecto importante que é os pontos comuns das diversas teorias.

Se atendermos ao enquadramento epistemológico e à linguagem, verificamos que, tanto as teorias psicanalista, humanista e cognitivistas, têm como enquadramento o mesmo pensamento e utilizam a mesma linguagem, no entanto, são mais as semelhanças entre as teorias psicanalista e a humanista, visto que estão de acordo em vários aspectos.

A teoria cognitivista assemelha-se à teoria behaviorista, essencialmente na utilização dos modelos matemáticos.

Jesus (2000, p.144), refere que actualmente, a teoria cognitivista, é a mais adequada para a clarificação dos problemas do dia-a-dia, salientado a sua concepção positiva do sujeito, que procura o rigor científico, metodológico e experimental, contribuindo, assim, para a construção da psicologia como ciência.

Na perspectiva cognitivista, o sujeito é considerado um agente activo, capaz de seleccionar e estruturar o seu comportamento em função de metas a atingir, sendo considerado o próprio agente da sua aprendizagem e comportamento, que tem em vista metas que pretende alcançar como forma de auto-realização, valorizando a sua autonomia e a sua responsabilização pelos seus próprios comportamentos.

Assim, de seguida, procederemos à apresentação e análise de algumas teorias cognitivistas, que nos ajudarão a compreender melhor o conceito de motivação e os motivos que estão por detrás da acção do sujeito.

2. Teorias da Motivação

2.1 – Teoria da Aprendizagem Social de Rotter

A teoria de Rotter, caracteriza-se como sendo uma combinação de duas teorias, retirando aspectos das Teorias Behavioristas e aspectos das teorias Cognitivistas, onde procura conjugar factores pessoais e situacionais que influenciam e determinam o comportamento⁸ humano.

⁸ O conceito de *comportamento* utilizado por Rotter é bastante amplo: inclui acções do organismo que envolvem respostas a qualquer estímulo significativo, que possam ser observadas e medidas (directa ou indirectamente). Podem consistir em respostas motoras efectivas, respostas cognitivas, respostas verbais ou não verbais, respostas emocionais ou no conjunto de algumas delas.

Afirmava Rotter (1975, p. 57) que "A teoria da aprendizagem social é uma teoria molar da personalidade que procura integrar estas duas correntes teóricas, que embora antagónicas são significativas da psicologia americana. Ela é uma teoria que procura lidar com a complexidade do comportamento humano, sem deixar de utilizar constructos definidos operacionalmente e hipóteses testáveis empiricamente".

Jesus (1996) afirma que "o impacto da obra de Rotter deve-se fundamentalmente ao valor heurístico do constructo "locus de controlo" e ao poder preditivo do instrumento de medida proposto para o avaliar" (p.98).

Rotter, refere que a sua teoria assenta em quatro factores essenciais: potencial de comportamento, expectativas de reforço, valor do reforço e situação psicológica.

As expectativas referem-se ao modo como o sujeito percepção a possibilidade de existência de um reforço em função de um determinado comportamento e num determinado momento.

As expectativas podem ser expectativas de controlo interno e expectativas de controlo externo. Os sujeitos onde predominam as expectativas de controlo interno tendem a sentir que as consequências dos seus actos se devem a si próprios, e por isso mesmo, revelam ser pessoas mais empenhadas, e de uma forma geral obtêm mais sucesso nas tarefas que realizam. Os sujeitos onde predominam as expectativas de controlo externo tendem a sentir que os resultados que eles obtêm se devem a factores externos (como por exemplo, sorte ou azar, simpatia de outras pessoas, etc.), não se empenhando nas tarefas que realizam uma vez que acreditam que não vale a pena esforçarem-se pois acreditam que não depende deles próprios.

Aqui, o reforço não depende de uma relação automática entre o comportamento do sujeito e a consequência positiva, mas sim da expectativa da pessoa e do modo como percepção a relação causal entre o comportamento e a recompensa (consequência positiva). O *valor do reforço* refere-se à apreciação dos diversos reforços. Difere de sujeito para sujeito, pois tudo depende da interpretação que o sujeito faz sobre determinada situação, originando diferentes expectativas conforme os interesses.

Assim, a crença no controlo interno ou externo do reforço (Locus de Controlo), trata-se de um factor interno que depende do indivíduo e não de meros factores externos.

Rotter (1990, p. 489), num de seus últimos trabalhos sobre *Locus* de controlo, afirma que "o extraordinário valor heurístico deste constructo" pode ser atribuído a quatro características, a saber:

- à clareza da sua definição;
- à cuidadosa integração de um contexto teórico mais amplo;
- ao facto da escala utilizada para avaliar o constructo ter sido originada da própria teoria psicológica;
- à natureza pragmática da investigação original.

O Locus-de-Controlo define-se como uma característica psicológica que tipifica o grau em que o indivíduo percebe que o que lhe acontece na vida do dia-a-dia é consequência das suas acções e, por isso, pode ser controlado por ele (controlo interno) ou, como não tendo relação com o seu comportamento e, por isso, está fora do seu controlo (controlo externo). Como diz Rotter, é à percepção do indivíduo "que um reforço sucede, ou é contingente, ao seu comportamento, *versus* a percepção, que o reforço é controlado por forças exteriores a ele e pode ocorrer independentemente da sua acção⁹." (Rotter, 1966, p.1).

Quanto ao conceito de situação psicológica, consiste na percepção subjectiva da acção e das diferentes situações de vida. Ou seja, tudo depende da realidade subjectiva do sujeito, definindo as situações em termos psicológicos, tal como são experienciadas pelo indivíduo e de acordo com os significados que por este lhe são atribuídos.

Por exemplo, quando é solicitado a um aluno para realizar determinada tarefa, ele pode fazê-la ou não. Se este se sente inseguro, a realização da tarefa não é importante se não houver certezas de que a realização da tarefa o ajude a resolver a necessidade de segurança e a integração social. O mesmo acontece, quando houve casos anteriores de insucesso na realização de actividades semelhantes, o sujeito não demonstra vontade de êxito nas tarefas, nem demonstra vontade em se esforçar para obter sucesso.

⁹ «Quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a uma acção sua, mas não sendo inteiramente contingente a essa acção, é normalmente percebido como o resultado de sorte, acaso, destino, sob o controlo do poder de outros, ou como imprevisível, dada a grande complexidade das forças que o envolvem. Quando um acontecimento é interpretado deste modo por um sujeito, diz-se que possui uma *crença de controlo externo*. Se o sujeito percebe que o acontecimento é contingente ao seu próprio comportamento ou a características suas relativamente permanentes, então, diz-se que apresenta uma *crença de controlo interno*» (Rotter, 1966, p.1)

De acordo com esta perspectiva, se o aprendiz não valorizar a actividade que está a realizar, se não considerar que os resultados da aprendizagem estão dependentes do seu próprio esforço, ou se sentir que não é o responsável pelos resultados da tarefa, poderá empreender menor esforço, fazer apelo a estratégias de estudo menos elaboradas durante a execução da tarefa, ou poderá mesmo desistir de a realizar.

2.2 A teoria da auto-eficácia de Bandura

Apesar de Bandura, considerar e dar importância à teoria de Rotter, encara-a como sendo incapaz de explicar como aprendemos novas respostas, uma vez que para Bandura o sujeito é influenciado pelos estímulos do meio social e do meio físico, uma vez que para além de receber os estímulos, o ser humano também tem a capacidade de os saber interpretar. (Bandura, 1986).

Bandura considera os processos cognitivos como tendo um papel fundamental na aquisição e retenção de novos padrões de comportamento, pressupondo ainda que as expectativas sobre os resultados exerciam mais influência no comportamento do que o próprio resultado. (Jesus, 2000, p. 192).

A teoria da auto-eficácia tem como base o “determinismo recíproco”, uma vez que “considera que os factores situacionais e disposicionais só têm sentido se considerados em interacção, tendo os processos cognitivos um papel fundamental nesta interacção” (Jesus, 1995, p. 164).

Ou seja, trata-se de uma teoria que valoriza a interacção entre os diversos elementos: factores internos (intrínsecos ao sujeito), factores externos (do meio ambiente) e o comportamento do sujeito interagem uns com os outros, influenciando-se mutuamente.

Apesar de a teoria de Bandura estar relacionada com os modelos de expectativa-valor, ele faz a distinção entre expectativa de eficácia e expectativa de resultados.

Uma expectativa de eficácia pessoal é a convicção que o sujeito tem de que pode realizar com sucesso o comportamento requerido para produzir os resultados, situando estas expectativas entre o sujeito e o comportamento. Já as expectativas de resultados, são expectativas que são colocadas entre o comportamento e o resultado que se espera

obter com esse comportamento, ou seja, é a probabilidade de determinado comportamento originar determinadas consequências (Bandura, 1977).

Os sujeitos com maiores expectativas de auto-eficácia empenham-se mais nas actividades de realização, até porque se encontram mais motivados, uma vez que tentam antecipar mentalmente quais os resultados que poderão obter.

A concretização das expectativas de auto-eficácia requer que o sujeito tenha as capacidades necessárias, tais como aptidões, conhecimentos, habilidades.

Assim, uma boa expectativa de resultado, pode influenciar o nosso comportamento no desempenho de qualquer actividade. “A auto-eficácia pessoal tem um grande poder de predição da motivação, das emoções e da acção” (Carré, 1999, p.297).

2.3 A teoria da atribuição causal de Weiner

Inserida na Psicologia Social, esta teoria é uma corrente importante do estudo da motivação, uma vez que se preocupa em estudar as relações existentes entre a motivação e as atribuições causais, ao estudar a relação entre o indivíduo e o ambiente em que este está inserido.

Outros autores da teoria da atribuição causal, tais como Heider (1958), pressupõem que o ser humano tenta explicar o seu próprio comportamento e o dos outros, tentando descobrir as causas e entender o seu ambiente, uma vez que consideram que a interacção que se estabelece entre os indivíduos e o meio ambiente em que estamos inseridos, vai influenciar a forma como nós nos comportamos. Portanto, Heider propunha que as acções derivam de causas internas (pessoal) e de causas externas (impessoal), estando a primeira dependente do sujeito e a segunda dependente de forças externas (Jesus, 2000).

Weiner (1985), desempenhou um papel importante ao apresentar a sua teoria da atribuição causal, e destaca-se esta importância, não apenas por enunciar tal princípio, mas por estabelecer esse princípio no contexto da pesquisa sobre motivação e realização. Verificou que as atribuições causais influenciam as expectativas, e que estas,

por sua vez, influenciam a motivação. Por sua vez, a atribuição de causalidade também vai influenciar as relações interpessoais, para além de que é um factor determinante de comportamentos futuros.

A teoria de Weiner (1985) incorpora as emoções no processo comportamental da motivação à realização. E apesar de se encontrar inserida nos modelos das teorias de expectativa-valor, na sua teoria o valor é definido pelas emoções (orgulho, bem-estar, prazer, vergonha, pena)¹⁰. Estas emoções, combinadas com as expectativas são predictoras da escolha, persistência e comportamento na realização das tarefas. (Jesus, 2000).

A partir destes estudos, Weiner (1985) percebeu que os estudantes tentam explicar os seus sucessos ou fracassos através de várias causas: inteligência, capacidade, esforço, sorte, facilidade na tarefa, influência do professor ou de terceiros, temperamento e cansaço. Após estes estudos, o autor propôs um esquema para explicar as possíveis causas, onde distinguiu três dimensões de causalidade: Locus, estabilidade e controlabilidade, que de acordo com o mesmo, estas dimensões têm mais influência sobre a auto-estima, o auto-conceito e sobre a própria motivação, do que as causas propriamente ditas.

A dimensão de locus está relacionada com a localização das causas, podendo ser causas internas ou externas. Weiner (1985), apresenta como causas internas o esforço, a habilidade, humor, fadiga e doenças, e como causas externas apresenta a dificuldade em desempenhar as actividade e alguma sorte. A atribuição de causas de fracasso ou de sucesso, sejam elas internas ou externas vão provocar reacções emocionais no sujeito, reflectindo-se na sua auto-estima.

A dimensão de estabilidade está relacionada com a duração temporal das causas, definindo-as como estáveis e instáveis. Weiner (1985) refere que esta dimensão é muito influente sobre as expectativas de desempenho futuro.

¹⁰ Weiner, apresenta-nos um estudo onde verificou que quando o sucesso é atribuído à habilidade (capacidade), os sujeitos demonstraram emoções de felicidade, confiança e orgulho; quando o sucesso é atribuído ao esforço, demonstraram felicidade, orgulho e satisfação; mas quando o sucesso é atribuído à sorte, demonstraram surpresa e culpa, bem como quando o sucesso é atribuído à ajuda de outros, suscita gratidão. Quando ocorre fracasso e este é atribuído à falta de habilidade, os sujeitos demonstraram emoções de incompetência; se o fracasso está associado à falta de esforço, demonstravam culpa e vergonha; se esta era atribuída à sorte apresentavam surpresa; mas se era culpa de terceiros apresentavam hostilidade. (Weiner et al, 1978).

Se o sucesso for atribuído a factores estáveis, irá haver um aumento nas expectativas de sucesso futuro, mas em caso de fracasso poderão provocar um decréscimo nas expectativas.

Por último, a dimensão da controlabilidade, pode ser classificada como controlável ou não controlável, e consiste em perceber se o sujeito tem capacidade para controlar as causas ou não.

2.4. A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci

Deci (1975), foi um dos autores que mais se interessou pelo estudo da motivação, sendo o seu grande objectivo explicar qual a razão que leva um indivíduo a persistir em determinadas actividades, apenas pela satisfação que esta lhes dá.

Este modelo teórico rejeita os pressupostos behavioristas e psicanalistas, baseando-se fundamentalmente em pressupostos cognitivistas.

Esta teoria tem como base, a motivação intrínseca, tendo Deci (1975) na sua obra “Intrinsic Motivation”, definido que as actividades intrinsecamente motivadas são aquelas em que a pessoa persiste na tarefa sem haver necessidade de recompensas, ou seja, persiste na tarefa por vontade própria¹¹.

Nesta definição, Deci ainda não nos apresenta a razão pela qual a motivação intrínseca se verifica, no entanto, já encaminha para a existência de duas definições essenciais para a compreensão da sua teoria. De acordo com o autor, existem dois tipos de motivações, as motivações intrínsecas, dependentes do locus interno, em que a pessoa é motivada por factores intrínsecos e em que esta possui controlo sobre os seus próprios comportamentos; e as motivações extrínsecas, definindo-as como sendo o estímulo que a pessoa vai receber pela realização da actividade, não tendo por isso controlo pessoal sobre os seus próprios comportamentos.

¹¹ *“Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward. The activities are ends in themselves rather than means to an end.”* (Déci, 1975, p.23)

Deci, para além de ter estudado várias teorias e de ter dado especial atenção às teorias das emoções (Izard, 1977; Csikszentmihalyi, 1975), que defendiam que a base da motivação intrínseca era o interesse e a excitação, caracterizando-se pelo prazer obtido nas tarefas, Deci prestou mais atenção às teorias da competência e da autodeterminação, tendo integrado detalhes destas teorias na sua própria teoria (Jesus, 2000, p. 216).

Em 1995, Deci em colaboração com Ryan, apresenta uma reformulação da sua teoria, referindo que após a análise de um conjunto de estudo, é notória a convergência de estudos académicos que sugerem que existem três tipos de necessidades: autodeterminação, competência e relacionamento interpessoal. Para além de que, existem dois aspectos considerados fundamentais, presentes em todas as teorias da motivação, sendo eles a energia e a direcção.

A energia nas teorias da motivação é fundamentalmente uma questão de necessidades, uma teoria adequada da motivação, tem em conta tanto as necessidades que são inerentes ao organismo¹² e aquelas que são adquiridas através de interacções com o ambiente. A direcção nas teorias da motivação diz respeito aos processos e às estruturas do organismo, que dão significado aos estímulos internos e externos, assim, orientando a sua acção para a satisfação das necessidades (Deci & Ryan, 1995, p. 3).

Para Deci & Ryan (1985), a motivação intrínseca é baseada nas necessidades inatas que o organismo tem para ser competente e autodeterminado.

As necessidades intrínsecas são inatas ao organismo humano e funcionam como um energizador importante de comportamento. As necessidades intrínsecas de competência e autodeterminação motivam as pessoas para um processo contínuo de busca e tentativas para conquistar os desafios ideais. Em suma, as necessidades de competência e autodeterminação mantêm as pessoas envolvidas em ciclos contínuos de busca e conquista de desafios¹³. Quando as pessoas são intrinsecamente motivadas, elas experienciam o interesse e o prazer, elas sentem-se competentes e autodeterminadas, elas percebem o locus de causalidade para o comportamento como sendo interno, e em alguns casos elas experienciam fluxo. Em antítese de interesse e fluxo existe pressão e

¹² Deci & Ryan, definem que as necessidades inerentes ao organismo são aquelas que *“must be satisfied for the organism to remain healthy.”* (Deci & Ryan, 1975, p. 3).

¹³ *“A challenge is something that requires stretching one’s abilities, trying something new.”* (Deci & Ryan, 1985, p.32).

tensão. Quando as pessoas se encontram sobre pressão, se sentem ansiosas e trabalham com grande urgência, podemos considerar que estiveram envolvidas em motivação extrínseca. Esta teoria defende que sempre que o locus é alterado de interno para externo, ocorre um decréscimo da motivação intrínseca, reduzindo-se o interesse pelo trabalho e pelas actividades, sendo as recompensas externas reconhecidas por esta teoria como uma forma de reduzir a autonomia e o prazer dos sujeitos na realização das actividades.

Um resultado obtido com esta teoria é a autodeterminação, Podemos considerar a autodeterminação como sendo uma qualidade do funcionamento humano que envolve experiências e escolhas, que são percebidas como locus de casualidade, em que as pessoas têm a capacidade de escolher e de ter escolha. Mas a autodeterminação, é mais do que uma capacidade, ela é também uma necessidade humana inata. Nós temos uma propensão básica e inata para sermos auto-determinados, o que permite desenvolver competências, e permite-nos ter uma determinada flexibilidade na forma como nos gerimos em interacção com o meio ambiente. As pessoas têm uma propensão inata para realizar uma actividade por acreditarem que a fazem por vontade própria.

Quanto à competência, não nos podemos esquecer que a motivação intrínseca se baseia nas necessidades das pessoas de serem competentes. Estes dois conceitos encontram-se relacionados e, em geral, nunca são considerados em separado. Esta pode ser definida como a *“impressão sentida pelo sujeito de ser capaz de produzir determinados acontecimentos desejáveis ou de realizar determinados desempenhos”* (Carré, 1999, p. 297). Quanto mais competente se sente a pessoa, mais motivada intrinsecamente se encontra para realizar as actividades. No entanto, existem duas condições para que se possa verificar esta relação entre os dois conceitos: a primeira condição é de que a actividade tem que ser um verdadeiro desafio; e a segunda condição é de que a percepção de competência tem que estar associada a uma percepção de autodeterminação.

No entanto, Deci, terá manifestado algumas dúvidas referentes aos conceitos de necessidade de autodeterminação e de necessidade de controlo do meio, pois segundo Jesus (2000), Deci considerava que a autodeterminação estaria ligada à autonomia e à liberdade de tomada de decisão, e que o controlo fazia referência à condicionalidade

entre o comportamento do sujeito e o resultado esperado, não antecipando nenhum resultado.

2.5 O Modelo teórico de Philippe Carré

Com as suas bases a assentarem essencialmente nas teorias de C. Houle (1961) e na teoria de Deci & Ryan, o modelo teórico de Carré consiste essencialmente na procura de uma formalização de um modelo teórico das motivações dos adultos envolvidos em formação.

Philippe Carré, entre 1997 e 1999, desenvolveu uma investigação que decorreu em três fases: a primeira fase consistiu na formalização de um modelo teórico das motivações dos adultos envolvidos em formação. Para que esta formalização se pudesse concretizar, Carré procedeu à análise de uma série de quadros teóricos, de forma a traçar o estudo sobre a questão das motivações dos adultos envolvidos em formação. Nesta primeira fase, para além da análise e estudo das várias teorias, houve a preocupação por parte do autor de definir o conceito de motivação, e qual a situação das pesquisas realizadas acerca das motivações.

Numa segunda fase, o autor procurou construir, a partir do modelo teórico por ele formalizado, um instrumento válido que lhe permitisse fazer uma apreciação válida das motivações dos adultos.

Por último, na terceira etapa do seu trabalho, procedeu à análise dos resultados obtidos com o instrumento por ele construído. Carré, de forma a validar o seu modelo teórico, passou o seu questionário a um total de seis instituições: duas empresas públicas, uma empresa do sector privado, a um departamento da universidade, a uma associação do sector público e a uma associação do sector privado.

Carré (2001), começa por afirmar que a motivação de uma forma geral, é vista como algo que leva à acção, mas não deixa de referir que a motivação é algo mais complexo de definir do que o senso comum julga. Ele faz referência a um autor, para demonstrar realmente a complexidade presente na definição deste conceito.

S. Michel (1994), após vários estudos, no âmbito da satisfação profissional, apresenta a seguinte definição:

“La motivation est un thème beaucoup plus large qui fait référence au projet personnel et à la manière dont il va se modifier tout au long des expériences de vie, professionnelles en particulier. La motivation est donc une dynamique, un mouvement qui pousse à agir et qui oriente l’énergie des individus.” (S. Michel, 1994 cit por Carré, 2001, p.19)

Assim, e após a análise de alguns estudos realizados, Carré procura canalizar a sua investigação em torno de uma simples questão: *“Pourquoi les gens se forment-ils?”* (Carré, 2001, p. 19).

As razões que podem estar na origem da inscrição dos adultos em formação são diversas, desde o salário, às novas pedagogias de formação, a autoformação, ou até mesmo a procura de produtividade em contexto de formação.

De seguida, o autor faz uma apresentação de algumas correntes e dos seus pressupostos, apresentando correntes como o behaviorismo, a psicanálise, a sociologia, terminando a sua apresentação na psicologia, mais precisamente na corrente humanista, uma vez que esta é considerada por Carré (2001) aquela que considera o indivíduo como tendo um papel mais activo e com mais autonomia na escolha dos seus comportamentos, fazendo referências a diversas teorias: Teoria da expectativa-valor; Teoria da atribuição e de controlo e Teoria da competência e da autodeterminação.

Uma vez concretizada a primeira fase da sua investigação, é tempo de passar à segunda fase, onde Carré (2001) faz uma apresentação da metodologia utilizada, e dos resultados colhidos. Passando logo de seguida à apresentação do seu modelo teórico.

Uma das principais preocupações do autor era definir quais os motivos que impelem os adultos a inscrever-se em cursos de formação.

Se atendermos ao quadro apresentado pelo autor, podemos verificar que este modelo teórico assenta essencialmente em dois eixos de orientação motivacional: um eixo referente aos motivos, que podem ser intrínsecos ou extrínsecos; e um segundo eixo que reparte os motivos de formação entre os que têm como objectivo a aquisição de

conteúdos, estando assim centrados na aprendizagem, e os que estão direccionados apenas para a participação na formação.

Carré (1999), classifica os motivos como sendo plurais, contingentes e evolutivos¹⁴. Assim, considerando os dois eixos de orientação motivacional, podemos classificar os motivos em motivos intrínsecos e em motivos extrínsecos, orientados para a aprendizagem e orientados para a participação, obtendo um total de 10 motivos, 3 intrínsecos e 7 extrínsecos.

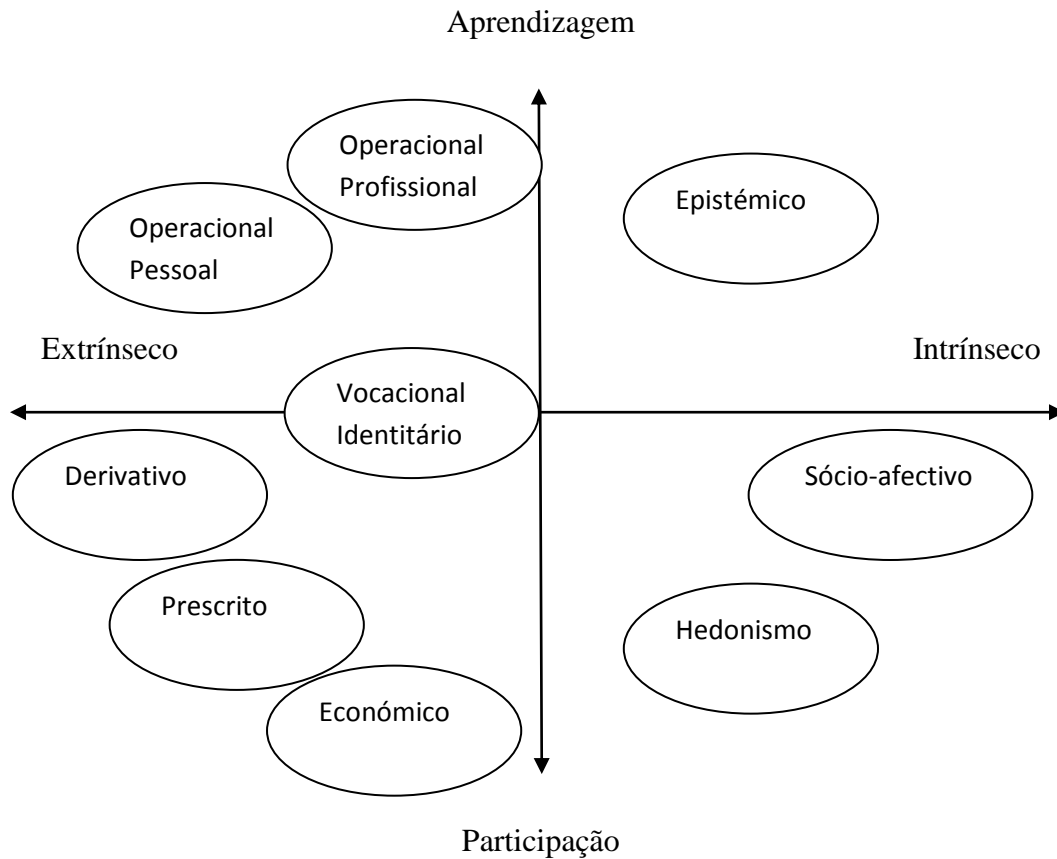


Figura 2 – Orientações e motivos de envolvimento em formação (adapt. Carré, 2001, p. 46)

¹⁴ De acordo com Carré (2001), os motivos são plurais porque raramente a pessoa se envolve num projecto de formação apenas por uma razão; contingentes porque são expressões da relação do sujeito com um determinado projecto de formação, numa determinada situação e num dado momento da sua vida; e são evolutivos porque as razões pelas quais as pessoas se envolvem em formação vão-se alterando ao longo do tempo, dependendo da vivência e da história da pessoa.

Motivos intrínsecos

Dentro dos motivos intrínsecos, podemos encontrar três sub-escalas:

- **Motivo Epistémico**

Este motivo está ligado ao conhecimento, como sendo uma fonte de prazer. O indivíduo procura apropriar-se de saberes ou conhecimentos, não por obrigação mas sim porque tem prazer em aprender, porque gosta de aprender.

- **Motivo Sócio-afectivo**

O indivíduo participa numa formação, pelo simples prazer de estar em contacto com outras pessoas, ele aprecia o grupo de formação como uma verdadeira fonte de aprendizagem. O indivíduo procura formações que permitam o desenvolvimento de relações interpessoais, ele tem o intuito de estabelecer novos contactos e novas relações sociais.

- **Motivo Hedonista**

O ambiente e o conforto do local da formação, e os materiais que a formação proporciona são a base deste motivo. O indivíduo participa na formação pelo prazer da actividade, independentemente do conteúdo ou das aprendizagens que vai adquirir.

Motivos Extrínsecos

As sete subescalas de ordem extrínseca são:

- **Motivo Económico**

As razões da participação da formação são meramente materiais. Ao frequentar uma formação, o indivíduo espera obter determinados ganhos materiais, tais como uma promoção, ou um aumento do salário.

- **Motivo Prescrito**

A sugestão e/ou a imposição são os motivos que estão na base deste motivo. Geralmente, o indivíduo só participa em formações porque lhe foi sugerido quer por

superiores, quer por outra pessoa, ou então porque foi uma imposição, e neste caso pode ser porque a lei assim obriga.

▪ Motivo Derivativo

Por vezes, os indivíduos inscrevem-se em formações para evitar situações, ambientes ou actividades. Quando o ambiente de trabalho começa a ser percebido pelo individuo como sendo um mau ambiente, ou quando o individuo deixa de gostar das actividades que tem que desenvolver, quer por se terem tornado rotineiras, quer por falta de interesse profissional, o individuo inscreve-se numa formação porque acha que está melhor na formação do que no seu local de trabalho.

▪ Motivo Operacional Profissional

Este motivo está presente quando o indivíduo sente que tem que adquirir novas competências ou melhorar as competências que já tem, pois considera-as como necessárias para a realização das suas actividades. A formação pode também ser entendida como uma forma de adaptação às mudanças que vão surgindo, ou como uma forma de adquirir novas competências que lhe permita realizar novas tarefas.

▪ Motivo Operacional Pessoal

Nem sempre o indivíduo recorre à formação apenas por necessidades matérias ou de aquisição de competências. A participação na formação pode ocorrer devido a uma simples curiosidade pessoal, ou então devido à necessidade de adquirir competências necessárias no dia-a-dia fora do contexto de trabalho.

▪ Motivo Identitário

A necessidade de ser reconhecido na sociedade em que se está inserido leva a que o indivíduo comece a frequentar algumas formações, de forma a obter algum estatuto. Este motivo centra-se na necessidade de reconhecimento do meio envolvente.

▪ Motivo Vocacional

Na base deste motivo está a gestão da carreira profissional, a orientação profissional ou a procura de emprego. O indivíduo frequenta acções de formação para adquirir competências que lhe permitam manter ou evoluir no seu emprego ou arranjar um emprego melhor.

Se atendermos às análises empíricas da motivação, vamos encontrar outros três conceitos, presentes no modelo teórico utilizado por Carré, ligados às percepções pessoais dos indivíduos, sendo eles:

- O sentimento de auto-determinação

Esta dimensão traduz a percepção que o sujeito tem sobre a sua capacidade de escolha e de tomada de decisão. Faz salientar o papel da livre escolha, da iniciativa e da autonomia do sujeito para decidir se se inscreve ou não em determinada formação.

- Percepção de Competências

Esta dimensão aponta para o facto de que o indivíduo tem a capacidade de se julgar a si próprio antes de entrar numa formação. Pode ter uma percepção positiva, e se assim for ele sente-se capaz de fazer qualquer formação; ou pode ter uma percepção negativa, e neste caso tende a não frequentar nenhuma formação, resignando-se e afirmando que não é capaz.

- Projecto

À medida que se desenvolve, o sujeito vai tendo a noção dos efeitos que vai retirar de determinada formação, e das consequências que poderá ter no seu futuro. Assim, o que importa realmente, é o que o indivíduo sabe fazer após a formação e qual a utilidade que tais competências e conhecimentos vão ter no seu futuro.

Uma vez identificados e definidos os variados motivos, Carré (2001) passa finalmente à construção do instrumento que irá utilizar na sua investigação. No entanto, e segundo o autor, pode-se considerar que este instrumento tem três utilidades distintas:

- serve como uma ferramenta de auto-diagnóstico, podendo contribuir para o desenvolvimento de formações;
- elemento de diagnóstico externo que permite ao formador avaliar a motivação dos formandos antes do início da formação;
- pode contribuir para a análise de necessidades de uma organização.

O instrumento inicial construído por Carré (2001) era composto pelas seguintes dimensões:

- Análise dos motivos (80 itens, 8 itens para cada motivo);
- Análise das dimensões (53 itens):
 - Sentimento de auto-determinação – 18 itens;
 - Percepção de competência – 24 itens;
 - Projecto – 11 itens
- Variáveis sociodemográficas (10 itens).

No final da sua investigação, Carré (2001) sentiu-se satisfeito, uma vez que o seu inquérito possuía as qualidades para ser considerado um instrumento fiável, e as escalas de motivos encontravam-se bem diferenciadas, contribuindo assim para a validação parcial do seu modelo teórico.

2.6 Estudo realizado em Portugal

Em Portugal, um estudo muito semelhante foi levado a cabo por Carla Correia (2009), sobre a Motivação para a Formação e Satisfação Profissional dos Técnicos superiores da Administração Local. Para a realização deste estudo, e mais precisamente, sobre a motivação para a formação, esta autora utilizou e adaptou o questionário utilizado por Carré. Este estudo tinha dois objectivos, sendo o primeiro a adaptação do questionário de Carré (2001), para a população de Técnicos superiores da administração local do Pinhal Interior Norte e do Baixo Mondego; e como segundo objectivo, o apuramento dos motivos que influenciam a inscrição e a participação dos técnicos superiores da administração local do Pinhal Interior Norte e do Baixo Mondego, para a formação.

De acordo com a autora, ambos os objectivos foram amplamente conseguidos, pois para além de os resultados evidenciarem o sucesso da adaptação do questionário, demonstraram, também, que os motivos que influenciam os técnicos superiores da administração local do Pinhal Interior Norte e do Baixo Mondego, para a formação, tanto podem ser motivos intrínsecos como motivos extrínsecos, identificando o motivo extrínseco – operacional profissional e o motivo intrínseco – epistémico, como sendo os

motivos mais importantes que levam os técnicos superiores a inscreverem-se e a procurarem formação.

3. Síntese Reflexiva

Tal como já havíamos referido anteriormente, a motivação é um dos temas mais abordados e utilizados para explicar os comportamentos humanos.

No entanto, infelizmente, ao longo da nossa pesquisa bibliográfica, foram poucas as pesquisas encontradas sobre a motivação na Educação e Formação de Adultos, e são ainda mais reduzidos, o número de estudos realizados em Portugal.

Ao longo deste capítulo, tentamos sistematizar algumas correntes e teorias sobre a motivação, sobre os factores e os motivos que influenciam o comportamento humano. Realizamos esta sistematização para percebermos a importância das várias perspectivas da motivação e como forma de podermos optar pela perspectiva que fundamentasse as nossas convicções relacionadas com a Educação de Adultos.

Como na educação de adultos se defende que o indivíduo deverá ser o agente da sua própria aprendizagem e do seu comportamento, compreendemos a corrente cognitivista como sendo a corrente que fundamenta a nossa perspectiva sobre as motivações dos adultos na educação de adultos, uma vez que esta corrente considera o indivíduo como sendo um agente activo e selectivo dos seus próprios comportamentos, capaz de o estruturar tendo em vista as suas metas pessoais.

Para tentar compreender esta corrente, procedemos à análise de algumas teorias inseridas nesta corrente, destacando as teorias de Aprendizagem Social de Rotter, a Teoria de Auto-eficácia de Bandura, Teoria Causal de Weiner, a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci e os contributos teóricos de Phillippe Carré.

Podemos inferir após a análise destas teorias, que quando falamos em motivação encontramos este conceito associado ao comportamento humano, uma vez que a motivação é definida como um processo que activa e mantém o comportamento humano, tendo em vista o alcance de determinados objectivos. Um outro aspecto, que

está presente nestas teorias é o facto de que quase todos defendem que estes motivos podem ter a sua base em factores intrínsecos ou em factores extrínsecos.

Destacamos aqui os contributos teóricos de Phillippe Carré (2001), uma vez que estará na base da nossa investigação. Este modelo que nos apresenta uma série de dez motivos, três intrínsecos e sete extrínsecos, que são correlacionados com outros três conceitos, o sentimento de autodeterminação, a percepção de competências e o projecto, será adaptado, de forma a avaliar quais os motivos que estão na base da inscrição de adultos do concelho de Seia, em cursos de Educação e Formação de adultos.

Capítulo III – Metodologia

Hoje em dia, fala-se muito da motivação, motivação para trabalhar, motivação para estudar, motivação para a formação. No entanto poucos são os estudos, realizados no nosso país sobre esta temática.

De seguida, irei proceder à delimitação do problema em torno do qual gira esta investigação, uma vez que “Toda a investigação quantitativa começa com a definição de um problema (Spradley, 1980; Drew e Hardman, 1985; McMillan e Schumacher, 1989; Ary et al.; cit. Por Vieira, 1995, p.56).

Para além da delimitação do problema, passaremos à apresentação dos objectivos da investigação e das hipóteses a que tentarei dar resposta com esta investigação.

1. Delimitação do Problema e objectivos da investigação

É nossa pretensão, com esta investigação atingir os seguintes objectivos:

- Contribuir para adaptar o questionário da Motivação para a Formação de Philippe Carré, à realidade portuguesa de forma a estudar a motivação dos adultos que se encontram a frequentar cursos EFA, no Centro de Formação Profissional de Seia;
- Perceber quais os motivos que, de forma predominante, influenciam a inscrição dos adultos em cursos EFA, no Centro de Formação Profissional de Seia.

Nos estudos quantitativos, qualquer problema deve revestir-se de certas características. Um problema deve ser formulado de forma clara, deve explicitar as variáveis que estão presentes no estudo clarificando a relação existente entre elas, deve ter mencionada de forma clarificada qual a população-alvo do estudo, e deve acima de tudo, ser susceptível de ser investigado através de meios empíricos.

A base geradora de problemas está na sua grande maioria relacionada com três fontes essenciais, sendo elas, a experiência pessoal do investigador, as deduções a partir da teoria e a literatura científica.

No nosso estudo, o nosso problema desta investigação surgiu das experiências pessoais e de toda a literatura pesquisada. No entanto, para poder formular correctamente, tivemos que proceder a uma revisão bibliográfica no sentido de conseguir dar o rumo certo a esta investigação. Esta revisão da literatura permitiu compreender de que forma as variáveis do estudo se relacionam entre si, surgindo algumas questões passíveis de serem incluídas nesta investigação.

Assim, podemos definir o seguinte problema:

“Qual a natureza predominante dos motivos dos diferentes grupos de Adultos, para frequentarem os cursos de Educação e Formação de Adultos no Centro de Emprego e Formação Profissional de Seia?”

1.1 - Hipóteses da Investigação

Deste problema, decorrem as seguintes hipóteses:

H₀: Existem diferenças significativas nos motivos para a formação, e nas dimensões de projecto, autodeterminação e percepção de competência em função do género.

H₁: Existem diferenças significativas nos motivos para a formação, e nas dimensões de projecto, autodeterminação e percepção de competência em função do nível do curso que os formandos estão a frequentar.

H₂: Existem relações significativas entre as dimensões de projecto, autodeterminação e percepção de competências e os motivos para a formação.

2. Amostra

Dada a impossibilidade de obtenção de dados sobre a totalidade dos indivíduos que frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos, promovidos pelo Centro de Formação Profissional de Seia, e consciente das limitações temporais, foi necessário delimitar a dimensão da amostra, que com um mínimo representatividade, representa as características e a distribuição desta população.

Em primeiro lugar, procedemos à selecção do Centro de formação profissional onde levaria a cabo este estudo, estabelecendo desde logo como limite temporal a data de 31 de Dezembro de 2009, para a passagem dos questionários. Assim, e uma vez que nos encontrávamos limitados em termos temporais, decidimos seleccionar o Centro de Formação Profissional de Seia, uma vez que é o meu local de trabalho, permitindo-nos realizar um estudo mais aprofundado dos cursos existentes e das datas de início dos mesmos.

Para o efeito, procedemos ao contacto formal com o director do Centro de Formação profissional de Seia, através de carta (ver anexo I), com o intuito de apresentar o estudo e de pedir a devida autorização para a realização do estudo, e para a posterior passagem dos questionários aos formandos que frequentam cursos EFA neste centro.

Após a autorização, cedida gentilmente pelo Director do centro, delimitamos a dimensão da amostra, utilizando o método de amostragem por grupos, empregando o critério de amostra por conveniência, considerando como característica comum, o facto de todos os sujeitos se encontrarem a frequentar um curso EFA, no Centro de Formação Profissional de Seia. Como com este estudo, é nossa pretensão avaliar as motivações inerentes à entrada em cursos EFA, impusemos como condição, que os sujeitos a considerar no estudo, estivessem a frequentar os cursos EFA no máximo há dois meses.

Após uma análise dos cursos que estavam a decorrer no Centro de Formação Profissional de Seia, constatamos que os cursos que preenchiam os requisitos exigidos eram, no seu total 9 cursos, quatro cursos de nível básico e cinco cursos de nível secundário. Deste modo, e após a análise de todos os dados necessários obtivemos o seguinte levantamento:

Quadro 4 – Quadro referente ao levantamento dos cursos existentes, do nível de formação e do número de formandos.

Nome do curso	Nível do curso	Número de formandos
Cozinha	Básico	14
Arte Floral	Básico	13
Manicura/Pedicura	Básico	11
Fabricação e Montagem de Estrutura Metálica – Serralharia Civil	Básico	12
Técnicas de Acção Educativa - Seia	Secundário	15
Técnicas de Acção Educativa - Nelas	Secundário	17
Técnicas de Administrativas	Secundário	15
Técnicas de Turismo Ambiental e Rural	Secundário	10
Técnicos de Instalações Eléctricas	Secundário	10

Após a selecção dos cursos, foi necessário delimitar o número de sujeitos que iriam participar neste estudo. Uma vez que os cursos não eram homogéneos em termos de número de formandos, e para que não houvesse diferenças em termos de nível do curso, decidimos que, a amostra deste estudo seria constituída por 100 sujeitos, e para que a amostra fosse representativa em ambos os níveis de formação, seleccionamos 50 formandos que frequentassem cursos EFA nível básico e os restantes 50 formandos de cursos EFA nível secundário.

3. Plano de Investigação:

Para proceder à realização da minha investigação, pretendo utilizar um plano não-experimental, descritivo, através de questionário.

Num plano não-experimental o objectivo é observar ou medir os sujeitos (Vogt, 1993), ou examinar relações entre variáveis (McMillan & Schumacher, 1989, cit por Vieira 1995), sem que o investigador exerça qualquer tipo de manipulação ou influência sobre as variáveis em questão, não podendo assim, tirar conclusões directas do tipo causa-efeito.

Optei pelo plano não experimental descritivo, porque este plano tem por finalidade a compreensão dos fenómenos ou características de uma dada população, sem a preocupação de uma intervenção. Para além de que, os planos descritivos não têm o objectivo de testar hipóteses.

No que diz respeito aos traços metodológicos, este tipo de orientação reporta-nos muitas vezes para o uso de questionário, que constitui a técnica mais utilizada, e que visa obter uma descrição dos fenómenos, ou de determinadas características da população, através da análise da sua frequência, ou de operações de correlação entre variáveis.

4. Instrumentos

Vários são os instrumentos de observação científica: questionários, entrevistas, técnicas de observação directa, etc. Nenhum, por si só, é melhor ou pior que outro. Tudo depende dos objectivos da investigação, das hipóteses de trabalho, das características da amostra, dos recursos e meios disponíveis.

Apesar de apresentarem a desvantagem de serem estruturadas com base no ponto de vista do investigador, são óptimos métodos para se obterem rapidamente uma larga quantidade de informação (Oliveira & al., 2004), sendo esse o principal motivo que nos incitou a escolher o inquérito, para instrumento de investigação.

4.1 A selecção do instrumento de observação e as suas limitações

Com o intuito de perceber quais as reais motivações, que impelem os sujeitos de se inscreverem e de frequentarem cursos EFA, decidimos inquirir 100 indivíduos. Estamos, portanto, perante uma amostra de dimensão considerável e na presença de um fenómeno dependente de opiniões pessoais. Face a estas características, encontramos no inquérito por questionário a resposta mais adequada aos objectivos do estudo, à dimensão da amostra e à natureza da matéria em análise.

Todavia, o inquérito por questionário, como qualquer outro instrumento de investigação, apresenta as suas limitações. Para além dos recursos humanos necessários e da disponibilidade de tempo exigida para a sua aplicação, uma outra limitação reside na forma como a informação é obtida. As respostas são dadas por indivíduos, com

concepções ideológicas formadas e objectivos particulares. Como tal, cada inquirido transmite a informação que pode ou que tenciona transmitir, podendo ocultar a verdade em relação àquela que é realmente a sua opinião. Por outro lado, as condições do espaço físico em que o inquérito é realizado e as condições inerentes ao inquirido, tais como os seus níveis de cansaço e estado anímico ou grupo sócio-económico e cultural a que pertence, influenciam as respostas dadas. As condicionantes relativas ao indivíduo, que muito influem no tipo de resposta e no grau de motivação de cada sujeito, são particularmente difíceis de controlar.

Uma outra limitação deste instrumento de observação prende-se com a linguagem utilizada. O quadro de referência de quem elabora o inquérito (opiniões, pressupostos, vocabulário, etc) muita das vezes não coincide com o dos inquiridos. As inevitáveis diferenças de significados para um mesmo significante entre dois ou mais interlocutores potenciam o erro e a variabilidade na interpretação das respostas. Os obstáculos ao nível linguístico aumentam quando se trata da tradução de um inquérito já existente. Na nossa investigação, esta questão é muito pertinente uma vez que o inquérito por nós utilizado foi elaborado a partir de uma ferramenta criada especificamente para a população francesa. Portanto, a construção do nosso inquérito implicou um trabalho exaustivo de tradução e de adaptação dos conceitos à realidade da população portuguesa.

4.2 Aspectos metodológicos e regras

Depois de ponderados os aspectos acima descritos, é chegado o momento da elaboração do inquérito específico para este estudo. Dizemos específico porque, em cada estudo é seleccionado as questões e as escalas de medida das respostas que se considera relevantes e adaptáveis à sua realidade. A construção de um inquérito tem subjacentes aspectos metodológicos importantes e deve, por isso, respeitar determinadas regras. Todas as recomendações metodológicas e regras apresentadas por estes autores, as quais iremos abordar de seguida foram previamente validadas com base nos resultados obtidos no estudo piloto do questionário, efectuado com formandos de outros cursos a decorrer no Centro de Formação Profissional de Seia

Um aspecto crucial no desenho do inquérito assenta na decisão sobre o tipo de informação que se pretende obter: quantitativa, qualitativa ou ambas. Enquanto a natureza quantitativa possibilita o tratamento estatístico dos dados mais rápido e objectivo, a qualitativa permite aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos e

captar informação adicional que poderá ter interesse para a pesquisa. Esta combinação conduz, assim, a uma análise mais eficaz e completa da informação obtida. A maior parte das questões do inquérito do nosso estudo, são de natureza quantitativa. No entanto, as três primeiras partes, incluem algumas questões de natureza qualitativa.

Para que não ocorresse uma má interpretação das questões apresentadas, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem simples, directa e objectiva, materializada em questões curtas, mantendo as questões tal como se apresentam nos inquéritos originais, admitindo, no entanto, algumas alterações na redacção, de forma a contribuir para uma melhor compreensão das questões.

Para além da linguagem, outro aspecto importante é manter a ordem das questões. Deste modo, as questões devem estar ordenadas segundo uma lógica interna, fluir de forma intuitiva para os inquiridos e ser separadas em partes devidamente identificadas (por exemplo, através de uma pergunta ou frase introdutória), de modo a que os inquiridos se apercebam claramente do que é que estão a avaliar a cada momento. Por isso, este inquérito contém secções distintas.

A secção dedicada aos indicadores demográficos requereu especial atenção tanto na elaboração das questões, como na selecção das já previstas, uma vez que se tratava de uma área relacionada com aspectos pessoais dos inquiridos e, por isso, mais sensível. Poderia acontecer, por exemplo, que o inquirido considerasse que determinadas perguntas invadiam demasiado a sua privacidade e ignorar toda esta secção.

No que diz respeito à medição das respostas que integram os dois últimos grupos de questões é sugerida a utilização de escalas ordinais com quatro graus de avaliação. A opção por escalas ordinais com este número de categorias baseia-se no argumento de que estas são mais abrangentes e ricas.

Outra regra subjacente à construção de um inquérito está relacionada com a extensão do mesmo. Esta extensão é medida não tanto pelo número de questões colocadas, mas sim pelo tempo necessário para as responder. Por isso, pretendeu-se acima de tudo, elaborar um inquérito que permitisse aos inquiridos, responder ao mesmo num espaço de tempo que se situa entre os dez e os quinze minutos.

A elaboração do inquérito foi uma das tarefas mais complexas deste trabalho, devido aos numerosos cuidados a ter na selecção e tradução das questões e à exigência do

conhecimento de todos os pressupostos metodológicos e regras inerentes à utilização do inquérito.

Numa fase inicial, partindo da análise das diferentes secções que compõem o banco de questões do nosso inquérito, procedemos à selecção das perguntas a incluir no nosso inquérito.

Deste modo, com base nos princípios metodológicos, os dois critérios para a selecção das nossas questões foram: a extensão do inquérito e o tipo de instituição em causa. Para evitar a falta de cooperação dos inquiridos, foi nosso objectivo elaborar um questionário que não excedesse quinze minutos para ser respondido, o que tornou a tarefa de selecção das perguntas bastante minuciosa e exigente. Quanto ao segundo critério, foi nossa preocupação garantir a adequação das perguntas às características e tipo de formandos em estudo.

A segunda fase do processo de elaboração do inquérito consistiu na tradução das questões seleccionadas. Como foi anteriormente referido, a tarefa de tradução de um inquérito é complexa devido aos diversos obstáculos linguísticos. De acordo com Hill & Hill (2005), um método muito utilizado na tradução de inquéritos é o do “traduz – retraduz” que se processa em três passos. Primeiro, e no caso concreto de um inquérito escrito originalmente em francês, a tradução deverá ser efectuada simultaneamente por duas pessoas: uma portuguesa que conheça bem a língua francesa e uma francesa que conheça bem a língua portuguesa, sendo que o papel da primeira pessoa é o da tradução e o da segunda é o de clarificar a utilização da língua francesa. No segundo passo, intervém uma terceira pessoa a quem se pede para traduzir a versão portuguesa para francês. O terceiro passo é o da comparação da versão original francesa com a versão francesa do inquérito elaborada pelo terceiro interveniente. Se estas duas versões forem iguais ou muito semelhantes, a versão portuguesa do inquérito é adequada, caso contrário, as três pessoas devem dialogar e tentar em conjunto chegar a uma versão mais viável. A aplicação deste método resultou de forma bastante positiva uma vez que, quando comparamos as duas versões do inquérito em francês, verificamos que não existiam grandes alterações a introduzir na tradução portuguesa.

Consequentemente, em função dos objectivos específicos da nossa investigação, optamos por utilizar uma escala do tipo Likert, pela sua simplicidade e adequação à variável em questão. A escala de avaliação utilizada inclui quatro graus de avaliação, e

baseados nos conselhos metodológicos de Hill & Hill (2005), optamos por uma escala de avaliação com as alternativas todas descritas, de modo a garantir a semelhança na interpretação das possibilidades de resposta, a saber:

Quadro 5 – Escala de avaliação utilizada no questionário da motivação para a Formação

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4

4.3 O estudo piloto da técnica de inquirição

Depois de percorridas as etapas anteriormente descritas, foi chegado o momento de testar o nosso instrumento de observação. Tendo em conta que a validação prévia é fundamental, o estudo piloto da nossa técnica de inquirição foi realizado num grupo constituído por 15 indivíduos. Conscientes de que o grupo do estudo piloto deveria conter características semelhantes às da amostra, tentamos abranger ao máximo a diversidade a ela subjacente. Seleccionamos indivíduos de mais do que um curso EFA a decorrer no Centro de Formação Profissional de Seia, e de diferentes níveis de formação (Básico e Secundário).

Ainda que em situação de estudo piloto, tentamos também que a aplicação do inquérito fosse efectuada tal como viria a sê-lo no terreno: administração directa dos inquéritos, através do auto-preenchimento. Neste contexto, foi também preciso decidir quem iriam ser os inquiridores.

Dada a limitação de tempo, tornou-se evidente a necessidade da ajuda de terceiros para a concretização da tarefa. Assim, foi solicitada ajuda às assistentes sociais do Centro de Formação profissional de Seia, que gentilmente colaboraram neste estudo.

O contacto visual entre inquiridor e inquirido, a possibilidade de apoio ao preenchimento dos inquéritos e a maior capacidade de controlar as condições em que as respostas seriam fornecidas foram os factores decisivos para a nossa escolha.

Assim, uma vez reunidas as condições semelhantes às da investigação em cenário real, iniciou-se a realização do estudo piloto.

Depois de anotadas as dificuldades e dúvidas sentidas, e analisadas as sugestões apresentadas pelos inquiridos, introduzimos a seguinte alteração no inquérito inicial:

Quadro 6 – Alteração introduzida após o estudo piloto.

Grupo	Item	Alteração
B	4	Acrescentamos a opção de resposta “Estou numa formação”, uma vez que era uma das opções em falta e que se adequava à realidade dos formandos.

Após, todos os cuidados considerados e a realização do estudo piloto, pudemos finalmente proceder à elaboração final do nosso inquérito.

Assim, o questionário elaborado para este estudo tem um total de 80 itens, estando dividido em quatro grupos (ver anexo II – Questionário “Motivação para a Formação”).

O primeiro grupo é constituído por 11 itens, essencialmente vocacionados para a caracterização sociodemográfica da amostra: idade, sexo, estado civil, local de residência, nº de filhos, profissão, habilitações literárias, situação profissional (empregado ou desempregado), curso e nível do curso que frequenta, e a duração do curso.

Num segundo grupo, estão presentes 5 itens sobre a variável independente, situação de desemprego, que está destinada a quem tiver respondido que está desempregado na oitava questão do primeiro grupo.

No terceiro grupo estão presentes 6 itens sobre a variável independente, situação de emprego, que está destinada a quem tiver respondido que está empregado na oitava questão do primeiro grupo.

Por último, o último grupo é constituído por 58 itens sobre a variável dependente, a motivação para formação. Este último grupo encontra-se dividido em duas afirmações: a primeira afirmação “Frequento esta formação para...”, tem 40 itens relativos aos motivos intrínsecos e aos motivos extrínsecos e encontra-se estruturado da seguinte forma:

Quadro 7 – Número de itens correspondentes a cada um dos motivos presentes no questionário

Motivos	Nº de itens
Motivo Intrínseco - Epistémico	4
Motivo Intrínseco – Sócio-afectivo	4
Motivo Intrínseco – Hedonista	4
Motivo Extrínseco - Económico	4
Motivo Extrínseco - Prescrito	4
Motivo Extrínseco - Derivativo	4
Motivo Extrínseco – Operacional Profissional	4
Motivo Extrínseco – Operacional Pessoal	4
Motivo Extrínseco - Identitário	4
Motivo Extrínseco - Vocacional	4

A segunda afirmação: “Diria que...”, tem 18 itens, relativos ao sentimento de Autodeterminação, à Percepção de Competência e o Projecto, designado de questionário de percepções pessoais, encontra-se estruturado em:

Quadro 8 – Número de itens correspondentes a cada dimensão da percepção pessoal presentes no questionário

Percepção Pessoal	Nº de itens
Sentimento de Autodeterminação	4
Percepção de Competência	7
Projecto	5

No questionário estarão presentes, itens de resposta forçada e de resposta aberta, para que os sujeitos não tenham dúvidas sobre a resposta que têm de dar. Nos itens de resposta forçada o sujeito terá que escolher apenas uma opção das que lhe são dadas a

escolher; e nos itens de resposta aberta, os sujeitos são livres de responder de acordo consigo próprio (ver anexo II).

5. Procedimentos

Uma vez concluída e testada a versão final do nosso inquérito, foi necessário planificar a inquirição e desenvolver uma estratégia de abordagem e comunicação com os participantes no estudo. Numa fase seguinte, após a aplicação dos inquéritos, procedemos à análise estatística dos dados recolhidos, a qual permitiu retirar as conclusões, discutir resultados e fazer uma reflexão crítica sobre todo este trabalho de investigação.

O tratamento das respostas é efectuado recorrendo ao *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 17 e ao programa Microsoft *Excel*.

Para a investigação dos dados, recorre-se à análise univariada, onde cada variável é tratada isoladamente e à análise multivariada de dados qualitativos, em que se procuram estabelecer correlações entre as variáveis.

Assim sendo, na análise univariada, com o objectivo de estudar as características das unidades em estudo, são utilizadas técnicas de estatística descritiva. A análise multivariada de dados qualitativos é aplicada com o propósito de testar a fiabilidade do inquérito, através do teste de consistência interna *Alfa de Cronbach* e depois a sua validade, através da análise factorial, usando o critério das componentes principais.

5.1 O contacto com a instituição e a recolha de dados

Conforme referimos anteriormente, antes da realização dos inquéritos, contactamos o Director do centro de Formação Profissional de Seia, através de carta (ver anexo I), com o intuito de apresentar o estudo e de pedir a devida autorização para a realização do

estudo, e para a posterior passagem dos questionários aos formandos que frequentam cursos EFA neste centro.

Foi também solicitada informação relativa à data de iniciação dos cursos que seriam considerados no estudo. Este dado revelou-se importante para o nosso estudo, na medida em que permitiu aferir quais os cursos que preenchiam o requisito exigido.

Neste contexto, após autorização por parte do director para a nossa intervenção, iniciamos a aplicação dos inquéritos aos formandos que frequentavam os cursos considerados válidos para o nosso estudo, tendo decorrido a passagem dos questionários durante os meses de Novembro e Dezembro.

Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados

1. Introdução

Este capítulo pretende integrar de forma simples e objectiva a apresentação, análise e discussão dos resultados do nosso estudo, de forma a posicionar-se como contributo final para a formulação de conclusões.

De seguida, apresentaremos a caracterização da nossa amostra, seguida do estudo dos instrumentos de medida utilizados, dos estudos diferenciais realizados, assim como a análise e discussão dos resultados.

2. A caracterização da amostra

No que respeita à caracterização dos inquiridos da nossa amostra, pode-se verificar através do quadro 5, a existência de uma pequena assimetria na distribuição entre os géneros dos indivíduos, denotando-se um ligeiro predomínio do sexo feminino (n=84) face ao sexo masculino (n=16).

Quadro 9 – Distribuição da amostra em função do Género

	Frequência	Percentagem
Feminino	84	84%
Masculino	16	16%
Total	100	100,0

A distribuição dos sujeitos por intervalos de idades revelou uma amostra com idades compreendidas entre os 19 anos e os 59 anos, tal como se pode verificar no quadro 6, com a média das idades a rondar os 36 anos.

Quadro 10 – Distribuição da amostra em função das idades dos formandos

N	Valido	98
	Omissos	2
Média		36,38
Mediana		36,00
Moda		26
Mínimo		19
Máximo		59

Na sua grande maioria, os formandos tinham a sua residência em Seia, com cerca de 67%, havendo no entanto, alguns formandos de localidades próximas de Seia, tais como Nelas com 16%, Gouveia com 8%, entre outras (conf. Quadro 7 – Local de Residência).

Quadro 11 – Distribuição da amostra relativamente ao local de residência dos participantes

		Frequência	Percentagem
Validos	Seia	67	67%
	Gouveia	8	8%
	Nelas	16	16%
	Mangualde	3	3%
	Oliveira do Hospital	2	2%
	Carregal do Sal	1	1%
	Lorigã	1	1%
	Total	98	98%
Omissos		2	2%
Total		100	100%

Relativamente ao estado civil da amostra, na sua grande maioria são casados, seguindo-se a opção Solteiro.

Quadro 12 – Distribuição da amostra em função do estado civil

		Frequência	Percentagem
Valido	Solteiro	22	22,0
	Casado	66	66,0
	Divorciado	10	10,0
	Viúvo	1	1,0
Omissos		1	1,0
Total		100	100,0

Quando inquiridos sobre a existência e o número de filhos, 27 formandos responderam que não tinham filhos, 35 responderam que tinham um filho, 30 formandos responderam que tinham 2 filhos e os restantes 8 formandos responderam que tinham 3 ou mais filhos.

Quadro 13 – Distribuição da amostra referente ao número de filhos de cada participante.

	Frequência	Percentagem
Nenhum	27	27,0
1 filho	35	35,0
2 filhos	30	30,0
3 e mais filhos	8	8,0
Total	100	100,0

No quadro 14, podemos verificar os níveis de certificação destes adultos, sendo fácil de compreender os números apresentados, uma vez que temos adultos a frequentar cursos de nível básico e cursos de nível secundário. A análise da distribuição dos sujeitos pelos diferentes níveis de habilitações literárias permitiu identificar uma amostra com maior concentração de inquiridos no intervalo do 7º ano ao 9º ano (45%), sendo que os restantes indivíduos se concentram maioritariamente em níveis inferiores de instrução. Não posso deixar, no entanto, de referir a existência de formandos que responderam ter habilitações inferiores ao 1º Ciclo do Ensino Básico (5%).

Quadro 14 – Distribuição da amostra em função da escolaridade dos participantes

	Frequência	Percentagem
Inferior ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	5	5%
1.º Ciclo do Ensino Básico	7	7%
2.º Ciclo do Ensino Básico	38	38%
3.º Ciclo do Ensino Básico	45	45%
Ensino Secundário	0	0
Outros	5	5%
Total	100	100%

È de referir que a maioria dos participantes que responderam ao questionário estavam em situação de desemprego.

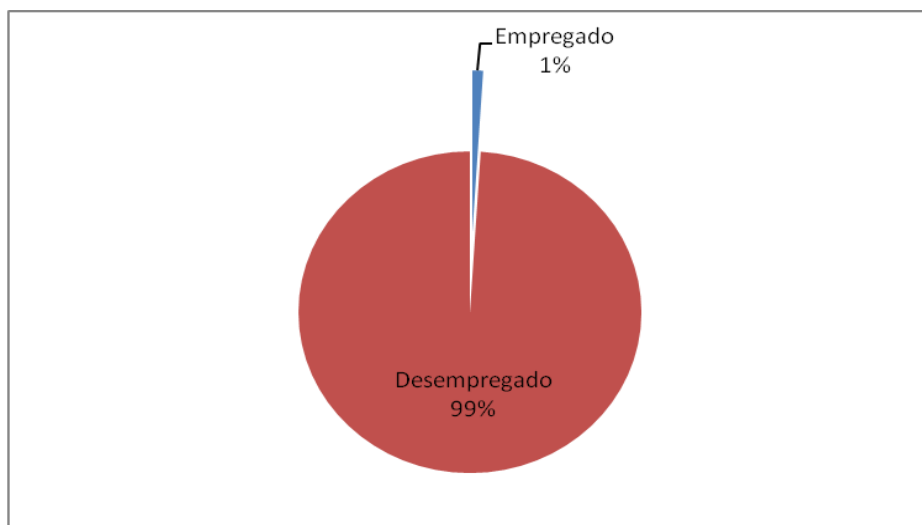


Gráfico 1 – Distribuição da amostra em função da situação profissional actual

Atendendo à distribuição dos formandos, em relação aos cursos que estavam a frequentar, podemos verificar que na sua grande maioria, os formandos estavam a frequentar o curso de Técnicos de Acção Educativa (32%), seguindo-se o curso de Cozinha com 14% dos formandos, o curso de Arranjo Floral com 13%, seguido do curso de Serralharia Civil e de Manicura e Pedicura com 12% e 11% respectivamente.

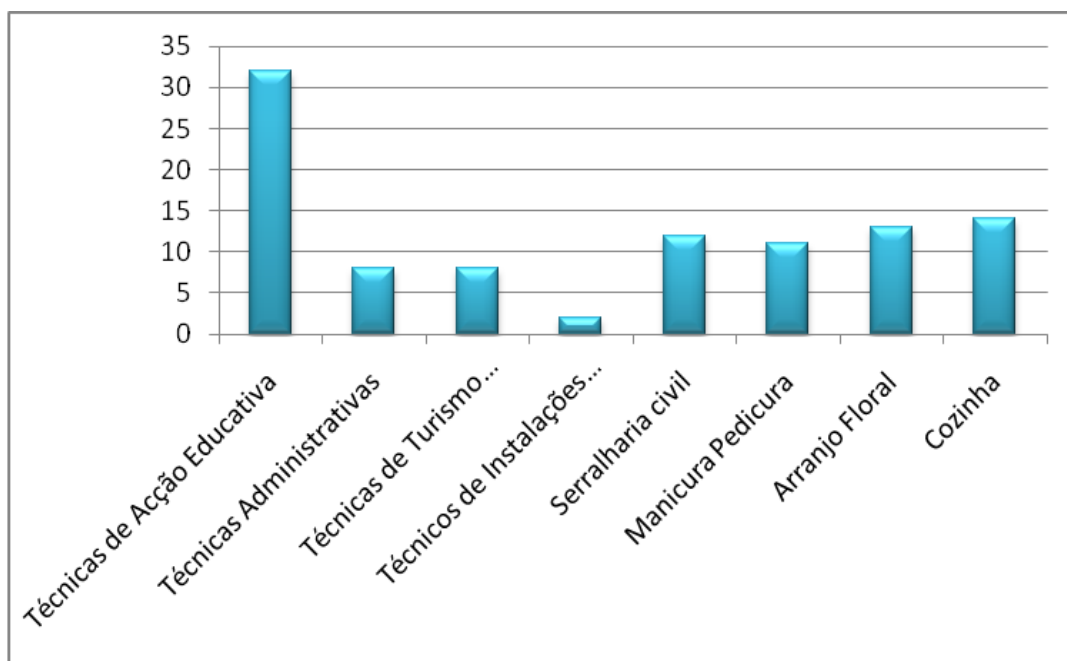


Gráfico 2 – Distribuição dos formandos de acordo com o curso que estavam a realizar.

No que se refere ao nível da formação, relembra-se que 50% dos formandos estão a frequentar curso de nível básico e os restantes 50% a frequentar cursos de nível secundário.

Quanto ao tempo de duração da formação, na sua grande maioria, tem duração superior a um ano.

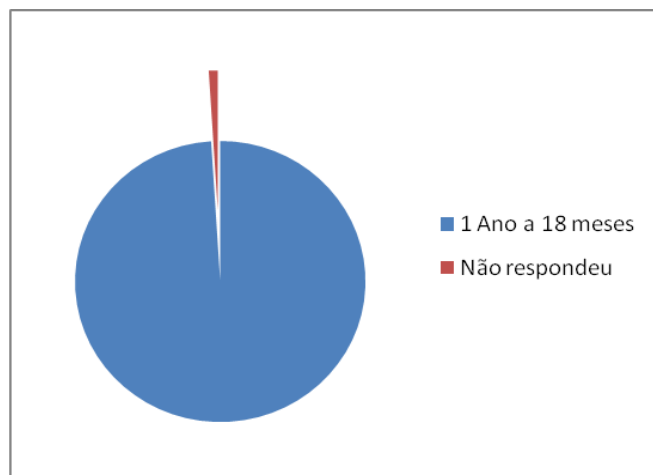


Gráfico 3 – Distribuição dos cursos em termos de duração da formação

Passando agora para o segundo grupo de questões presentes no inquérito, queremos elucidar novamente para o facto de que só respondiam a este grupo, os sujeitos que tivessem seleccionado a opção “Desempregado” no oitavo item do primeiro grupo, lembrando que esta opção foi seleccionada por 97% dos inquiridos.

Quando inquiridos sobre, há quanto tempo se encontravam desempregados, pudemos constatar que 33% dos inquiridos se encontrava nesta situação à mais de um ano, não ultrapassando no entanto os dois anos de desemprego. Com 19% encontravam-se os inquiridos que estavam desempregados à menos de um ano, havendo no entanto, 5% dos inquiridos que já estão nesta situação à mais de 5 anos. Pudemos, no entanto, constatar de que, para além dos 4% dos inquiridos que preferiu não responder a esta questão, houve 1% dos inquiridos que referiu que nunca tinha trabalhado.

Quadro 15 – Item 1 do 2º grupo: Há quanto tempo se encontra desempregado?

Tempo	Frequência	Percentagem
Menos de um ano	19	19%
1 Ano ou mais	33	33%
Dois anos ou mais	18	18%
Três anos ou mais	8	8%
Quatro anos ou mais	5	5%
Cinco anos ou mais	12	12%
Nunca trabalhou	1	1%
Não respondeu	4	4%
Total	100	100

Seria de estranhar se na pergunta seguinte, o resultado não fosse o que se verificou, e tal como esperado, 95% dos inquiridos mostraram a pretensão de arranjar trabalho/emprego.

Quadro 16 - Item 2 do 2º grupo: Pretende arranjar trabalho/emprego?

	Frequência	Percentagem
Sim	95	95%
Não	4	4%
Não respondeu	1	1%
Total	100	100%

Na questão seguinte, pudemos constatar, que apesar de na sua grande maioria, os inquiridos quererem arranjar um trabalho/emprego, apenas 50% afirmou procurar activamente trabalho/emprego.

Quadro 17 - Item 3 do 2º grupo: Procura activamente trabalho/emprego?

	Frequência	Percentagem
Sim	50	50%
Não	49	49%
Não respondeu	1	1%
Total	100	100%

Como explicação para o facto de não procurarem activamente trabalho, 17% dos inquiridos afirmou que estava numa formação, e 16% afirmou que aguardavam ser chamados para um emprego. Salientamos ainda que 8% dos inquiridos afirma não haver empregos na zona, e 6% afirma não ter instrução suficiente.

Quadro 18 – Item 4 do 2º grupo: Se não, porque razão não procura trabalho/emprego?

	Frequência	Percentagem
Aguardo ser chamado a um emprego	16	16%
Não tem instrução suficiente	6	6%
Tem problemas de saúde	2	2%
Estou numa formação	17	17%
Não há empregos na zona	8	8%
Não está disponível por razões pessoais	2	2%
Ainda não decidi procurar	1	1%
Não respondeu	48	48%
Total	100	100%

È de salientar que, dos 99% dos inquiridos que se encontram em situação de desemprego e que neste momento se encontram a frequentar um curso EFA, 67% não está a receber subsídio de desemprego, e que os restantes 32% está a receber subsidio de desemprego ou rendimento de Inserção Social.

Quadro 19 – Item 5 do 2º grupo: Está a receber subsídio de desemprego?

	Frequência	Percentagem
Sim	32	32,0
Não	67	67,0
Total	99	99,0
Não respondeu	1	1,0
Total	100	100,0

Efectuando agora uma análise ao terceiro grupo do inquérito, é necessário salientar, antes de prosseguir, que a este grupo só responderia quem tivesse seleccionado a opção “Empregado” na oitava questão do primeiro grupo, e neste caso, apenas um dos inquiridos seleccionou esta opção.

Este inquirido encontra-se a trabalhar numa empresa que se encontra localizada em Seia, sendo uma empresa que tem 150 ou mais trabalhadores

Quadro 20 – Item 1 do 3º grupo: Onde se localiza a empresa ou o organismo onde trabalha.

	Percentagem
Seia	1%
Omissos	99%
Total	100%

O tipo de contrato que o inquirido tem com a empresa onde trabalha, é um contrato de trabalho sem termo, trabalhando a tempo parcial, daí a possibilidade de o inquirido se encontrar a frequentar um curso EFA.

Apesar da situação de trabalho em que se encontra, o inquirido revelou que se sentia satisfeito, no entanto não tem perspectivas de progressão na carreira na empresa onde trabalha.

3. Estudo dos instrumentos de medida

3.1 – Instrumento de avaliação da motivação para a formação

Reconhecendo que iniciaremos a escolha dos testes estatísticos adequados ao nosso estudo, apresentamos o cálculo dos valores médios, desvios-padrão de todos os itens da nossa escala, o valor do item total bem como o *Alpha de Cronbach*

A fiabilidade, é definida como o “grau com que as medições estão isentas de variâncias de erros aleatórios, onde os mesmos diminuem a confiabilidade das medições”, (Hayes, 2001). A fiabilidade espelha o quanto os valores observados, estão relacionados com os valores verdadeiros.

Quando se pretende medir a percepção de indivíduos relativamente a um qualquer assunto, é importante confirmar se os resultados das respostas, estão próximos ou não, do que é a verdadeira opinião dos inquiridos, ou seja, é importante que os resultados tenham o mínimo possível de erros aleatórios, que derivam no caso da avaliação de

opiniões e de satisfação, das características não estáveis do indivíduo, conducentes à tendência para introduzir variações nos valores observados.

Segundo a opinião de diversos autores, o processo utilizado com maior frequência para medir a fiabilidade de um inquérito de avaliação da satisfação, é o cálculo da consistência interna através do coeficiente *Alpha* de *Cronbach*. O valor deste pode variar entre 0 e 1, sendo que, a partir de .70 já são aceitáveis como adequados para medir o constructo. Os dados serão apresentados de forma agrupada, de acordo com o tipo de motivação a que se referem os itens.

Quadro 21 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Intrínseco – Epistémico”.

	Média	Desvio- Padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
14- Satisfazer a curiosidade pessoal	3,18	,67	,37	,58
26- Aprender a aprender melhor	3,44	,50	,37	,57
32- Aprender pelo prazer de aprender	3,18	,64	,38	,56
38- Ter o prazer de aprender coisas novas	3,51	,50	,50	,48

Para os itens referentes aos motivos epistémicos, verifica-se um coeficiente de alpha de Cronbach de .62, considerado aceitável devido ao número reduzido de itens que estamos a analisar, a média é de 13.31 e o desvio-padrão é de 1.59.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens variando entre .50 (item 26 – Aprender a aprender melhor, e item 38- Ter o prazer de aprender coisas novas) e .67 (item 14 – Satisfazer a curiosidade pessoal).

Quadro 22 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Intrínseco – Sócio-afectivo”.

	Média	Desvio- Padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
3- Querer passar por novas experiências	3,48	,52	,39	,51
11- Partilhar experiências com outras pessoas	3,27	,51	,36	,53
25- Fazer novos contactos	3,22	,54	,40	,50
40- Reencontrar colegas ou gostar de me relacionar com outros adultos	3,16	,60	,35	,55

Para os itens referentes aos motivos sócio-afectivos, verifica-se um coeficiente de alpha de Cronbach de .59, considerado aceitável devido ao número reduzido de itens que estamos a analisar, a média é de 13.13 e o desvio-padrão é de 1.46.

A correlação item-total varia entre .51 (item 25- Fazer novos contactos) e .60 (item 40 – Reencontrar colegas ou gostar de me relacionar com outros adultos).

Quadro 23 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Intrínseco – Hedonista”.

	Média	Desvio- padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
2- Ter o prazer de utilizar novas técnicas de trabalho	3,50	,52	,51	,50
7- Partilhar um ambiente agradável	3,32	,60	,44	,54
21- Fazer algo que me dá prazer	3,42	,55	,34	,62
31- Viver uma experiência agradável	3,32	,51	,37	,59

O coeficiente de alpha de Cronbach para os itens de subescala da Motivação para a Formação, em relação à Motivação Intrínseca no que diz respeito ao Motivo Hedonista, é de .63. A média apurada foi de 13.56 e o desvio-padrão foi de 1.51.

A correlação item-total apresenta valores significativos para todos os itens, oscilando entre .51 (item 31- Viver uma experiência agradável) e .60 (item 7- Partilhar um ambiente agradável).

Quadro 24 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Económico”.

	Média	Desvio-padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
15- Aumentar a retribuição económica	3,09	,87	,54	,58
28- Progredir profissionalmente	3,55	,58	,51	,62
33- Obter ganhos materiais durante a formação	2,68	,90	,50	,62
36- Conseguir um trabalho melhor remunerado	3,42	,54	,43	,67

Para os itens referentes aos motivos Económicos, verifica-se um coeficiente de alpha de Cronbach de .69, com uma média de 12.74 e o desvio-padrão situa-se nos 2.13.

Os valores da correlação item-total oscilam entre .43 (item 36- Conseguir um trabalho melhor remunerado) e os .54 (item 15- Aumentar a retribuição económica).

Quadro 25 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Prescrito”.

	Média	Desvio-padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
12- Corresponder à sugestão de um superior hierárquico	2,83	,93	,74	,73
20- Acatar as regras da organização	3,05	,58	,55	,81
22- Enfrentar as mudanças no meu trabalho	3,08	,63	,61	,79
24- Seguir os conselhos dos meus superiores	3,00	,83	,72	,73

Os valores para o coeficiente de alpha de Cronbach para os itens da subescala da Motivação para a Formação, em relação à Motivação extrínseca nos itens referentes ao motivo Prescrito é de .82. A média é de 11.96 e o desvio-padrão é de 2.43.

A correlação item-total varia entre .61 (item 22- Enfrentar as mudanças no meu trabalho) e .74 (item 12- Corresponder à sugestão de um superior hierárquico).

Quadro 26 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Derivativo”.

	Média	Desvio- padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
8- Fazer algo mais agradável do que o habitual	3,37	,51	,38	,64
10- Esquecer-me de situações desagradáveis da minha vida pessoal	2,76	,94	,35	,69
19- Fugir à rotina diária	3,18	,73	,64	,44
34- Sair do contexto habitual de trabalho	3,07	,70	,46	,57

Para os itens referentes ao Motivo Derivativo, verifica-se um coeficiente de alpha de Cronbach de .66. A média é de 12.38 e o desvio-padrão situa-se nos 2.07.

Os valores da correlação item-total oscilam entre os .35 (item 10- Esquecer-me de situações desagradáveis da minha vida pessoal) e os .64 (item 19- Fugir à rotina diária).

Quadro 27 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Operacional Profissional”.

	Média	Desvio-padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
5- Ter um melhor desempenho no meu trabalho	3,37	,69	,59	,60
9- Realizar melhor novas tarefas no meu trabalho	3,40	,62	,49	,66
37- Encontrar resposta para novos problemas profissionais	3,33	,62	,52	,64
39- Dar resposta a novos desafios profissionais	3,44	,56	,42	,70

Para os itens referentes aos motivos Operacional Profissional, verifica-se um coeficiente de alpha de Cronbach de .72, considerado aceitável devido ao número reduzido de itens que estamos a analisar. Estes itens têm uma média de 13.54 e um desvio-padrão de 1.83.

A correlação item-total varia entre .42 (item 39- Dar resposta a novos desafios profissionais) e .59 (item 5- Ter um melhor desempenho no meu trabalho).

Quadro 28 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Operacional Pessoal”.

	Média	Desvio-padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
13- Adquirir novos conhecimentos e competências	3,62	,49	,48	,58
16- Realizar actividades diferentes das habituais	3,33	,51	,47	,58
29- Aprender a fazer actividades que me podem ser úteis em casa	3,38	,63	,43	,62
35- Adquirir conhecimentos úteis para o meu dia-a-dia	3,43	,52	,43	,61

Os valores para o coeficiente de alpha de Cronbach para os itens da subescala da Motivação para a Formação, em relação à Motivação extrínseca nos itens referentes ao motivo Operacional Pessoal é de .66. A média é de 13.76 e o desvio-padrão é de 1.53.

Os valores da correlação item-total oscilam entre os .43 (item 29- Aprender a fazer actividades que me podem ser úteis em casa, e item 35- Adquirir conhecimentos úteis para o meu dia-a-dia) e os .48 (item 13- Adquirir novos conhecimentos e competências).

Quadro 29 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Identitário”.

	Média	Desvio-padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
1- Melhorar a imagem que tenho de mim mesmo	3,09	,82	,55	,52
6- Ser reconhecido pelos meus colegas de trabalho	2,84	,75	,34	,68
23- Aumentar a minha confiança	3,37	,65	,45	,60
30- Integrar-me num novo ambiente	3,27	,53	,50	,59

No motivo identitário, o coeficiente de alpha de Cronbach apresenta um valor de .67, a apresenta uma média de 12.57 e um desvio-padrão de 1.96.

A correlação do item-total varia entre .34 (item 6- Ser reconhecido pelos meus colegas de trabalho) e os .55 (item 1- Melhorar a imagem que tenho de mim mesmo).

Quadro 30 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Motivo Extrínseco – Vocacional”.

	Média	Desvio-padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
4- Enriquecer o meu currículo vitae	3,56	,67	,40	,71
17- Obter um trabalho mais interessante	3,52	,50	,49	,65
18- Facilitar a mudança de actividade profissional	3,44	,59	,60	,57
27- Procurar um novo emprego	3,29	,66	,50	,64

A subescala da Motivação para a formação, motivos Vocacionais, revela um coeficiente de alpha de Cronbach é de .71, com uma média de 13.81 e um desvio-padrão de 1.77.

Os valores do item-total variam entre .40 (item 4- Enriquecer o meu currículo vitae) e os .60 (item 18- Facilitar a mudança de actividade profissional).

Quadro 31 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Sentimento de autodeterminação”.

	Média	Desvio-padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
4- Sou eu que tomo a iniciativa de me inscrever em determinada formação	3,25	,73	,57	,54
5- Tenho dificuldades em me adaptar às mudanças	3,01	,78	,36	,68
8- Foi uma decisão minha frequentar esta formação	3,33	,82	,57	,53
16- Fui influenciado por outros para seguir esta formação	3,34	,76	,36	,67

Os valores para o coeficiente de alpha de Cronbach para os itens da subescala da Motivação para a Formação, em relação à Autodeterminação é de .68. Para os mesmo itens apurou-se a média de 12.93 e o desvio-padrão de 2.20.

A correlação item-total varia entre .36 (item 5- Tenho dificuldades em me adaptar às mudanças, e item 16- Fui influenciado por outros para seguir esta formação) e .57 (item 4- Sou eu que tomo a iniciativa de me inscrever em determinada formação, e item 8- Foi uma decisão minha frequentar esta formação).

Quadro 32 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Percepção de Competências”.

	Média	Desvio-padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
2- A minha cultura geral é muito baixa para conseguir acompanhar a formação	3.24	.77	.54	.71
3- Graças à formação conseguirei melhorar os meus projectos	3,26	,44	,09	,78
9- Estou a ter dificuldades em fazer esta formação	3.09	.79	.63	.69
10- Tenho alguma dificuldade em reter coisas novas	2.87	.77	.71	.67
11- Quando decido fazer alguma coisa vou até ao fim	3,34	,67	,40	,74
12- Tenho dificuldade em concluir os projectos em que me envolvo	3.04	.83	.61	.69
17- Adapto-me com facilidade às mudanças	3,05	,64	,26	,77

Para os itens da subescala da Motivação para a formação, nomeadamente para os itens referentes à Percepção de competências, verifica-se um coeficiente de alpha de Cronbach de .76, e revela uma média de 21.89 e um desvio-padrão de 3.17.

Os valores da correlação item-total oscilam entre .09 (item 3- Graças à formação conseguirei melhorar os meus projectos) e os .71 (item 10- Tenho alguma dificuldade em reter coisas novas).

Quadro 33 – Média, Desvio-padrão, correlação item-total e alpha de Cronbach dos itens da subescala de motivação para a formação “Projecto”.

	Média	Desvio-padrão	Correlação Item-total	Alpha Cronbach
6- A formação faz parte do meu plano para o futuro	3,22	,63	,55	,71
7- A formação é muito útil para o meu futuro	3,43	,61	,69	,66
13- A formação vai-me ajudar a atingir os meus objectivos	3,30	,61	,62	,68
14- Em geral a formação integra objectivos verdadeiramente pessoais	2,71	,76	,24	,83
18- Esta formação é um complemento para atingir os meus objectivos	3,37	,61	,63	,68

O coeficiente de alpha de Cronbach apresenta um valor de .76, tendo-se apurado para os mesmo itens uma média de 16.03 e um desvio-padrão de 2.30.

A correlação item-total varia entre .24 (item 14- Em geral a formação integra objectivos verdadeiramente pessoais) e .69 (item 7- A formação é muito útil para o meu futuro).

4. Estudo Diferencial

Nos estudos diferenciais pretendemos avaliar a existência de diferenças significativas nas respostas dos adultos, nas diferentes dimensões em análise, neste caso a motivação, em função de algumas variáveis demográficas, no nosso caso, consideramos as variáveis sexo e o nível do curso.

De forma a obtermos resultados que possibilitem esta análise, recorreu-se ao teste *t* (*t-student*) para comparação de duas médias populacionais a partir de duas amostras independentes.

4.1 A motivação para a formação do adulto

Antes de passarmos à análise dos diversos motivos tendo em conta uma variável demográfica, apresentamos no quadro as médias e o desvio-padrão relativos aos dez factores da motivação.

Quadro 34 – Média e desvio-padrão relativo aos dez factores da motivação

	Epist.	Socio-afect	Hedon.	Econ.	Presc.	Deriv.	Oper_prof.	Oper_pess	Ident.	Vocac.
Média	13,31	13,13	13,56	12,74	11,96	12,38	13,54	13,76	12,57	13,81
Desvio-Padrão	1,59	1,46	1,51	2,13	2,43	2,07	1,83	1,53	1,96	1,77

Legenda: Epist. – Motivo intrínseco Epistémico; Socio-afect – Motivo Intrínseco Socio-afectivo; Hedon. – Motivo intrínseco Hedonista; Econ. – Motivo extrínseco económico; Presc. – Motivo extrínseco Prescrito; Deriv. – Motivo extrínseco Derivativo; Oper_prof. – Motivo extrínseco Operacional Profissional; Oper_pess. – Motivo extrínseco Operacional Pessoal; Ident. – Motivo extrínseco Identitário; Vocac. – Motivo extrínseco Vocaional

Dos dez motivos apresentados, os que apresentam valores superiores são os motivo extrínseco Vocacional, o motivo extrínseco operacional pessoal, motivo intrínseco hedonista, e o motivo extrínseco operacional profissional, com uma média superior a 13.5. Por um outro lado, e com uma média mais baixa, temos o motivo extrínseco prescrito, com um valor igual a 11.96 de média.

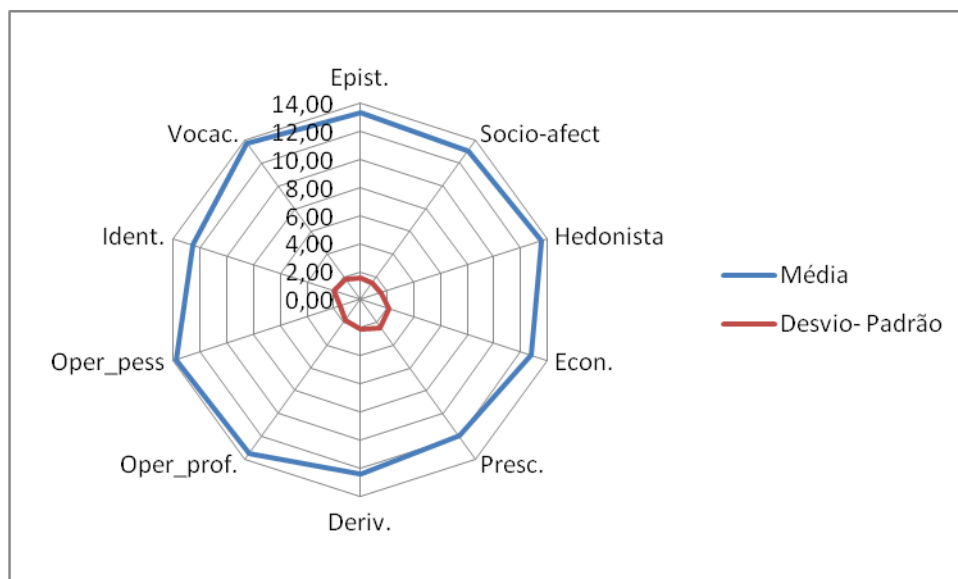


Gráfico 4 – Média e desvio-padrão relativo aos dez factores da motivação

De forma a simplificar a apresentação de resultados, no quadro que segue abaixo, apresentam-se os resultados do teste t referentes à variável motivação para a formação em função da variável género. No entanto, e antes de iniciarmos a análise dos resultados, será importante chamar a atenção para o facto de esta amostra ser constituída na sua grande maioria por formandos do género feminino, facto esse que representa uma realidade presente no Centro de Formação Profissional de Seia, uma vez que os formandos que se encontram a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos no Centro de Formação Profissional de Seia são na sua grande maioria mulheres, e devido a este facto, não nos foi possível reunir uma amostra em que o número de formandos do género masculino fosse igual ao género feminino.

Quadro 35 – Médias, desvio-padrão e teste t relativos aos motivos para a formação, em função do género

Motivos	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão	t	P
Intrínseco Epistémico	Masculino	16	13,94	1,61	1,736	,086
	Feminino	84	13,19	1,57		
Intrínseco Socioafectivo	Masculino	16	13,75	1,61	1,876	,064
	Feminino	84	13,01	1,41		
Intrínseco Hedonista	Masculino	16	14,06	1,53	1,458	,148
	Feminino	84	13,46	1,50		
Extrínseco Económico	Masculino	16	14,31	1,58	3,396	,001
	Feminino	84	12,44	2,09		
Extrínseco Prescrito	Masculino	16	13,25	1,73	2,372	,020
	Feminino	84	11,71	2,47		
Extrínseco Derivativo	Masculino	16	13,19	1,97	1,721	,088
	Feminino	84	12,23	2,06		
Extrínseco Operacional profissional	Masculino	16	14,63	1,50	2,661	,009
	Feminino	84	13,33	1,83		
Extrínseco Operacional pessoal	Masculino	16	14,38	1,41	1,779	,078
	Feminino	84	13,64	1,53		
Extrínseco Identitário	Masculino	16	13,44	1,75	1,959	,053
	Feminino	84	12,40	1,96		
Extrínseco Vocacional	Masculino	16	14,06	1,39	,619	,537
	Feminino	84	13,76	1,84		

Após a análise do quadro apresentado anteriormente, verificamos a existência de diferenças significativas em vários motivos extrínsecos, nomeadamente nos motivos

económico, prescrito, operacional profissional e identitário, em função do género, com os homens a apresentarem valores estatisticamente superiores às mulheres.

Se atendermos aos valores apresentados, podemos também verificar que, enquanto o principal motivo para os homens para ingressar numa formação é o motivo extrínseco Operacional Profissional, com uma média de 14.63, para as mulheres o principal motivo para ingressar numa formação é o motivo extrínseco Vocacional, apresentando uma média de 13,76.

Quadro 36 – Médias, desvio-padrão e teste t relativos aos motivos para a formação, em função do nível de formação

Motivo	Nível da formação	N	Média	Desvio-Padrão	t	P
Intrínseco Epistémico	Nível básico	50	13,70	1,47	2,512	,014
	Nível secundário	50	12,92	1,63		
Intrínseco Socioafectivo	Nível básico	50	13,38	1,64	1,728	,087
	Nível secundário	50	12,88	1,22		
Intrínseco Hedonista	Nível básico	50	13,78	1,68	1,462	,147
	Nível secundário	50	13,34	1,30		
Extrínseco Económico	Nível básico	50	13,38	2,06	3,143	,002
	Nível secundário	50	12,10	2,01		
Extrínseco Prescrito	Nível básico	50	12,70	2,09	3,185	,002
	Nível secundário	50	11,22	2,53		
Extrínseco Derivativo	Nível básico	50	13,22	1,89	4,426	<,001
	Nível secundário	50	11,54	1,91		
Extrínseco Operacional profissional	Nível básico	50	13,58	2,03	,217	,829
	Nível secundário	50	13,50	1,63		
Extrínseco Operacional pessoal	Nível básico	50	14,04	1,50	1,859	,066
	Nível secundário	50	13,48	1,52		
Extrínseco Identitário	Nível básico	50	13,42	1,44	4,793	<,001
	Nível secundário	50	11,72	2,05		
Extrínseco Vocacional	Nível básico	50	13,78	1,98	-,168	,867
	Nível secundário	50	13,84	1,56		

Atendendo agora ao nível de formação, e procedendo à análise do quadro apresentado anteriormente, verificamos a existência de diferenças significativas em vários motivos extrínsecos, nomeadamente nos motivos económico, prescrito, derivativo e identitário, com o nível básico a apresentar valores estatisticamente superiores ao nível secundário,

sugerindo que os formandos que frequentam o nível básico procuram formação essencialmente devido a factores económicos, por uma questão de reconhecimento do meio social, mas também, porque lhes foi sugerida determinada formação ou então, porque consideram que estão melhor numa formação do que no seu local de trabalho.

Quadro 37 – Média relativa aos dez factores da motivação, em função do nível de formação e em função do género

	epis.	socio-afect	hedon.	econ.	presc.	deriv.	Oper profiss	Oper pess	ident.	vocac.
Nível básico	13,70	13,38	13,78	13,38	12,7	13,22	13,58	14,04	13,42	13,78
Nível secundário	12,92	12,88	13,34	12,1	11,22	11,54	13,5	13,48	11,72	13,84
Feminino	13,19	13,01	13,46	12,44	11,71	12,23	13,33	13,64	12,4	13,76
Masculino	13,94	13,75	14,06	14,31	13,25	13,19	14,63	14,38	13,44	14,06

Legenda: Epist. – Motivo intrínseco Epistémico; Socio-afect – Motivo Intrínseco Socio-afectivo; Hedon. – Motivo intrínseco Hedonista; Econ. – Motivo extrínseco económico; Presc. – Motivo extrínseco Prescrito; Deriv. – Motivo extrínseco Derivativo; Oper_prof. – Motivo extrínseco Operacional Profissional; Oper_pess. – Motivo extrínseco Operacional Pessoal; Ident. – Motivo extrínseco Identitário; Vocac. – Motivo extrínseco Vocaional

Após a análise do quadro 37, é possível afirmar que quanto ao nível de formação, o nível básico apresenta valores superiores aos do nível secundário, em quase todos os motivos, com excepção do motivo extrínseco vocacional, em que é o nível secundário tem uma média superior, no entanto com uma diferença pouco significativa. Os quatro motivos com valores mais elevados no nível básico são o motivo extrínseco operacional pessoal, motivo extrínseco vocacional, o motivo intrínseco hedonista e o motivo intrínseco epistémico. Já no nível secundário os quatro motivos com médias mais altas são o motivo extrínseco vocacional, o motivo extrínseco operacional profissional, o motivo extrínseco operacional pessoal e o motivo intrínseco hedonista. Em ambos os casos, o motivo que tem uma média inferior aos restantes é o motivo extrínseco prescrito.

No que se refere ao género, temos o sexo masculino a apresentar médias superiores ao sexo feminino em todos os motivos. Os quatro motivos com valores superiores no género masculino são motivo extrínseco operacional profissional, o motivo extrínseco operacional pessoal, o motivo extrínseco económico e o motivo extrínseco vocacional e

o intrínseco hedonista, ambos com uma média de 14.06. Quanto ao sexo feminino, os quatro motivos com médias mais elevadas são motivo extrínseco vocacional, o motivo extrínseco operacional pessoal, o motivo intrínseco hedonista e o motivo extrínseco operacional profissional.

O motivo com média mais baixa, no sexo feminino é o motivo extrínseco prescrito, e no sexo masculino é o motivo extrínseco derivativo.

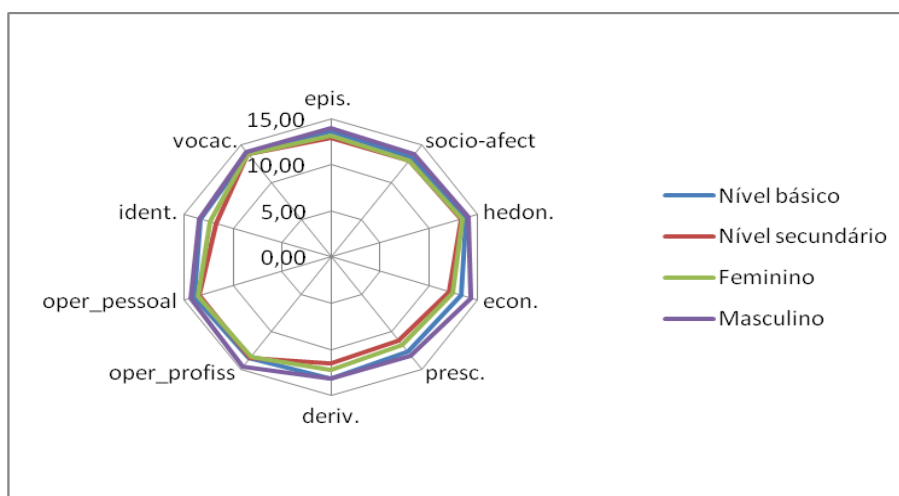


Gráfico 5 – Média relativa aos dez factores da motivação, em função do nível de formação e em função do género

4.2 As Percepções Pessoais

Antes de passarmos à análise das três dimensões tendo em conta uma variável demográfica, apresentamos no quadro as médias e o desvio-padrão relativos às dimensões da Percepção Pessoal.

Quadro 38 – Média relativa às três dimensões da Percepção Pessoal, em função do nível de formação e em função do género

	Autodeterminação	Percepção de Competência	Projecto
Nível Básico	12,32	21,06	15,58
Nível Secundário	13,54	22,72	16,48
Feminino	12,83	22,06	15,87
Masculino	13,43	21	16,88

Ao atendermos à análise do quadro referente às três dimensões da Percepção Pessoal, apercebemo-nos que a dimensão que apresenta uma média superior é a Percepção de Competência. No que diz respeito ao nível de formação, o nível secundário apresenta médias superiores relativamente às médias apresentadas no nível básico. Isto pode significar que os formandos que frequentam o nível secundário se sentem capazes de fazer determinada formação, porque têm noção dos efeitos que vão retirar da formação que estão a frequentar, mas também porque têm percepção de que têm capacidade de escolha.

Quanto ao género, o sexo masculino apresenta médias superiores nas dimensões da autodeterminação e no projecto, mas o sexo feminino tem uma média superior ao masculino na dimensão de percepção de competências, ou seja, os homens têm mais noção dos efeitos que vão retirar da formação que estão a frequentar, mas também porque têm percepção de que têm capacidade de escolha, mas são as mulheres que se sentem mais capazes de fazer uma formação.

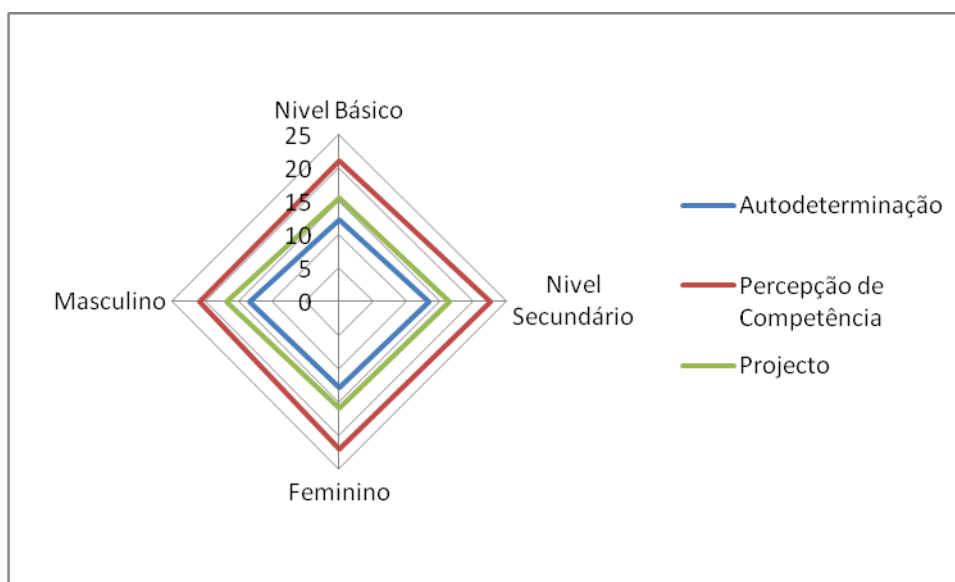


Gráfico 6 – Média relativa às três dimensões da Percepção Pessoal, em função do nível de formação e em função do género

Quadro 39 – Médias, desvio-padrão e teste t relativos aos três factores da Percepção Pessoal, em função do género

	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão	t	P
Autodeterminação	Feminino	84	12,83	2,26	-1,01	0,32
	Masculino	16	13,44	1,86		
Percepção competência	Feminino	84	22,06	3,20	1,23	0,22
	Masculino	16	21,00	2,97		
Projecto	Feminino	84	15,87	2,29	-1,61	0,11
	Masculino	16	16,88	2,28		

Como já pudemos verificar anteriormente, o sexo masculino apresenta médias superiores relativamente ao sexo feminino, com a dimensão projecto a apresentar uma média superior, não podendo no entanto considerar que existam diferenças significativas. No que diz respeito à dimensão percepção de competência, são as mulheres que apresentam médias superiores sem haver, no entanto, diferenças significativas.

Quadro 40 – Médias, desvio-padrão e teste t relativos aos três factores da Percepção Pessoal, em função do nível de formação

	Nível da formação	N	Média	Desvio-Padrão	t	P
Autodeterminação	Nível básico	50	12,32	2,56	-2,87	0,01
	Nível secundário	50	13,54	1,58		
Percepção competência	Nível básico	50	21,06	3,50	-2,70	0,01
	Nível secundário	50	22,72	2,60		
Projecto	Nível básico	50	15,58	2,48	-1,98	0,05
	Nível secundário	50	16,48	2,03		

No que diz respeito ao nível de formação, o nível secundário apresenta médias superiores às médias do nível básico nas três dimensões da Percepção Pessoal, havendo diferenças significativas na dimensão autodeterminação e na dimensão percepção de competências, sendo esta última a que apresenta uma média mais elevada.

4.3 Estudo Correlacional

Passaremos de seguida, ao estudo das correlações existentes. No quadro 41, apresentamos os coeficientes de correlação de Pearson entre os dez Motivos para a Formação e as três dimensões da Percepção Pessoal.

O estudo revela algumas correlações significativas, que por o serem, merecem a nossa atenção.

Quadro 41 – Coeficientes de correlação de Pearson para os dez factores da Motivação e os três de Percepção Pessoal

	Epist.	Sóc-afect.	Hedon.	Econ.	Presc.	Deriv.	Oper_prof	Oper_pess	Ident.	Vocac.	Perc.-comp.	Autodeter.	Proj.
Epist	1												
Sóc-afect	,51**	1											
Hedon.	,54**	,63**	1										
Econ.	,58**	,38**	,50**	1									
Presc.	,46**	,42**	,45**	,52**	1								
Deriv.	,49**	,41**	,43**	,47**	,52**	1							
Oper_prof.	,50**	,47**	,58**	,57**	,61**	,28**	1						
Oper_pess.	,67**	,62**	,60**	,58**	,39**	,43**	,58**	1					
Ident.	,50**	,47**	,51**	,59**	,56**	,55**	,54**	,55**	1				
Vocac.	,53**	,58**	,65**	,57**	,40**	,34**	,73**	,69**	,51**	1			
Perc-Comp.	,21*	,09	,26**	-,04	-,06	-,04	,23*	,18	-,09	,26**	1		
Autodeter.	,17	,27**	,39**	,06	,04	-,03	,40**	,31**	,08	,50**	,53**	1	
Proj.	,50**	,43**	,49**	,40**	,31**	,17	,63**	,46**	,33**	,58**	,42**	,54**	1

Legenda: * Significativo ao nível .05

** Significativo ao nível .01

Epist. – Motivo intrínseco Epistémico; Socio-afect – Motivo Intrínseco Socio-afectivo; Hedon. – Motivo intrínseco Hedonista; Econ. – Motivo extrínseco económico; Presc. – Motivo extrínseco Prescrito; Deriv. – Motivo extrínseco Derivativo; Oper_prof. – Motivo extrínseco Operacional Profissional; Oper_pess. – Motivo extrínseco Operacional Pessoal; Ident. – Motivo extrínseco Identitário; Vocac. – Motivo extrínseco Vocaional

Se prestarmos um pouco do nosso tempo à observação do quadro referente ao coeficiente de correlação de Pearson, e procedendo à análise do mesmo, importa referir que as relações entre os diversos motivos, intrínsecos e extrínsecos, e as percepções pessoais são na sua maioria bastante significativas. Podemos verificar que existem correlações negativas e correlações positivas mas, embora se verifiquem correlações negativas, estas não são significativas.

Passando agora a uma análise mais detalhada, vamos começar pelas correlações negativas:

Correlações negativas – existe um total de cinco correlações negativas, sem qualquer significado, fazendo notar que a correlação negativa com valor mais alto está presente na relação existente entre a Percepção de Competências e a subescala do motivo Extrínseco – Identitário (-.09), fazendo sobressair o facto de não ter qualquer significado para a relação.

Correlações positivas: relativamente a estas correlações, podemos referir que encontramos algumas correlações e bastante significativas. A correlação mais significativa é entre a subescala do motivo Extrínseco – Vocacional e a subescala do motivo Extrínseco – Operacional Profissional (.73; $p < .01$). Uma outra correlação, também ela bastante significativa é a relação entre o motivo Extrínseco – Vocacional e o motivo Extrínseco – Operacional Pessoal (.69; $p < .01$). Na primeira correlação, se por um lado o indivíduo procura formação porque pretende gerir a sua carreira profissional, por outro lado procura a formação porque sente que necessita de adquirir competências e conhecimentos que lhe permitam desempenhar melhor as suas funções na organização onde trabalha. Já na segunda correlação, por um lado procura gerir melhor a sua carreira profissional, mas desta vez por simples curiosidade pessoal ou então por necessidade de adquirir competências necessárias no dia-a-dia fora do contexto de trabalho. Nas duas correlações a vontade de adquirir novas competências está sempre presente, o que se altera é o facto de este estar ligado a motivos profissionais ou a motivos pessoais.

Uma outra correlação que tem em comum um dos motivos das correlações anteriores, embora com valores um pouco mais baixos, mas também eles significativos, é a relação existente entre o motivo Extrínseco – Vocacional e o motivo Intrínseco – Hedonista (.65; $p < .01$), ou seja, se por um lado procuro formação porque quero gerir melhor a

minha carreira profissional, por outro lado procuro formações que me ofereçam um lugar confortável e materiais agradáveis, participando na formação pelo simples prazer que me dá.

A correlação (.67; $p < .01$) mostra alguma harmonia nas respostas, dado que se o motivo operacional pessoal está ligado essencialmente a motivos pessoais, o motivo intrínseco Epistémico demonstra uma vontade de aprender, sendo esta aprendizagem motivo de prazer pessoal.

Mas o motivo operacional pessoal, encontra-se relacionado com outros dois motivos, sendo eles o motivo Intrínseco – sócio-afectivo, com uma correlação de (.62; $p < .01$), e o motivo Intrínseco – Hedonista (.60; $p < .01$), ou seja, se me inscrevo em formações por simples curiosidade pessoal ou então por necessidade de adquirir competências necessárias no dia-a-dia fora do contexto de trabalho, também me inscrevo devido à minha vontade de conhecer novas pessoas e de fazer novas amizades, não esquecendo o facto de que a formação tem que me oferecer um ambiente agradável.

Com uma correlação de (.63; $p < .01$), encontramos a relação entre a dimensão projecto e o motivo Extrínseco – Operacional Profissional, pois se por um lado eu me inscrevo na formação porque tenho a noção dos efeitos que vou retirar dessa, por um outro lado eu inscrevo-me na formação porque tenho consciência de que preciso de adquirir novas competências que me permitam uma progressão na minha carreira ou simplesmente porque quero estar preparado para as possíveis mudanças que possam ocorrer.

Por último, a correlação entre os motivos Extrínsecos – Operacional Profissional e o motivo Extrínseco – Prescrito (.61; $p < .01$), pois se por um lado eu me inscrevo na formação porque sinto necessidade de me adaptar às mudanças ocorridas na empresa e de melhorar o meu desempenho, por outro lado eu inscrevo-me na formação porque me foi sugerida determinada formação por parte dos meus superiores, ou de qualquer outra pessoa.

5 – Discussão dos Resultados

Após realizada a análise dos resultados obtidos com o questionário da Motivação para a Formação, passaremos agora à discussão destes resultados.

O nosso primeiro objectivo era contribuir para adaptar o questionário da Motivação para a Formação de Philippe Carré (2001), à realidade portuguesa de forma a estudar a motivação dos adultos que se encontram a frequentar cursos de educação e Formação de Adultos (EFA), no Centro de Formação Profissional de Seia.

Este objectivo foi amplamente atingido, podendo fazer esta afirmação, em grande parte, devido aos resultados obtidos com o questionário utilizado.

O nosso segundo objectivo era perceber quais os motivos que, de forma predominante, influenciam a inscrição dos adultos em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), no Centro de Formação Profissional de Seia.

A primeira conclusão que retiramos, dos resultados que obtivemos com o questionário da motivação para a formação é o facto de que, os adultos se inscrevem e frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), devido a motivos intrínsecos e a motivos extrínsecos.

Ao considerarmos os três motivos de ordem intrínseca, epistémico, sócio-afectivo e o hedonista, verificamos que o motivo hedonista foi o que obteve valores mais elevados, tendo obtido uma média de 13.56, seguido do motivo epistémico com uma média de 13.31, e por último, o motivo sócio-afectivo com uma média de 13.13. Isto significa que os adultos, quando motivados intrinsecamente, se inscrevem e frequentam cursos de formação, primeiro porque o adulto participa na formação pelo prazer que lhe dá participar na formação, em segundo porque tem prazer e alegria de aprender, e de adquirir novos conhecimentos, e por último, os adultos inscrevem-se na formação para poderem fazer e estabelecer novos contactos e relações interpessoais.

No que se refere aos motivos de ordem extrínseca, temos sete motivos diferentes, sendo eles, o motivo económico, o motivo prescrito, o motivo derivativo, o motivo operacional profissional, o motivo operacional pessoal, o motivo identitário e o motivo vocacional.

Se considerarmos as médias que os sete motivos obtiveram, e apresentando as médias em ordem decrescente, podemos verificar que o motivo vocacional foi o que apresentou uma média superior com um valor igual a 13.81, seguido do motivo operacional pessoal com uma média de 13.76, o motivo operacional profissional com média de 13.54, o motivo económico teve uma média de 12.74, o motivo identitário com uma média de 12.57, o motivo derivativo teve uma média de 12.38, e por último, o motivo prescrito com uma média de 11.96.

Ao tentar interpretar os resultados obtidos, podemos considerar em ordem crescente de importância que os adultos se inscrevem em cursos de Educação e Formação de Adultos, devido às seguintes razões: em primeiro lugar, o adulto inscreve-se na formação porque pretende gerir melhor a sua carreira profissional e também adquirir competências que lhe permitam, quer manter o seu emprego quer procurar um emprego melhor. Em segundo lugar, inscrevem-se devido à curiosidade pessoal, ou então devido à necessidade de adquirir competências necessárias no dia-a-dia fora do contexto de trabalho.

A terceira razão prende-se com o sentimento que o adulto tem de que ele tem que melhorar o seu desempenho profissional, de que tem que adquirir novas competências que, lhe permitam fazer face às mudanças que vão ocorrendo no mundo do trabalho.

Em quarto lugar, os adultos inscrevem-se e frequentam cursos de educação e formação, essencialmente devido a razões económicas, ou seja, o adulto espera obter determinados ganhos materiais, e quem sabe ver o seu salário a ser aumentado.

A necessidade de reconhecimento do meio envolvente, e de aumentar o seu estatuto social é colocado em quinto lugar, com o motivo identitário.

O motivo derivativo, surge em sexto lugar, com os adultos a inscreverem-se em formações porque pretendem evitar situações, ambientes ou actividades, ao ponto de preferirem estar num curso de formação do que estar no seu local de trabalho.

Por último, os adultos inscrevem-se em cursos de educação e formação de adultos porque lhes foi sugerido por um superior ou por outra pessoa, porque a lei assim obriga.

Se atendermos agora ao conjunto dos dez motivos para a formação, considerando os três motivos intrínsecos e os sete motivos extrínsecos, verificamos que o motivo que tem uma média superior em relação aos restantes motivos é o motivo extrínseco vocacional.

Agora passando às dimensões da percepção pessoal, na dimensão de percepção de competências obteve-se uma média de 21,89, seguida da dimensão projecto com uma média de 16.03, e por último a dimensão de sentimento de autodeterminação com um valor de 12.93. Isto quer dizer, que os adultos frequentam os cursos de educação e formação de adultos porque os adultos têm a capacidade de se julgarem a si próprios e sentem que são capazes de fazer determinada formação. Em segundo lugar, os adultos inscrevem-se na formação porque têm a noção dos efeitos que vão retirar de determinada formação e das possíveis consequências que esses efeitos vão ter no seu futuro. Por último, os adultos inscrevem-se nos cursos de educação e formação porque eles têm a percepção de que têm a capacidade de escolha e de tomada de decisão, fazendo salientar o papel da livre escolha, da iniciativa e da sua autonomia.

Ao tentar dar resposta ao problema, que serviu de base à nossa investigação, “Qual a natureza predominante dos motivos dos diferentes grupos de Adultos, para frequentarem os cursos de Educação e Formação de Adultos no Centro de Emprego e Formação Profissional de Seia?”, podemos responder dizendo, que os motivos podem ser intrínsecos ou extrínsecos, no entanto, a nossa investigação leva-nos a afirmar que o motivo extrínseco vocacional é o motivo mais forte para a inscrição dos adultos, nos cursos de educação e formação de adultos.

Para que possamos dar resposta à nossa segunda questão, “Será que estes motivos variam de acordo com o género dos adultos e com o nível de formação que os adultos estão a frequentar?”, utilizaremos a verificação das hipóteses que forma colocadas.

Assim, a primeira hipótese colocada foi: “Existem diferenças significativas nos motivos para a formação, e nas dimensões de projecto, autodeterminação e percepção de competência, em função do género”. Depois de efectuada uma análise pormenorizada dos resultados obtidos, podemos afirmar que relativamente aos motivos para a formação, há diferenças significativas em vários motivos para a formação, sendo nos motivos extrínsecos, nomeadamente nos motivos económico, prescrito, operacional profissional e identitário, onde estão presentes as diferenças mais significativas, sendo os homens quem apresentam valores estatisticamente significativos superiores às mulheres, sugerindo que os homens procuram mais formação devido a factores económicos, para gerirem melhor a sua carreira profissional, por uma questão de

reconhecimento do meio envolvente, mas também, porque lhes foi sugerida determinada formação.

No que diz respeito às dimensões de projecto, autodeterminação e percepção de competência, o sexo masculino apresenta médias superiores relativamente ao sexo feminino, com a dimensão projecto a apresentar uma média superior, não podendo no entanto considerar que existam diferenças significativas. No que diz respeito à dimensão percepção de competência, são as mulheres que apresentam médias superiores sem haver no entanto diferenças significativas.

Assim, sendo só a primeira parte da hipótese se confirma, ou, seja existem diferenças significativas nos motivos para a formação em função do género

Relativamente à segunda hipótese colocada: “Existem diferenças significativas nos motivos para a formação, e nas dimensões de projecto, autodeterminação e percepção de competência em função do nível do curso que os formandos estão a frequentar”, pudemos verificar que a nível dos motivos para a formação verificamos a existência de diferenças significativas em vários motivos extrínsecos, nomeadamente nos motivos económico, prescrito, derivativo e identitário, com o nível básico a apresentar valores estatisticamente superiores ao nível secundário, sugerindo que os formandos que frequentam o nível básico procuram formação essencialmente devido a factores económicos, por uma questão de reconhecimento do meio envolvente, mas também, porque lhes foi sugerida determinada formação ou então, porque pretendem evitar situações, ambientes ou actividades, considerando que estão melhor numa formação do que no local de trabalho.

Quanto às dimensões do projecto, autodeterminação e de percepção de competência, o nível secundário apresenta médias superiores às médias do nível básico nas três dimensões da Percepção Pessoal, havendo diferenças significativas na dimensão autodeterminação e na dimensão percepção de competências, sendo esta última a que apresenta uma média mais elevada.

Vemos assim confirmada a nossa segunda hipótese.

Quanto à nossa última hipóteses: “Existem relações significativas entre as dimensões de projecto, autodeterminação e percepção de competências e os motivos para a

formação”, podemos verificar, através do quadro 41 - Coeficientes de correlação de Pearson para os dez factores da Motivação e os três de Percepção Pessoal, que:

A dimensão projecto relaciona-se significativamente com vários motivos. Apresenta uma correlação de (.63; $p < .01$), com o motivo Extrínseco – Operacional Profissional, assim, se por um lado eu me inscrevo na formação porque tenho noção dos efeitos que vou retirar de determinada formação, por um outro lado eu inscrevo-me na formação porque sinto que tenho que adquirir novas competências ou de melhorar as competências que já detenho e porque quero estar preparado para as possíveis mudanças que possam ocorrer. A relação entre a dimensão projecto e o motivo extrínseco vocacional apresenta uma correlação de (.58; $p < .01$), ou seja, o adulto inscreve-se na formação porque tem noção dos efeitos que vai retirar de determinada formação mas também, porque pretende gerir melhor a sua carreira profissional. A relação entre a dimensão projecto e o motivo intrínseco epistémico apresenta uma correlação baixa, não deixando no entanto de ser significativa (.50; $p < .01$), o adulto inscreve-se na formação porque tem noção dos efeitos que vai retirar de determinada formação, mas também porque têm prazer e alegria de aprender, e de adquirir novos conhecimentos.

Quanto à dimensão sentimento de autodeterminação, encontramos relações com o motivo extrínseco vocacional, com uma correlação de (.50; $p < .01$), significando assim que os adultos se inscrevem nos cursos de educação e formação porque tem a percepção de que ele é capaz de decidir por ele próprio, mas também porque pretende gerir a sua carreira profissional. A dimensão autodeterminação relaciona-se com uma outra dimensão, mais precisamente a dimensão de percepção de competências, apresentando uma correlação de (.53; $p < .01$), podendo assim, afirmar que o adulto se inscreve em cursos de formação porque tem a percepção de que ele é capaz de decidir por ele próprio, mas também porque se sente capaz de fazer uma formação, porque sente que tem capacidades. Esta dimensão ainda apresenta uma correlação negativa (-.03), com o motivo extrínseco derivativo, sem que haja qualquer significado.

Quanto à dimensão de percepção de competências, apresenta um total de quatro correlações negativas, sem qualquer significado, fazendo notar que a correlação negativa com valor mais alto está presente na relação existente entre a Percepção de Competências e a subescala do motivo Extrínseco – Identitário (-.09), fazendo

sobressair o facto de não ter qualquer significado para a relação. Apresenta ainda uma relação com o motivo extrínseco vocacional e com o motivo intrínseco hedonista, no entanto, apresenta em ambos uma correlação muito baixa (.26, $p < .01$), embora seja significativa.

Uma vez confirmada a existência de relações entre os motivos para a formação e as dimensões de projecto, autodeterminação e percepção de competências, podemos afirmar que vemos, assim, confirmada a nossa terceira hipótese.

Após a verificação das hipóteses apresentadas, podemos finalmente dar resposta à segunda questão implícita no nosso problema, podendo afirmar, que os motivos que influenciam os adultos para se inscreverem e frequentarem cursos de formação de adultos, variam de acordo com o género do adulto e, também, com o nível de formação que o adulto está a frequentar.

A existência de algumas relações significativas levam-nos a concluir que, o facto de o adulto valorizar que os conhecimentos que vai adquirir serão úteis para o seu futuro, e de decidir por ele próprio inscrever-se num curso de formação, em grande parte devido ao facto de se sentir competente e capaz de realizar uma formação, aliado a diversos motivos, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos, vai permitir ao adulto sentir-se motivado o suficiente para conseguir concluir um curso de educação e formação de adultos.

Conclusão

Uma vez chegados à fase final deste nosso trabalho, resta-nos reflectir sobre o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos, de forma a perceber quais os contributos que poderemos retirar desta investigação, de forma a contribuir para a nossa questão inicial, conhecer a natureza dos motivos dos adultos que frequentam cursos de educação e Formação de Adultos, e quem sabe para estudos posteriores.

Este nosso trabalho contempla duas partes distintas e complementares. Uma primeira parte é composta por dois capítulos de fundamentação teórica. O primeiro capítulo faz uma abordagem sobre a Educação de Adultos em Portugal, considerando os conceitos, bem como a sua evolução e a legislação, como forma de compreender qual o objectivo e a forma de organização dos cursos de Educação e Formação de Adultos. No segundo capítulo, fazemos uma apresentação dos diversos contributos teóricos que nos permitem identificar os diversos motivos inerentes à tomada de decisão dos adultos para se inscreverem em cursos de Educação e Formação de Adultos.

Numa segunda parte, também ela constituída por dois capítulos, apresentando no terceiro capítulo a forma como concebemos e decorreu a nossa investigação, não deixando de referir a forma como foi processada a recolha de dados. Ainda neste capítulo apresentamos os objectivos do nosso estudo, definimos o problema que serviu de base ao nosso estudo, e apresentamos as hipóteses que viriam a ser testadas. No quarto capítulo apresentamos o trabalho estatístico desenvolvido a partir dos dados recolhidos, recorrendo ao *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 17 e ao programa Microsoft *Excel*, que nos permitiu fazer a caracterização demográfica da nossa amostra, e outros estudos estatísticos.

Como pudemos verificar, ao longo do primeiro capítulo, a educação de adultos tem vivido momentos turbulentos, onde têm sido muitos os avanços e os retrocessos, e ainda hoje, esta é alvo de várias modificações que vão ocorrendo com o passar do tempo, no entanto, há um aspecto que se mantém impune a estas alterações, que é o facto de a educação de adultos preconizar a aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, este estudo procura deixar alguns indícios para a compreensão dos factores que influenciam a tomada de decisão do adulto para se inscrever em cursos de Educação e Formação de Adultos.

A existência de motivos intrínsecos e de motivos extrínsecos, na tomada de decisão dos adultos, poderá ajudar na selecção dos candidatos para determinados cursos, até porque sendo uma opção do adulto em se inscrever num determinado curso, vai permitir que os factores motivacionais estejam sempre presentes em todo o processo formativo, tendo um papel fundamental no prosseguimento do processo formativo.

Apesar de ser uma amostra limitada, uma vez que se limita a 100 adultos que estão a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos no Centro de Formação Profissional de Seia, penso que poderemos afirmar que este nosso estudo consegue ilustrar os motivos que levam os adultos a inscrever-se em tais cursos.

A motivação dos adultos a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos, no Centro de Formação Profissional de Seia, é na sua grande maioria de origem extrínseca, sendo o motivo vocacional o principal motivo, ou seja, os adultos inscrevem-se nestes cursos porque pretende gerir melhor a sua carreira profissional e porque pretende adquirir competências que lhe permitam, quer manter o seu emprego quer procurar um emprego melhor.

No que diz respeito há existência de diferenças significativas, verificou-se que o nível básico apresenta médias superiores ao nível secundário em todos os motivos, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos, no entanto, o nível secundário apresenta médias superiores em todas as dimensões da Percepção Pessoal. Era nosso objectivo, verificar se existiam diferenças entre os dois níveis de formação, não havendo a pretensão de explicar o porquê dessas diferenças, por isso, talvez este nosso estudo sirva de pretexto para, que aqueles que se debruçam sobre a Educação de Adultos, possam iniciar um novo estudo que tente explicar o porquê destas diferenças.

Uma outra sugestão que advém do nosso estudo, tem a ver com o facto de que, a nosso ver, nos parece correcto afirmar que o nosso estudo poderá ser útil para compreender a natureza dos motivos para a formação dos adultos que se inscrevem e frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos, podendo quem sabe, servir de base a um estudo

mais abrangente, que permita obter uma maior base de conhecimento das motivações para a formação em cursos EFA em Portugal.

No entanto, como qualquer estudo, também o nosso trabalho apresenta algumas limitações.

A primeira limitação está directamente relacionada com a utilização do instrumento da investigação, pois por ser quantitativo, não nos permite compreender determinados resultados, sendo um desafio futuro, conjugar este instrumento quantitativo com um outro instrumento qualitativo, para que se consiga obter uma melhor compreensão dos resultados obtidos.

Uma outra limitação está relacionada com a dimensão temporal. Com este estudo conseguimos perceber, qual a motivação inicial do formando aquando da entrada do adulto no curso de Educação e Formação de Adultos, mas não nos permitiu ficar a saber até que ponto os formandos mantêm essa motivação ao longo de todo o processo formativo.

Com uma sociedade, em constante mudança, torna-se pertinente a existência de estudos desta natureza, para que se consiga dar resposta às exigências que vão sendo impostas pelas mudanças ocorridas.

Referências Bibliográficas:

Almeida, L. S.; Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios (3.^a ed.).

Alcoforado, J. (2000). *Educação de Adultos e trabalho*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Bandura, A. (1977), *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman

Bickman, L. & Rog, D. J. (eds.) (1998). *Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Canário, R. (2000), *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa

Canelas, A. M. (2008). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico. Aprender com Autonomia*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Carré, P. & Caspar, (Dir.) (1999), *Tratado das ciências e das técnicas da formação. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Carré, P. (Ed.) (2001), *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan

Carvalho, H. (2008), *Análise Multivariada de Dados Qualitativos: utilização da análise de correspondências múltiplas com SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo

Conselho Nacional de Educação (1996). *A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações* (Parecer nº 1/96, redigido por J. Ribeiro Dias), in CNE, Pareceres e Recomendações, Lisboa.

Correia, C. I. T.(2009). *Motivação para a Formação e Satisfação Profissional dos Técnicos Superiores da Administração Local*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade de Coimbra.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, EL, & Ryan, RM (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, EL, & Ryan, RM (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

DGEP(a) (1979). *Normas de Aprendizagem para os Cursos de Educação Básica para Adultos*. Lisboa: Direcção-Geral de Educação Permanente, Sector de Animação e Formação.

DGEP(b) (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEBA) – Relatório de Síntese*. Lisboa: Direcção-Geral de Educação Permanente, Secretaria de Estado dos Ensino Básico e Secundário.

DGFV (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Eurydice (2007). *O sistema educativo em Portugal*. Bruxelas: CE

Finger, M. & Asún, J.M., (2005), *A educação de Adultos numa Encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Colecção Ciências da Educação, século XXI. Porto Editora

Hayes, B. E. (2001), *Medindo a Satisfação do Cliente: desenvolvimento e uso de questionário*. Rio de Janeiro: Qualitymark

Hill, M., Hill, A. (2005), *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Nova Era: Educação e Sociedade 4: Quarteto Editora

Knowles, M. (1980), *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, N. J.: Cambridge Adult Education.

Knowles, M. (1990a), *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Knowles, M. (1990b), *The Adult Learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

Leitão, J. & al. (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*. Lisboa: Direcção-Geral da Formação Vocacional.

Lengrand, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, Licínio C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). R. Canário e B. Cabrito, Org. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, pp. 31-60, Lisboa: EDUCA.

Lima, L.; Afonso, A. & Estêvão, C. (1999). *Agência Nacional de educação e Formação de Adultos – Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, M. P. & Vieira, C. M. C. (1999). *Metodologia da Investigação Científica: cadernos de textos de apoio (7ª ed.)*. Coimbra: FPCE

Maroco, J. (2007), *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Melo, A. (1998). *Uma Aposta Educativa na participação de todos. Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: ME/SEEI.

Melo, A., Coord.; Matos, L. & Silva, O. S. (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal (1999-2006)*, Lisboa: ANEFA.

Nogueira, A. I. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Oliveira, L.; Pereira, A. & Santiago, R.(orgs) (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Colecção Cidine nº 16. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. (2006), *SPSS-Guia Prático de Utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo

Rogers, J. (1997). O que sente o estudante adulto. In Samartino, L. & Torres, M. (orgs.), *Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Recorrente e Extra-escolar

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1) , 1-28.

Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56 - 67.

Rotter, J.B. (1990). Internal vs. external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489 - 493.

Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Colecção Em Foco. Lisboa: Edições Asa.

Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos – como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget

Simões, A. (2007). Nota de abertura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 5-9

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, C.M.C. (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: uma abordagem comparativa*. Provas de Aptidão Pedagógica e capacidade Científica apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Weiner, B. (1985). Na attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories, and research*. London: Sage Publications.

Legislação consultada e/ou consultada

DL n.º 36/47, de 5 de Fevereiro – Cria as bibliotecas populares

DL n.º 408/71, de 27 de Setembro – Cria a Direcção-Geral de Educação Permanente

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – Reforma Veiga Simão

DL n.º 489/73, de 2 de Outubro – reestrutura os cursos de educação Básica de Adultos

DL n.º 490/73, de 2 de Outubro - (re)criação das bibliotecas populares

Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro – é criado um instrumento com vista à eliminação do analfabetismo, PNAEBA

DL n.º 534/79, de 31 de Dezembro – Cria a Direcção-Geral de Educação de Adultos e extingue a Direcção-Geral de Educação Permanente

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

DL n.º 362/89, de 19 de Outubro – Cria a Direcção-Geral de Extensão Educativa

DL n.º 74/91, de 9 de Fevereiro – Lei Quadro de Educação de Adultos

Parecer n.º 1/96. Dr, 2ª série, n.º 208, de 7 de Setembro – “A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações”

RCM n.º 92/98, de 25 de Junho – cria o grupo de missão da Educação e Formação de Adultos

DL n.º 387/99, de 28 de Setembro – Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Desp. Conj. N-º 1083/2000, de 20 de Novembro – regulamenta os cursos de Educação e Formação de Adultos, dinamizados pela ANEFA

DL n.º 208/2002, de 17 de Outubro – Cria a Direcção-Geral de Formação Vocacional

DL n.º 213/2006, de 27 de Outubro – Cria a Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Consultas na Web:

Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (2010). ([http:// www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt), 22/05/2010)

Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2005). Iniciativa Novas Oportunidades (<http://www.iniciativanovasoportunities.gov.pt>, 15/10/2009)

Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007). Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades (<http://www.anq.gov.pt>, 15/10/2009)

ANEXOS

Anexo i – Carta de pedido formal ao Director do
Centro de Formação Profissional de Seia

Patrícia Ferreira

Rua da Seara, nº 17

Sande

5100-792 Sande LMG

Ex.mo Sr. Director do

Centro de Formação Profissional de Seia

Av. 1º de Maio

6270-479 Seia

Vimos por este meio solicitar a sua prestimosa colaboração para a realização de um estudo referente à Motivação dos Adultos que frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Este estudo, constitui parte integrante de uma investigação em curso, que visa estudar a Motivação dos Adultos que frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), no Centro de Formação Profissional de Seia. Esta investigação insere-se no âmbito da Dissertação da Tese no Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, a ser leccionada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vimos, assim, por este meio solicitar a sua colaboração, pedindo a Sua autorização para que se possa passar questionários junto dos formandos que frequentam o Centro de Formação Profissional de Seia.

Como o número de adultos a frequentar formação deve ser bastante grande, é nossa pretensão de entre os adultos inscritos, seleccionar uma amostra com 100 adultos, que frequentem cursos EFA nível Básico e cursos EFA nível Secundário, com o intuito de poder fazer uma comparação entre os dois níveis de formação.

A razão de se ter escolhido esta amostra, e mais precisamente uma amostra pertencente a este centro de formação profissional prende-se com o facto de estar a exercer a minha actividade profissional como formadora neste mesmo centro.

Aos indivíduos que farão parte da amostra, é nossa intenção pedir a sua colaboração para responder a um questionário.

A data prevista para a realização da investigação, nomeadamente para a passagem do questionário, será durante o mês de Dezembro de 2009.

Agradecendo, desde já, qualquer ajuda que nos possa prestar, asseguramos desde já, que todos os dados serão tratados apenas para fins de investigação, garantindo a confidencialidade dos mesmos.

Informamos desde já que nos encontramos disponíveis para qualquer esclarecimento que possa suscitar de Vossa parte.

Antecipadamente gratos pela sua colaboração

Lamego, 13 de Novembro de 2009

(Patrícia Ferreira)

Anexo ii – Questionário da Motivação para a Formação

Ex.mo/a. Sr./Sr.^a Formando(a),

Venho por este meio solicitar a sua prestimosa colaboração para a realização de um estudo referente à Motivação dos Adultos que frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Este questionário, constitui parte integrante de uma investigação em curso, que visa estudar a Motivação dos Adultos que frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), no Centro de Formação Profissional de Seia. Esta investigação insere-se no âmbito da Dissertação da Tese no Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, a ser leccionada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Pedimos desta forma, a sua colaboração para a realização deste estudo, através do preenchimento de um questionário.

Desde já informamos que os dados apenas serão tratados para fins de investigação, garantindo total confidencialidade e anonimato.

Pedimos que leia atentamente o questionário, respondendo o mais sinceramente possível.

O tempo de resposta não é limitado. No entanto, aconselha-se a não permanecer muito tempo na mesma resposta, pois o que interessa é a resposta espontânea.

Agradeço o facto de responder a todas as questões, sem excepção, até ao fim do questionário, mesmo que tenha a impressão que existem repetições.

Não há respostas certas, nem erradas. Apenas é pedido que responda de forma mais sincera possível.

Antecipadamente gratos pela sua colaboração

(Patrícia Ferreira)

A. Caracterização dos adultos

(É importante responder a todas as questões. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, apenas lhe é pedido que indique a sua opinião pessoal.)

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** ____ anos

3. **Local de Residência:** _____

4. **Estado Civil:** Solteiro/a..... Casado/a... Divorciado/a... Viúvo/a...

5. **Número de filhos:** Nenhum..... 1 filho..... 2 filhos... 3 e mais filhos...

6. **Profissão:** _____

7. Habilitações Literárias:

a) Inferior ao 1º Ciclo do Ensino Básico (antiga 4ª classe).....

b) 1º Ciclo do Ensino Básico (antiga 4ª classe).....

c) 2º Ciclo do Ensino Básico (Ciclo Preparatório).....

d) 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano de Escolaridade).....

e) Ensino Secundário (12º ano de Escolaridade).....

f) Outros.... Qual? _____

8. **Situação Profissional actual:** Empregado..... Desempregado.....

(Passar para o grupo B caso tenha respondido Desempregado)

(Passar para o grupo C caso tenha respondido Empregado)

9. **Qual o nome da formação que está a seguir (indique o nível)?**

10. **Qual é a duração da formação?** _____

B. Situação de Desemprego (Neste segundo grupo terá que assinalar a resposta que achar mais correcta. Apenas pode assinalar uma resposta.)

1. Há quanto tempo se encontra desempregado? ____ meses ____ anos
2. Pretende arranjar trabalho/emprego? Sim..... Não.....
3. Procura activamente trabalho/emprego? Sim..... Não.....
4. Se Não: porque razão não procura trabalho/emprego?
- Aguardo ser chamado a um emprego..... Não vale a pena procurar.....
- Não tem instrução Suficiente..... Não há empregos na zona.....
- Tem problemas de saúde..... Não está disponível por razões pessoais..
- Não sabe como procurar..... Ainda não decidiu procurar.....
- Estou numa formação
5. Está a receber Subsidio de Desemprego? Sim..... Não.....

C. Situação de Emprego (Neste terceiro grupo terá que assinalar a resposta que achar mais correcta. Apenas pode assinalar uma resposta.)

1. Onde se localiza a empresa ou organismo onde trabalha? (Concelho)_____
2. Caracterize a empresa ou organismo onde trabalha no que respeita à dimensão:
- 1 a 9 trabalhadores..... 50 a 149 trabalhadores.....
- 10 a 49 trabalhadores..... 150 ou mais trabalhadores.....
3. Como se caracteriza o seu vinculo de trabalho?
- Contrato de trabalho sem termo (efectivo)... Contrato de estágio.....
- Contrato de trabalho com termo (prazo)..... Trabalho sazonal sem contrato escrito.....
- Prestação de serviços (“recibos verdes”)..... Trabalho pontual e ocasional (“biscates”)...
- Outra situação..... Qual?_____
4. Trabalha a: Tempo completo..... Tempo parcial.....
5. Relativamente à sua situação profissional encontra-se:
- Muito satisfeito..... Pouco satisfeito.....
- Satisfeito..... Nada satisfeito.....
6. Tem perspectivas de progressão na carreira na empresa ou organismo onde trabalha?
- Sim..... Não.....

D – A minha Motivação para a Formação: Este grupo indica algumas das razões que nos motivam a frequentar uma formação. Apresenta-se sob a forma de afirmações com as quais demonstrará o grau de concordância. Para cada uma das afirmações é pedido que indique qual o grau de concordância que atribui a cada uma delas, de acordo com a tabela que se segue:

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4

DIRIA QUE :”FREQUENTO ESTA FORMAÇÃO PARA...”

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Melhorar a imagem que tenho de mim mesmo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ter o prazer de utilizar novas técnicas de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Querer passar por novas experiências | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Enriquecer o meu curriculum vitae | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ter um melhor desempenho no meu trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Ser reconhecido pelos meus colegas de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Partilhar um ambiente agradável | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Fazer algo mais agradável do que o habitual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Realizar melhor novas tarefas no meu trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	—	—	—	—
10. Esquecer-me de situações desagradáveis da minha vida pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Partilhar experiências com outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Corresponder à sugestão de um superior hierárquico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Adquirir novos conhecimentos e competências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Satisfazer a curiosidade pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Aumentar a retribuição económica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Realizar actividades diferentes das habituais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Obter um trabalho mais interessante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Facilitar a mudança de actividade profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Fugir à rotina diária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Acatar as regras da organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4

21. Fazer algo que me dá prazer 1 2 3 4
22. Enfrentar as mudanças no meu trabalho 1 2 3 4
23. Aumentar a minha confiança 1 2 3 4
24. Seguir os conselhos dos meus superiores 1 2 3 4
25. Fazer novos contactos 1 2 3 4
26. Aprender a aprender melhor 1 2 3 4
27. Procurar um novo emprego 1 2 3 4
28. Progredir profissionalmente 1 2 3 4
29. Aprender a fazer actividades que me podem ser úteis em casa 1 2 3 4
30. Integrar-me num novo ambiente 1 2 3 4
31. Viver uma experiência agradável 1 2 3 4
32. Aprender pelo prazer de aprender 1 2 3 4

A Natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA

— — — —

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. Obter ganhos materiais durante a formação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Sair do contexto habitual de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Adquirir conhecimentos úteis para o meu dia-a-dia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Conseguir um trabalho melhor remunerado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Encontrar resposta para novos problemas profissionais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Ter o prazer de aprender coisas novas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Dar resposta a novos desafios profissionais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Reencontrar colegas ou gostar de me relacionar com outros adultos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4

DIRIA QUE:

1. Tenho a impressão de que sou incompetente no meu trabalho 1 2 3 4
2. A minha cultura geral é muito baixa para conseguir acompanhar a formação 1 2 3 4
3. Graças à formação conseguirei melhorar os meus projectos 1 2 3 4
4. Sou eu que tomo a iniciativa de me inscrever em determinada formação 1 2 3 4
5. Tenho dificuldades em me adaptar às mudanças 1 2 3 4
6. A formação faz parte do meu plano para o futuro 1 2 3 4
7. A formação é muito útil para o meu futuro 1 2 3 4
8. Foi uma decisão minha frequentar esta formação 1 2 3 4
9. Estou a ter dificuldades em fazer esta formação 1 2 3 4
10. Tenho alguma dificuldade em reter coisas novas 1 2 3 4
11. Quando decido fazer alguma coisa vou até ao fim 1 2 3 4

A Natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA

	—	—	—	—
12. Tenho dificuldade em concluir os projectos em que me envolvo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A formação vai-me ajudar a atingir os meus objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Em geral a formação integra objectivos verdadeiramente pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Necessito sempre de algum tempo para reagir a mudanças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Fui influenciado por outros para seguir esta formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Adapto-me com facilidade às mudanças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Esta formação é um complemento para atingir os meus objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada por ter colaborado nesta investigação!