



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE FORMADORES

***PERCEÇÃO DA TRANSFERÊNCIA DAS APRENDIZAGENS EM
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS***

Orientadores: Professora Doutora Maria da Graça Bidarra

e Professor Doutor Carlos Barreira

Letícia Raquel Gonçalves Lopes

Coimbra 2014

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



***PERCEÇÃO DA TRANSFERÊNCIA DAS APRENDIZAGENS EM
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS***

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Bidarra e Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira

Letícia Raquel Gonçalves Lopes

Coimbra 2014

Agradecimentos

Obrigado primeiramente aos meus pais, pelos kms percorridos e pelas horas de espera sempre de sorriso aberto. Pela motivação, pela calma, pela fé... tantas vezes tão maiores que as minhas.

Obrigado ao Sandro pelo tempo roubado, pelos compassos de espera, pelas horas ao telefone monopolizadas com o meu tema e pela tranquilidade perante os meus acessos de mau feitio.

Obrigada à Sandra pelo incentivo, por atenuar as minhas “hiperventilações”, pelo apoio técnico, pelos conselhos e esclarecimentos. Viste muitas vezes mais longe do que eu e agradeço-te por acreditares sempre.

Obrigada ao Sr. Diretor do Centro de Formação Profissional de Águeda por permitir o desenvolvimento deste estudo na entidade que dirige e às colegas de trabalho, foram extraordinários “correctores de olheiras” e injeções de bom humor.

Obrigada a todos os formandos que participaram neste estudo, naturalmente que são o centro e o motivo de todo este trabalho.

Obrigada à Biblioteca da FPCE, por toda a gentileza e tão sábio auxílio prestado.

E, naturalmente, não poderia deixar de mostrar toda a minha gratidão aos meus orientadores, Professora Doutora Maria da Graça Bidarra e Professor Doutor Carlos Barreira, pela sapiência, pela partilha de saberes, pela perseverança manifestada ao longo deste caminho percorrido e pela solidariedade demonstrada perante as minhas dúvidas.

Resumo

O presente trabalho pretende ser um contributo para o estudo da perceção da transferência de conhecimentos em educação e formação de adultos, tendo como base a revisão da bibliografia neste domínio com vista à realização de um estudo empírico que envolveu a adaptação do *Learning Transfer System Inventory (LTSI)* de Holton. Participaram no estudo 190 formandos, integrados em cursos de Educação e Formação de Adultos do Centro de Emprego e Formação Profissional de Águeda, de diferentes áreas de formação, com diferentes habilitações e equivalências escolares e com idades compreendidas entre os 21 e aproximadamente 60 anos. Os resultados obtidos indicam uma positiva perceção de transferência, em termos globais, revelando-se diferenças significativas quanto ao género, às habilitações literárias, ao motivo da frequência da formação, à satisfação com a formação e ao grau de confiança na aquisição de um trabalho em consequência da formação.

Palavras-chave: Formação Profissional; Educação e Formação de Adultos; Transferência de aprendizagens;

Abstract

The present work attempts to make a contribution to the study of perceptions of knowledge transfer in adult education and training. It was based on a review of the related literature, with the purpose of conducting an empirical study adapted from the *Learning Transfer System Inventory (LTSI)* by Holton. A total of 190 trainees from different vocational areas participated in this study. All participants were enrolled in Vocational Adult Education and Training programmes at the Employment and Vocational Training Center in Águeda. Participants were aged between 21 and approximately 60 years old and had different levels of education. The results of the study show, in general, a positive perception of knowledge transfer. Significant differences were observed with regard to gender, levels of education, reason for attending a vocational course, satisfaction with training provided, and level of confidence in finding a job after training.

Keywords: Vocational Training; Adult Education and Training; Learning Transfer

Índice

Introdução	1
1 Formação Profissional e Cursos de Educação e Formação de Adultos.....	5
1.1 Percurso da Formação Profissional em Portugal.....	5
1.2 Setores de atividade, emprego e formação	13
1.2.1 Realidade Demográfica, Social e Económica	14
1.2.2 Emprego e setores de atividade	16
1.2.3 Desemprego e formação: Que relação?.....	19
1.3 Aprendizagem ao Longo da Vida e Formação de Adultos.....	21
1.3.1 Aprendizagem ao longo da vida, teorias e fatores de aprendizagem.....	28
1.3.2 Críticas à formação de adultos	31
1.4 Cursos de Educação e Formação de Adultos	35
1.4.1 Tipologia, estrutura e organização	38
1.4.2 Propósito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos.....	41
1.4.3 Contributos para a melhoria dos Cursos de Educação e Formação de Adultos ..	44
2 Avaliação da Formação e da Transferência da Aprendizagem	47
2.1. Avaliação da formação e modelos de avaliação.....	47
2.2 Transferência de Aprendizagens: dos tipos de transferência ao modelo de Holton (<i>Learning Transfer System Inventory</i>)	53
3 Perceção da transferência de aprendizagem nos cursos de educação e formação de adultos 69	
3.1 Contextualização, objetivos e hipóteses de estudo.....	69
3.2 Metodologia	71
3.2.1 Participantes	72
3.2.2 Medidas e Procedimentos.....	76
3.3 Apresentação e discussão dos resultados	79
3.3.1 Caraterísticas psicométricas da versão adaptada do <i>Learning Transfer System Inventory</i> 79	
3.3.2 Análise da distribuição das respostas aos itens da escala.....	84
3.3.3 Análise da perceção da transferência de aprendizagem em função das variáveis sociodemográficas.....	92
Conclusão.....	103
Referências bibliográficas	107
Anexos.....	116

Índice de Figuras

Figura 1 – Evolução do <i>Learning Transfer System Inventory</i>	62
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Nível de ensino frequentado pela população portuguesa entre 1961 e 2012	15
Quadro 2 – Distribuição da população ativa pelos setores de atividade em Portugal e na Europa	17
Quadro 3 – Distribuição da população portuguesa pelos setores de atividade entre 1974 e 2012	18
Quadro 4 – Estrutura da Formação Base dos Cursos EFA B1, B2 e B3.....	38
Quadro 5 – Estrutura da Formação Base dos Cursos EFA – NS.....	40
Quadro 6 – Concetualização dos vários tipos de transferência.....	59
Quadro 7 – Índices de consistência interna das subescalas do <i>LTSI</i>	63
Quadro 8 – Associação entre as escalas e as subescalas do <i>LTSI</i>	68
Quadro 9 – Distribuição dos participantes pelas ações de formação e respetivo nível de escolaridade	72
Quadro 10 – Caraterização sociodemográficas da amostra	74
Quadro 11 – Grau de satisfação dos elementos da amostra com a formação	75
Quadro 12 – Opinião dos elementos da amostra acerca da perspetiva de aquisição de trabalho que a formação permite	75
Quadro 13 – Escalas e Indicadores do questionário implementado	77
Quadro 14 – Resultados do teste da normalidade da escala de transferência da formação	79
Quadro 15 – Resultados dos estudos da análise fatorial e da consistência interna para a escala “Conceção da Formação”	80
Quadro 16 – Resultados dos estudos da análise fatorial e da consistência interna para a escala “Fatores Individuais”	81
Quadro 17 – Resultados dos estudos da análise fatorial e da consistência interna para a escala “Fatores Organizacionais”	82
Quadro 18 – Resultados do estudo da consistência interna para o global da escala de avaliação da transferência da formação para o futuro local de trabalho	83

Quadro 19 – Distribuição das respostas aos itens do questionário adaptado do <i>LTSI</i>	87
Quadro 20 – Medidas descritivas referentes aos itens, escalas e global da transferência de conhecimentos para um futuro local de trabalho	91
Quadro 21 – Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do gênero do elemento da mostra	93
Quadro 22 – Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do grupo etário do elemento da mostra	94
Quadro 23 – Comparação dos resultados da escala de transferência da formação para o local de trabalho em função das habilitações escolares do elemento da mostra	95
Quadro 24 – Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do grupo de formação que o elemento da mostra frequenta.....	96
Quadro 25 – Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do número de formações que o elemento da mostra já frequentou	97
Quadro 26 – Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do nível da formação que o elemento da mostra frequenta.....	98
Quadro 27 – Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do motivo que o elemento da amostra tem para frequentar a formação	99
Quadro 28 – Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função da situação face ao emprego que o elemento da mostra apresenta	100
Quadro 29 – Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do apoio social de que o elemento da mostra beneficia	101
Quadro 30 – Correlação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho com o grau de satisfação com a formação e com a expectativa face à aquisição de trabalho	101

Lista de Anexos

Anexo 1 – Questionário adaptado do <i>LTSI</i>	115
Anexo 2 – Caraterização da turma	119

Lista de Abreviaturas

ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CNAEBA – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

DGEP – Direção Geral da Educação Permanente

EFA – Educação e Formação de Adultos

FPCT – Formação Prática em Contexto de Trabalho

NS – Nível Secundário

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

Introdução

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Jacques Delors (2010) promove a educação como um instrumento fundamental para fazer face aos desafios do futuro. Prevê que só através da educação se alcançará o pleno desenvolvimento humano ao longo da vida e o estabelecimento efetivo de valores como liberdade, justiça e igualdade e, por outro lado, o combate à pobreza, à exclusão social e à opressão.

Por sua vez Cunningham (1993) afirma que, embora se acredite que, de forma geral, a educação é indutora de igualdade e que vivemos numa meritocracia, as diferenças de género, raça e estatuto social continuam a ser os fundamentos geradores de desigualdade social. Vai mais longe na sua crítica, afirmando que a cultura social dominante é a principal causadora das assimetrias vividas e que um dos instrumentos que permite a perpetuação desses desequilíbrios é a escola. Nas suas palavras: *“There is dominant culture which has been developed to reproduce the asymmetrical power relationships in our society. One of the major apparatuses which insures the reproduction of this system is the school; (...)”*Cunningham (1993, p.5).

Na verdade, o século XX fica marcado como um tempo de desenvolvimento científico e tecnológico, mas também como um período de graves desrespeitos pelos direitos humanos. A transição para o século XXI traz consigo o ressurgir de esperança do progresso, mas carrega também o peso da desilusão social e económica provocada pelas taxas de desemprego, pelas situações de desigualdade social e pelos fatores de discriminação e exclusão. Torna-se necessário aprender/reaprender a viver em comunidade num mundo em pleno processo de globalização e revela-se fundamental o ressurgir e o interiorizar do conceito de democracia que se conquista a partir da educação (Delors, 2010).

No seguimento desta premente necessidade de respeitar os direitos humanos e de valorizar a dignidade humana, Savater (2006) esclarece que *“é necessário nascer para ser humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos contagiam com a sua humanidade”* (p.30). O Homem, enquanto ser social, tem evoluído ao longo dos anos através de processos de socialização, ou seja, processos de amadurecimento

através dos quais o indivíduo aprende e interioriza o sistema de valores, de normas e de comportamentos de uma determinada cultura, onde intervém um conjunto de agentes de socialização, mais comumente, família, escola e meios de comunicação social. É a socialização que permite ao ser humano relacionar-se com o próximo e integrar-se num grupo (Silva, 2002). Esta breve abordagem, leva-nos a refletir na forma como a experiência social é também componente integrante na educação. Pode mesmo considerar-se o ponto de partida para um autoconhecimento e o percurso da descoberta e conhecimento do outro (Delors, 2010).

Toda esta perspetiva psicossocial alia-se ao facto de enfrentarmos um contexto social e organizacional em que os conteúdos, nomeadamente os profissionais, se alteram rapidamente. É premente para o Homem investir em conhecimentos ao longo da vida e demonstrar evolução ao nível pessoal e profissional. Cada vez mais as organizações esperam novas aptidões dos seus colaboradores e exigem novos níveis de saber, quer ao nível do domínio cognitivo (Saber-Saber), quer do domínio psico-motor, (Saber-Fazer) quer ainda do domínio sócio-afetivo (Saber-Ser/Saber-Estar) (Inácio, 2007). Segundo Inácio (2007), esta necessidade de aprendizagem ao longo da vida relaciona-se com a necessidade de formação adequada, tendo em atenção alguns aspetos determinantes, nomeadamente que se trata de um público de aprendentes adultos que pretendem uma aquisição de conhecimentos que possam implementar rapidamente no seu contexto, seja ele familiar, social ou profissional.

Nesta sequência surge o conceito de transferência, suscitando interesse tanto para os indivíduos como para as organizações, pois ambos, investem tempo e dinheiro em atividades formativas. Como veremos, diversos autores abordam o conceito de forma diversificada, aprofundando as suas especificidades e identificando vários tipos de transferência. No presente trabalho, subordinado à percepção da transferência das aprendizagens em educação e formação de adultos, debruçamo-nos essencialmente sobre o conceito e suas variantes abordadas por Baldwin e Ford (1988); Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1997); Holton, Bates e Ruona (2000); Miranda (2005); Caetano (2007); Velada (2007) e Devos, Dumay, Bonami, Bates, Holton (2007), entre outros autores.

Baseando-nos no questionário de Holton e equipa, após algumas adaptações do mesmo de forma a adequar-se ao público alvo em causa, implementámo-lo junto de formandos

que integram os cursos de educação e formação de adultos do Centro de Emprego e Formação Profissional de Águeda. Deve salientar-se que os nossos participantes não integraram ainda um posto de trabalho e encontram-se em pleno percurso formativo, pelo que não será possível avaliar uma transferência de conhecimentos no local de trabalho. Porém, acreditamos que uma análise nesta fase faz todo o sentido, pois ainda que em período formativo tem toda a pertinência estudar a percepção que os formandos têm da transferência das suas aprendizagens, não para um local de trabalho efetivo uma vez que estão todos em situação de desemprego, mas na componente prática que a formação profissional e os cursos de educação e formação de adultos integram. Partindo também da consideração que a aprendizagem leva a comportamentos individuais e que estes dependem da própria percepção pessoal, é a partir destas percepções que podem ser trabalhados os comportamentos dos formandos que, por sua vez, podem expressar e aplicar as aprendizagens Holton, Bates e Ruona (2000). Será também possível analisar se a formação está a ser bem sucedida na perspetiva dos formandos e se futuramente a transferência de aprendizagens poderá revelar-se um sucesso com a aplicação dos conhecimentos num local efetivo de trabalho.

O presente trabalho inclui três capítulos, sendo os dois primeiros de enquadramento teórico e revisão bibliográfica e o terceiro de natureza empírica. O Capítulo I descreve o percurso da formação profissional em Portugal atendendo às características demográficas, sociais, económicas, aos setores de atividade predominantes e aos organismos que estiveram na base da organização da formação profissional. Salienta algumas críticas tecidas à formação atendendo às características dos formandos e descreve a tipologia, estrutura, organização e objetivos dos cursos de educação e formação de adultos. Este primeiro capítulo aborda ainda a aprendizagem ao longo da vida e o conceito de andragogia estabelecido por Knowles (1990), expondo algumas teorias clássicas da aprendizagem e aprofundando as características de aprendizagem do adulto e alguns fatores inerentes à aquisição de conhecimentos na idade adulta.

O Capítulo II, por sua vez apresenta as questões de avaliação da formação, mais especificamente os modelos de avaliação de Stufflebeam, Kirkpatrick e Holton. Não diminuindo o contributo de outros autores, baseámos o nosso estudo na transferência das aprendizagens e num instrumento denominado por “*Learning Transfer System Inventory*” (LTSI) elaborado por Holton e colaboradores (1996/1997), validado por

Velada (2007) para a população portuguesa, desenvolvendo o estudo apresentado no Capítulo III do nosso trabalho.

Este último capítulo é relativo ao estudo empírico desenvolvido. Debruça-se sobre as questões metodológicas, caracterizando os participantes, explicando os procedimentos encetados e apresentando e analisando os resultados obtidos.

1 Formação Profissional e Cursos de Educação e Formação de Adultos

1.1 Percurso da Formação Profissional em Portugal

Numa perspetiva histórica, não raras vezes, o conceito de aprendizagem resumiu-se, na verdade, a aprendizagens sociais, traduzindo-se numa aprendizagem que ocorre aquando da observação de um modelo e da imitação do mesmo. Um exemplo de aprendizagem social chega-nos através de Fialho, Silva e Saragoça (2013), que exemplificam que na Idade Média a transmissão de saberes se transmitia de geração em geração, do mestre do ofício para o respetivo aprendiz. Esta transmissão não pode considerar-se um sistema formal de ensino, pois baseava-se fundamentalmente na prática por imitação e no saber-fazer, tendo como objetivo principal a preparação para o mundo do trabalho.

Numa tentativa de sistematização do ensino, segundo Barros, (2013) em 1820 o Estado português passa a assegurar a gratuidade do ensino primário, que toma um cariz de obrigatoriedade em 1835, mediante a predominância de uma população analfabeta.

Paralelamente, o ensino técnico começa a ter expressão pelas mãos de Passos Manuel que cria infra-estruturas com maquinaria fabril, para que os indivíduos pudessem exercitar as suas capacidades como uma espécie de treino para o mundo laboral. Contudo, esta iniciativa, devido à instabilidade política da época não desabrochou (Cardim, 1999).

Um conjunto de autores são uníssonos na elevada expressão de analfabetismo que era então presente em Portugal. Justino (2010) afirma que, de facto, a população portuguesa, pouco sensibilizada para a importância da instrução e necessitando de assegurar a subsistência familiar, emerge, na época, de certa forma, como um travão à universalização da educação no âmbito nacional.

Magalhães (2000) partilha desta opinião e acrescenta que num país dominado pelo analfabetismo, a escola não é sentida como uma necessidade, nem sequer como um progresso.

Barros (2013), abordando um parecer da Câmara Corporativa cerca cem anos depois, em 1938, sobre as reformas no ensino primário, analisa que a criança tinha um valor económico para o seu lar e para a sua família e continuava a considerar-se que “ (...) *grande parte do nosso povo, pela sua riqueza intuitiva e, sobretudo pelas condições da sua experiência e da sua atividade, não sente necessidade de saber ler*” (p.100).

De qualquer forma, a educação acaba por gerar uma responsabilidade partilhada entre o Estado e as famílias. O Estado assume-se como educador das gerações futuras, gerindo recursos, quer materiais, quer humanos e implementa a escolaridade mínima obrigatória. Cabe às famílias assegurarem o cumprimento da comparência escolar por parte dos mais novos.

Relativamente ao ensino técnico, o seu desenvolvimento começa a adquirir uma maior expressão a partir de 1852, ano em que é fundada a primeira escola industrial.

Em 1910/1911, com a Implantação da 1ª República, através do Decreto-Lei de 30 de Março de 1911, diversificaram-se as ofertas a nível de ensino para rapazes e para raparigas, faz-se uma remodelação em termos de conteúdos programáticos, passam a valorizar-se os métodos de ensino e surge a preocupação com a erradicação do analfabetismo que tenta extinguir-se através dos cursos noturnos e dominicais.

Normativamente, a educação é tida em consideração ao mais alto nível de relevância – ao contrário do século anterior – sendo considerado pela Direcção Geral da Instrução Primária que “*O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ella é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito d’elle e dos outros*” (Decreto Lei de 30/03/1911, p.1).

Segundo Fernández (2008), o combate ao analfabetismo estendeu-se em duas vertentes. Uma passa pela escolaridade obrigatória, alfabetizando e escolarizando a classe infantil, a outra passa pela alfabetização de pessoas adultas que já tenham ultrapassado a idade escolar.

Apesar das modificações encetadas, os baixos índices escolares e as predominantemente elevadas taxas de analfabetismo, continuaram a fazer parte da realidade portuguesa, em contraposição com a realidade europeia, na perspetiva de Cardim (1999)

Fernández (2008), por sua vez, contrapõe Cardim e expõe que na realidade europeia, a situação do analfabetismo, nomeadamente o analfabetismo adulto, no século XX, era igualmente preocupante pelos seus elevados índices: 20% da população mundial, a que correspondem sensivelmente 875 milhões de adultos eram analfabetos.

No seguimento da situação portuguesa, com a Primeira República, que decorreu entre 1910 e 1926, foram implementadas novas modalidades de formação, nomeadamente os cursos noturnos e as escolas móveis destinados à formação de adultos (Barros, 2013, p,99). Foi um período conturbado de avanços e recuos a nível educativo, com muitas e céleres alterações.

Em 1926, com a instituição de um regime autoritário, o objetivo da escolaridade é assumidamente doutrinador, com o interesse de escolarizar e de obter um impacto direto na capacidade da leitura e da escrita, mas também de alcançar um determinado controlo social. Algumas vozes mais críticas, atestam que o verdadeiro e fundamental interesse do Estado não seria propriamente a preocupação com o acesso de todos os cidadãos às instituições escolares, até porque em 1930, 70% da população portuguesa permanecia analfabeta (Lima, 1994).

Na verdade, a disseminação de estabelecimentos escolares estava camuflada por objetivos que ultrapassavam a formação de cidadãos informados, livres e responsáveis. Pretendia criar-se um padrão de formação, controlar e selecionar os conteúdos transmitidos e imprimir nos alunos um determinado conjunto de valores e de normas que promovessem a identidade nacional (Barros, 2013).

A escolaridade, embora obrigatória, experienciou múltiplas alterações, oscilando entre os 3 anos de obrigatoriedade em 1911 através do Diário do Governo n.º 73 e os 9 anos de obrigatoriedade em 1986. De destacar que em 1956, consignado através do Decreto-lei n.º40964, implementa-se uma distinção entre a escolaridade obrigatória no género feminino e no género masculino, tendo as raparigas 3 anos de escolaridade e os rapazes 4 anos de escolaridade. Presume-se que esta medida seja a face visível do papel da mulher na sociedade.

Os anos 60 trazem alterações marcantes e na sequência da procura de uma mão de obra qualificada em grande escala, põem em evidência a necessidade de formação de indivíduos. Hoje percebe-se, porém, que este despertar repentino para a necessidade de formação, nem sempre foi acompanhado do rigor e da qualidade necessárias, dando origem a constrangimentos futuros. O Estado vê-se obrigado a criar estruturas que permitissem aumentar o nível de qualificação dos trabalhadores portugueses mas depara-se com dificuldades de financiamento, o que limita a sua capacidade de atuação.

Paralelamente o ensino técnico é também marcado por avanços e recuos na conquista do seu lugar. Só no fim da década de 70 o ensino secundário técnico obtém algum grau de comparação com o ensino liceal (Cardim, 1999). Porém, o início de um percurso no ensino técnico não poderá cruzar-se com o ensino regular e não permitirá acesso ao ensino superior (Idem, 1999).

A 27 de setembro de 1971, sob o Decreto-Lei n.º 408, é criada a Direção Geral da Educação Permanente (DGEP), dirigida preferencialmente a uma população adulta promovendo a educação básica de adultos e acionando métodos pedagógicos apropriados ao respetivo público alvo (Barros, 2013).

Seguidamente, em 1974, no rescaldo de uma revolução política e social, o cenário democrático deparou-se com uma realidade perturbadora: 1/4 da população portuguesa era analfabeta.

A Direção Geral da Educação Permanente (DGEP), em 1975, com o objetivo de inverter esta realidade, cria o Plano Nacional de Alfabetização. A nível local surgem movimentos que visam igualmente colmatar as elevadas taxas de analfabetismo e, ainda que, o seu funcionamento seja paralelo ao do foro estatal e de uma política pública de educação, os esforços desenvolvidos pelas associações de trabalhadores, associações culturais e recreativas, entre outros organismos e os resultados obtidos pelas entidades locais foram bastante válidos, resultando numa participação progressiva dos portugueses em projetos educativos e em iniciativas de desenvolvimento local (Idem).

Há altura, no rescaldo da implantação de uma democracia, Fernández (2008) analisa que um Estado Democrático precisa de legitimação popular e que para que tal aconteça, é necessário que seja um povo que compreenda as mensagens e que tenha expressão através do voto, por isso a democracia trouxe consigo, de certa forma, a massificação

educativa. Utilizando esta visão, observamos que o verdadeiro interesse, à semelhança de todo o processo educativo, além de caracterizado por alguma instabilidade, continua a ter interesses que, na maioria das vezes são exteriores ao indivíduo. Isto é, o objetivo não passa por desenvolver a pessoa, as suas capacidades e dotá-la de iniciativa e autonomia valorizando as suas experiências, mas sim consolidar interesses económicos e políticos.

Paralelamente às elevadas taxas de analfabetismo, a mão de obra portuguesa era caracterizada por baixas habilitações escolares. Foram principalmente estas condicionantes que levaram ao aumento gradual da oferta formativa contínua, quer por parte de entidades públicas, quer por parte de organismos privados (Stravrou, Adams e Nobauer, 1999).

Segundo Canário (2007) a formação surge como uma solução às problemáticas individuais e coletivas, assumindo-se como uma resposta funcional face às alterações céleres de um contexto global, caracterizado por uma conjuntura social e económica problemática.

Novamente, alguns comentários críticos referem que, em termos práticos, pouco se alterou ao nível de processos de aquisição de conhecimentos a julgar pelas elevadas taxas de analfabetismo e pelas aprendizagens para fins de trabalho que continuaram a basear-se predominantemente na transmissão de saberes no local de trabalho, desvalorizando-se assumidamente a formação formal (Fialho, Silva e Saragoça, 2013).

Concomitantemente é de realçar o carácter discriminatório a que o ensino técnico sempre esteve votado, pois a formação profissional não permitia o acesso às profissões socialmente reconhecidas e prestigiadas. Proporcionava-se aos indivíduos ingressar numa carreira enquanto “colarinhos azuis”. Supõe-se que esta perspetiva tenha condicionado a evolução do ensino profissional até à atualidade (Cardim, 1999).

A confirmação chega-nos através do testemunho de Penim (2007, p.77) «(...) *por exemplo a “subalternidade” e desconfiança com que as escolas profissionais são encaradas por muitos dos serviços públicos que as tutelam.*»

Em 1979 a Direção Geral da Educação Permanente dá lugar ao Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), cuja primeira finalidade passou por organizar e implementar o Plano Nacional de Alfabetização e Educação

Base de Adultos (PNAEBA). A Lei n.º 3 de 10 de janeiro de 1979 oficializa estas modificações, vinca a responsabilização do Estado em assegurar o ensino básico e reforça a necessidade de eliminar o analfabetismo e de sensibilizar dos cidadãos para a importância da formação.

No mesmo ano surge o Instituto de Emprego e Formação Profissional que, desde então, tem vindo a alicerçar a formação profissional e a criar modalidades de formação para jovens e adultos. Um dos grandes marcos desta entidade destaca-se em 1983 quando implementa um Sistema de Aprendizagem que *“continua atualizado e que assenta em três componentes: formação escolar, formação profissional e formação na empresa”* (Fialho, Silva e Saragoça, 2013).

Em 1986, Portugal entra na Comunidade Económica Europeia e no ano letivo 1987/1988 amplia-se a escolaridade obrigatória para 9 anos. Uma das principais diferenças entre Portugal e os restantes países constituintes da União Europeia residia precisamente no baixo nível de instrução da população nacional e na baixa produtividade do país.

Ao nível do analfabetismo literal, em 1991, o índice era de 15%, o que significa que em cerca de 60 anos reduzimos a percentagem de analfabetismo aproximadamente em 55% (Magalhães, 2000)

Tornou-se também uma preocupação crescente e uma necessidade urgente de qualificar mão de obra portuguesa de forma a equiparar-se às médias europeias (Cardim, 1999). Porém, com a agudização da necessidade de formação e de qualificação de indivíduos, acabou por massificar-se a formação profissional (Fialho, Silva e Saragoça, 2013).

Contudo, embora fosse premente a necessidade de crescimento económico, de modernização e de competitividade, a formação de adultos não teve o desenvolvimento ou o percurso que seria esperado. Passou a ter um público alvo predominantemente juvenil e pouco escolarizado, negligenciando as evidentes taxas de analfabetismo. Passou a ser considerado uma *“segunda oportunidade”*, e a ter um carácter de educação escolar em detrimento de uma formação efetiva. Basicamente assistimos a uma escolarização da formação (Barros, 2013). Melo (2007, p.67) espelha a reflexão de Barros, referindo que *“A educação de adultos, durante muitos anos ficou reduzida, em Portugal, a uma segunda oportunidade de escolarização.”*

Em 1993 regulamentam-se os Cursos de Educação Extraescolar, através do Despacho Conjunto n.º 37/SEEBS de 15 de Setembro. Estes Cursos tinham como objetivos alfabetizar os adultos, estimular as suas competências pessoais e relacionais, atualizar os seus conhecimentos, promover a criatividade, a participação cívica no seu meio e desenvolver os seus conhecimentos e as suas competências de forma a obter qualificação para o exercício de uma atividade profissional. De facto, a expressão efetiva destes cursos foi reduzida e pouco significativa, pois assumiram uma implementação apenas a nível local que não chegou a ampliar-se (Barros, 2013).

A Formação de Adultos perde a expressão alcançada e só em 1999, com a criação da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, doravante designada por ANEFA, através do Decreto-Lei n.º 387 de 28 de Setembro, volta a reconquistar o seu espaço na formação ao longo da vida.

Este organismo surge essencialmente para fazer face à baixa escolaridade da generalidade da população portuguesa trabalhando diretamente com o Ministério do Trabalho e com o Ministério da Educação e, provavelmente, foi das entidades mais significativas no que concerne à formação profissional (Melo, 2007).

Apesar dos esforços encetados até à data, era inegável que as medidas implementadas para o aumento da alfabetização, para o cumprimento da escolaridade obrigatória e para a integração e homogeneização das camadas sociais mais díspares, não tinham obtido resultados efetivos e duradouros.

Assim, este organismo traz consigo uma visão e uma instrumentalização diferentes. Contrária, de certa forma, a filosofia de mercado que ladeava a formação profissional e atribui-lhe um sentido humanista, em que os atores do processo têm um papel ativo no seu desenvolvimento, crescimento e aprendizagem.

A ANEFA pretendia criar uma matriz integradora, valorizando a Educação e Formação de Adultos, mas sem desvalorizar os contextos individuais, sem despersonalizar os indivíduos, nem minimizar as competências adquiridas e as experiências do adulto ao longo da vida. Assumia que a Educação e Formação de Adultos deveria ser sensível às questões dos direitos humanos, respeitar a multiculturalidade e promover a autonomia e participação comunitárias contribuindo para um desenvolvimento sustentado.

Acreditava que deveria adequar-se a formação à pessoa e não o contrário, não uniformizando a formação, mas personalizando-a (ANEFA, 2000).

Imaginário (2007), algum tempo mais tarde, continua com esta perspetiva de aproximar a oferta formativa da procura, isto é, de flexibilizar os percursos formativos em função dos interesses e das capacidades de cada indivíduo. No fundo, apoiar a personalização do percurso individual e a humanização da formação.

Pacífico (2007) ao concordar com a perspetiva de Imaginário, afirma que as pessoas não podem ser consideradas como um todo homogéneo, pois cada elemento reflete a sua individualidade. Por isso não faz sentido adotar um modelo de formação único, uma vez que as necessidades são individualmente específicas. Neste sentido, a igualdade deve estar presente nas oportunidades de acesso à formação e é precisamente neste aspeto que o Estado deve assumir a sua responsabilidade enquanto gestor.

Simultaneamente surge a necessidade de uma articulação e uma coerência presentes nos países mais desenvolvidos, designadamente os países do norte da Europa, cujas orientações para a formação de adultos seguiam três pressupostos: formar, informar e estimular a capacidade cognitiva e o espírito crítico do adulto. Em certa medida socializar os indivíduos gerando assim cidadãos responsáveis e otimizar a capacidade produtiva através da atualização e valorização profissional (ANEFA, 2000). A ANEFA percebeu também que a formação de adultos deveria ter dois focos de atenção que atendessem às necessidades individuais relacionadas com o meio laboral, mas também às necessidades sociais relacionadas com as questões de cidadania (ANEFA, 2000).

Considerando todos os fatores abordados, a ANEFA cria como objetivo principal a implementação e o desenvolvimento de uma tipologia de cursos de dupla certificação – escolar e profissional – que valorizam quer uma formação geral, quer uma formação especializada. Pela aproximação ideológica, acredita-se que os atuais Cursos de Educação e Formação de Adultos, designados de ora em diante por EFA, criaram as suas bases nos pressupostos da ANEFA (Melo, 2007).

A estrutura de formação deveria contemplar quatro grandes áreas de formação base - linguagem e comunicação, quantificação e cálculo, empregabilidade e tecnologias da informação e comunicação – aliadas a áreas profissionais específicas. Deveria também seguir alguns princípios orientadores, nomeadamente aproveitar as experiências de vida

individuais de forma a valorizar o adulto e a enriquecer o seu percurso de aprendizagem, uma vez que para este público alvo é mais facilitador partir de questões concretas e vivenciadas. Deveria naturalmente atender às especificidades individuais como a idade, a origem e o ritmo de aprendizagem.

Desta forma, a ANEFA criou solidamente as bases da Educação de Adultos através da estruturação dos atuais cursos EFA. A extinção deste organismo, como explica Rothes (2007) trouxe consequências gravosas para a Educação e Formação de Adultos, desvalorizando e diluindo o espaço já conquistado através do afastamento das lógicas escolares. Canário (2007) concorda com a opinião de Rothes, refere que “ *A extinção da ANEFA e a sua “substituição” por uma Direção Geral de Formação Vocacional, constituiu, nesta perspetiva, um claro erro ou, para ser mais contundente, um “crime institucional” (p.172).*

1.2 Setores de atividade, emprego e formação

A entrada portuguesa na União Europeia traz consigo um alargamento de horizontes em termos formativos, porém, as pressões exercidas sobre o nosso país divide opiniões.

Alves (2010) sugere que o enquadramento português na União Europeia acabou por pressionar Portugal ao nível das políticas educativas, pois o surgimento das preocupações relativas à aprendizagem ao longo da vida começa a ter mais evidência coincidentemente com a preocupação sobre as políticas educativas europeias. Pode assim perceber-se que Portugal sofreu uma “europeização” das suas medidas educativas à semelhança dos seus congéneres europeus. Os diagnósticos, recomendações e orientações europeias tornaram-se o fio condutor para os Estados Membros.

De salientar que Portugal ocupa uma posição minimalista perante a União Europeia, uma vez que em termos de qualificações escolares, o país fica muito aquém dos resultados europeus (Figueiredo & Alcoforado, 2011). No entanto, não basta seguirmos tendências e tentarmos aproximarmo-nos das metas de proximidade traçadas para alcançar os países europeus sem considerar as necessidades individuais e coletivas da população nacional (Pacífico (2007).

Também Miguel Miguéns (2007), antigo Secretário Geral do Conselho Nacional de Educação, relembra o atraso português relativamente às qualificações comparativamente com outros países europeus e que, nesse sentido, devem ser desenvolvidos esforços de recuperação, nomeadamente através da formação ao longo da vida.

Bernardes (2008) acaba por ter uma opinião coincidente com os discursos apresentados, referindo que Portugal caracteriza-se pelas elevadas taxas de desemprego, mas também pela baixa escolaridade e pelas esbatidas qualificações da população ativa.

Madelino (2007) traça dois cenários principais referindo-se a Portugal: Começa por, à semelhança dos autores anteriores, confirmar que a realidade nacional pauta-se pelo défice de qualificações quando comparado com as médias dos países da União Europeia. O outro cenário, mais do âmbito social, revela que Portugal é dos países da União Europeia com mais assimetrias sociais baseadas nos rendimentos.

1.2.1 Realidade Demográfica, Social e Económica

Segundo o Instituto Nacional de Estatística, Portugal, em termos sociológicos, tem vindo a aumentar o seu índice populacional, mas não podemos deixar de realçar que, segundo os Censos de 2001, a sua população tem um número considerável e crescente de idosos e uma taxa de natalidade decrescente, coadjuvando ainda a diminuição da “população potencialmente ativa”, isto é, indivíduos entre os 14 e os 65 anos. Paralelamente, além de contarmos com mais idosos, percebemos também a existência de um aumento da esperança média de vida.

Relativamente a situações de carácter profissional, a zona do país que apresenta maior taxa de empregabilidade é o Litoral, ao contrário do interior Sul com zonas mais envelhecidas e com menor empregabilidade. Assistimos a uma “litoralização” do espaço continental, correndo o risco de provocar a desertificação territorializada de determinadas zonas.

No âmbito educativo, através do **Quadro 1**, assistimos a um aumento exponencial em todos os níveis de escolaridade. Há um incremento substancial da educação pré-escolar desde 1961, altura em que a integração neste nível de ensino não chegava a 1%.

Relativamente ao 1º Ciclo podemos confirmar pelos dados apresentados que desde 1990, 100% dos elementos concluem este nível de escolaridade.

Os dados do 2º ciclo são mais flutuantes do que os dados da escolaridade antecessora, sofrendo o seu maior recuo em 2012, na ordem dos 3.1%, ficando ao nível do ano de 2008. Refletindo de forma superficial poderíamos quase afirmar que, em termos de dados, recuámos 4 anos ao nível educacional.

Ainda mais surpreendentes são os dados relativos ao 3º Ciclo - 7º, 8º e 9º ano. Sendo a escolaridade mínima obrigatória o 9º ano, através da Lei n.º 46, Artigo 6º, torna-se difícil aceitar que até 2012, ao longo de 26 anos os dados tenham sido sempre tão flutuantes, oscilando entre avanços e recuos, nomeadamente no recente ano de 2011 onde se recuou 2.2% face ao ano anterior.

Quadro 1

Nível de ensino frequentado pela população portuguesa entre 1961 e 2012
(em percentagem)

Anos	Nível de ensino				
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
1960	0.9	80.4	7.5	6.1	1.3
1970	2.4	84.3	22.2	14.4	3.8
1980	14.2	98.4	35.4	25.8	11.7
1990	41.7	100	69.2	54.0	28.2
2000	71.6	100	87.4	83.9	58.8
2001	74.8	100	87.0	86.8	62.5
2002	76.3	100	86.0	84.2	59.7
2003	76.4	100	86.8	82.5	58.9
2004	77.1	100	86.9	82.0	58.0
2005	77.4	100	86.4	82.5	59.8
2006	77.7	100	84.4	83.5	54.2
2007	77.7	100	88.0	86.5	60.0
2008	79.0	100	92.0	86.2	63.2
2009	82.3	100	94.9	87.3	68.1
2010	83.9	100	93.8	89.5	71.4
2011	85.7	100	95.4	92.1	72.5
2012	89.3	100	92.3	89.9	72.3

(Adaptado de DGEEC/MEC; INE, PORDATA in <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolarizacao-987>)

1.2.2 Emprego e setores de atividade

Num estudo relativo ao Sistema de Formação Profissional em Portugal realizado pelo Instituto para a Inovação da Formação, com a colaboração ativa de José Casqueiro Cardim, a pedido do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, conseguiu verificar-se uma realidade demográfica, social e económica que pode estar diretamente relacionada com a evolução da escolaridade e da formação em Portugal.

Em traços gerais, a caracterização social e demográfica da realidade portuguesa associada a fatores de empregabilidade, representa-se através do envelhecimento da população, da necessidade de integração dos jovens no mercado de trabalho, da necessidade de integração dos emigrantes e pela permanência prolongada dos indivíduos mais velhos no emprego (Imaginário, 2007).

Através de dados do Instituto Nacional de Estatística que constam do estudo referido, pode verificar-se que entre 1981 e 1991, - período que antecede e precede a entrada de Portugal na Comunidade Europeia - a realidade escolar portuguesa alterou-se significativamente, diminuindo a taxa de analfabetismo e aumentando o número de indivíduos a frequentarem níveis de escolaridade mais elevados.

No entanto, a distribuição da população ativa pelos setores de atividade é bastante reveladora e representativa da estrutura económica, que assentava numa atividade predominantemente agrícola e numa indústria transformadora como expressa o **Quadro 2**.

Em 1990, 18.1% da população portuguesa trabalhava no Setor Primário – Agricultura - em comparação com 6.7% da União Europeia. No mesmo ano 34.1% da população portuguesa trabalhava no Setor Secundário - Indústria - comparativamente aos 33.2% de indivíduos da União Europeia que trabalhavam no mesmo setor. Em contrapartida no Setor Terciário – Serviços – os 47.8% da população portuguesa ficam aquém dos 60.1% da União Europeia (Cardim, 1999).

Quadro 2

Distribuição da população ativa pelos setores de atividade em Portugal e na Europa

Setores de atividade	1990	
	Portugal	Europa
Setor Primário	18.10%	6.70%
Setor Secundário	34.10%	33.20%
Setor Terciário	47.80%	60.10%

(Adaptado de Cardim, 1999)

Podemos concluir que havia em Portugal um grande pendor do Setor Primário, nomeadamente na atividade agrícola, em contraposição com a União Europeia e no que diz respeito ao Setor Terciário ocorre precisamente o oposto, a União Europeia tem uma taxa de empregabilidade neste setor maior do que na realidade portuguesa. Em 2001 o Setor Terciário tinha um peso de 60% no âmbito nacional, o Setor Secundário um peso de 35% e o Setor Primário de 5%. Assiste-se em Portugal a uma terciarização da economia e das atividades laborais (Censos 2001 – Resultados definitivos, 2002).

De facto a evolução ou a retração da situação laboral nos Setores de Atividade tem sofrido variâncias ao longo dos anos, havendo no entanto uma linha condutora que desencadeia uma tendência, como espelha mais pormenorizadamente a situação portuguesa no **Quadro 3**.

Segundo o INE e o PORDATA o Setor Primário cresceu em termos numéricos entre 1974 e 2002. A partir de então tem sofrido uma redução significativa, sugerindo o abandono das profissões associadas essencialmente à agricultura e às pescas, profissões tradicionalmente exigentes em termos de esforço físico e caracterizada pela remuneração flutuante.

Relativamente ao Setor Secundário – Indústria – tal como no Setor Primário, percebe-se um crescimento que surge desde 1974 até 2002, ano em que esse crescimento regride e desce progressivamente até 2012. De destacar que, em 2012, os números portugueses associados à Indústria são os menores desde 1974.

Finalmente o Sector Terciário – Bens e Serviços – é o único que revelou um crescimento mais prolongado até ao ano de 2008, altura em que também se destaca uma regressão dos índices.

Através desta breve análise, verificamos que em Portugal se tem assistido a uma diminuição de alguns Setores de Atividade Económica e podemos acrescentar que, em consequência, têm-se anulado postos de trabalho.

Quadro 3

Distribuição da população portuguesa pelos setores de atividade entre 1974 e 2012

Anos	Setores de atividade económica			
	Total	Primário	Secundário	Terciário
1974	3.694	1.290,5	1.246	1.159
1980	3.924,5	1.121	1.415	1.388
1990	4.717,5	845,6	1.624,6	2.245,2
2000	5.020,9	635,4	1.733,7	2.651,7
2001	5.111,7	652,6	1.728,8	2.730,3
2002	5.137,3	636,9	1.727,7	2.772,7
2003	5.118	642,1	1.652,8	2.823,1
2004	5.122,8	618,1	1.596	2.908,6
2005	5.122,6	606,2	1.566,6	2.949,8
2006	5.159,5	603,8	1.577,2	2.978,4
2007	5.169,7	601,4	1.577,8	2.990,5
2008	5.197,8	595,6	1.520,8	3.081,4
2009	5.054,1	564,8	1.425,7	3.063,6
2010	4.978,2	542,2	1.377,5	3.058,5
2011	4.837	478,5	1.322,7	3.035,9
2012	4.634,7	486	1.188,3	2.960,4

Adaptado de INE, PORDATA in

<http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+empregada+total+e+por+sector+de+atividade+economica-32>

1.2.3 Desemprego e formação: Que relação?

A este respeito distinguimos duas visões globais que reúnem diferentes perspetivas. Podemos encarar a formação como um produto do desemprego e então, como vamos verificar, podemos deparar-nos com desmotivação, com falsas expectativas de um futuro trabalho alcançado/garantido a partir da formação ou encarar a formação como uma oportunidade efetiva de consolidação de conhecimentos, de validação de competências e no sentido de conseguir uma situação laboral mais positiva.

Canário (2007) indica que o aumento das qualificações escolares está associado ao aumento generalizado do desemprego, ao trabalho precário e à incerteza que permeia a realidade laboral. Estes fatores, embora relacionados com a educação e formação, não põem em causa as vantagens das aprendizagens, o autor critica sim a vertente economicista que está presente enquanto objetivo subliminar das políticas educativas.

Acresce ainda, o facto dos próprios recursos humanos atuantes enquanto profissionais da formação, estarem sujeitos a vínculos laborais precários, situação laboral incerta, baixos salários dependentes do financiamento. Acontece que *“Sem a colaboração, o empenho, o zelo e a motivação destes últimos, nenhuma “batalha” da educação ou da formação pode ser ganha”* (Canário, 2007, p. 173).

O mesmo autor defende ainda que ter frequentado formação não significa ter acesso à entrada no mercado de trabalho. Segundo Canário (2007), o desemprego e o trabalho precário, aliados às práticas e políticas da formação, dão-lhe um cariz mais associado ao assistencialismo, do que às questões de justiça social, acrescentando que os percursos escolares prolongados não previnem exclusão social.

Assume mesmo que um dos seus trabalhos de investigação relativo às práticas e políticas de formação de adultos *“(...) tem como principal justificação a sua pertinência social a possibilidade de produzir um acréscimo de lucidez sobre os discursos, as representações e as práticas que fazem da formação um dispositivo de distribuição de ilusões.”* (Canário, 2007, p.3). Acrescenta ainda que a crescente oferta e consumo de formação não implica um acesso democratizado ao saber e que o conceito

de empregabilidade está cada vez mais longe da realidade que os discursos políticos sobre formação tendem a dourar.

Através de Cavaco (2009), percebemos também que as questões políticas e as medidas que estas implementam na formação terão como propósito central alcançar metas e atingir objetivos, que nem sempre vão ao encontro das perspetivas e expectativas dos indivíduos. Estes serão selecionados de acordo com a sua situação face ao emprego, com a sua idade, com o seu nível de escolaridade e enquadrados num percurso formativo que se encaixe no perfil do formando e no perfil das diretrizes políticas nacionais e internacionais.

Como a autora critica: *“Mais importante do que a qualidade do processo, a pertinência das áreas formativas, a motivação e mobilização dos adultos, é a execução de metas físicas e financeiras dos programas de financiamento da formação”* (Cavaco, 2009, p.734). No fundo está a assumir-se que a formação de adultos surge como uma otimização de recursos humanos e como a solução para o flagelo social do desemprego. Porém, podemos entrar rapidamente em contradição, pois indicadores revelam-nos que são precisamente os adultos menos escolarizados que menos participam na formação ao longo da vida (Figueiredo & Alcoforado, 2011). Neste seguimento, não é incomum o adulto inicialmente mostrar alguma resistência quando se fala em formação, até mesmo estando perante o receio de não conseguir alcançar os objetivos.

Imaginário (2007), por sua vez, acredita que a forma de atuação, pode influenciar significativamente a permanência ou o abandono da formação. Defende que primeiramente, devem esclarecer-se as famílias e evidenciar-se as vantagens de formação, de forma a criar o envolvimento necessário e a compreensão do processo formativo e dos seus desafios. Só depois de estarem sensibilizados e despertados para esta realidade, é possível interiorizarem e investirem num percurso formativo que efetivamente conduza a um emprego remunerado, a uma situação gratificante a nível pessoal e reconhecido a nível social. *“A valorização e o investimento em Educação/Formação (...) depende em primeira instância, do sentido que tem para os sujeitos que a realizam, dos contributos diretos ou indiretos que traz a quem realiza e/ou dela beneficia (...) e ainda o reconhecimento pessoal, social, profissional e institucional daí resultantes.”* (Idem 2007, p. 31).

O autor reconhece, no entanto, que as relações entre formação e emprego têm vindo a enfraquecer e daí resultar também o desacreditar num percurso formativo, pois cada vez menos se exerce uma profissão que esteja de acordo com a área de qualificação ou com a respetiva área profissional.

Ainda assim, Imaginário (2007) encara a formação como uma vantagem para fazer face a necessidades profissionais cada vez mais amplas e variadas, de forma a adquirir uma melhor qualificação e um maior rigor profissional e até para o desenvolvimento de um saber ser e de um saber estar pessoais que sejam adequados a diferentes contextos, dinâmicas e papéis sociais. Inclusive porque os adultos menos escolarizados tendem a apresentar uma baixa auto estima e uma insegurança relativamente às suas capacidades, o que os afasta ainda mais de um percurso formativo enquanto oportunidade de melhoria da sua situação profissional (Fragoso, 2007).

Canelas (2008) concorda com a opinião de Fragoso, referindo que a aliança entre uma baixa escolaridade e uma baixa qualificação profissional associada ao desemprego, nomeadamente ao desemprego de longa duração, levam os indivíduos a diminuir a sua auto estima e degenerar a sua auto imagem, comprometendo a sua reintegração no mundo laboral.

1.3 Aprendizagem ao Longo da Vida e Formação de Adultos

As céleres alterações a todos os níveis e consequentes instabilidades, colocam o ser humano entre a globalização e a necessidade de conhecimento, o que faz emergir o conceito de aprendizagem ao longo da vida, transformando os indivíduos em pessoas flexíveis e criativas, fomentando a sua adaptação a diferentes contextos (Figueiredo & Alcoforado, 2011; Alonso, 2007). A sociedade atual exige mais dos seus cidadãos, o que implica uma preparação mais efetiva e uma aprendizagem mesmo enquanto adultos. De certa forma deixa de haver espaço para uma limitação na idade de aprender, estendendo-se a necessidade de aquisição de conhecimentos ao longo da vida (Alcoforado & Ferreira, 2011). Paralelamente o avançar do processo biológico, segundo Gonçalves e De Oliveira (2011) torna o ser humano mais completo numa perspetiva humanista.

Ao nível europeu, a aprendizagem ao longo da vida tem estado presente em diversos protocolos e programas operacionais, sendo considerada como uma prioridade e tendo como propósitos a coesão social, a empregabilidade, o crescimento económico, a competitividade e o desenvolvimento humano, quer a nível pessoal, quer a nível profissional (Gama, Vieira e Coimbra, 2011). Melo (2007) alerta precisamente para o facto de que a exclusão social pode ter como ponto de partida adultos pouco escolarizados.

Também as céleres alterações ao nível do mercado de trabalho exigem uma crescente adaptabilidade por parte do indivíduo e, dependendo da perspetiva podem ser encaradas como uma oportunidade de mudança ou como uma ameaça. No entanto, Watts (1996) citado por Da Silva, 2011, p.63) declara que “(...) *uma sociedade que deseja dispor de empregos de elevada qualidade, tem que ser necessariamente uma sociedade de aprendizagem.*”

Como verificamos, o processo de aprendizagem ao longo da vida abrange diversos parâmetros, todos eles relevantes e dignos de análise e, por isso, a aprendizagem de adultos deve ser encarada de forma abrangente, percebendo as suas diferentes dimensões. Devem considerar-se as especificidades dos adultos e valorizar-se aspetos intelectuais, mas também comportamentais e afetivos, o que pode significar criar novos modelos epistemológicos, novos referenciais e romper com modelos tradicionais vigentes. Paralelamente devem preparar-se os sistemas educativos e os recursos humanos para esta forma de atuação (Imaginário, 2007).

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2010), é concordante com esta visão do processo de aprendizagem e defende que a formação permanente tem de superar a perspetiva reducionista de reciclagem e atualização dos conhecimentos a implementar num contexto de trabalho. Deve ser concebida como uma nova oportunidade de aprendizagem, como uma resposta a quem quer continuar a obter conhecimentos ao longo da vida.

Delors (2010), atento à condição humana do adulto, é concordante e reforça que a educação permanente deve superar a questão da atualização para efeitos laborais. Deve sim ser uma construção contínua que está presente nas adaptações necessárias às vivências individuais e à tomada de consciência de si próprio e dos outros. Admite que a vida pessoal e social dota os indivíduos de experiências enriquecedoras que devem ser

valorizadas, no entanto, refere que o ensino formal tem um papel essencial e que as pessoas devem ter, não só uma educação básica de qualidade, mas também, num sentido de continuidade na aquisição de conhecimentos formais, terem a oportunidade de aprender a aprender.

Gama, Vieira e Coimbra, (2011), esclarecem e distinguem claramente aprendizagens formais, não formais e informais. Conscientes de que todas estão presentes no indivíduo e que cada uma tem um espaço específico, poderia ser desajustado realçarem uma em detrimento das outras. Denominam como aprendizagem formal a que ocorre em entidades específicas e que levam à obtenção de certificação através de documento formal. Aprendizagens não formais são aquelas que se adquirem em organismos que podem ou não atribuir propriamente certificados, mas que exercem uma ação promotora de experiências facilitadoras na aquisição de conhecimentos. Finalmente, as aprendizagens informais não atribuem certificado e podem ser adquiridas em qualquer situação da vida do indivíduo.

Lamas, Maria e Gomes (2011) reforçam a importância das aprendizagens não formais e informais uma vez que o processo formativo é centrado na pessoa e nas suas experiências. Caetano (2007), não distinguindo estas tipologias, define aprendizagem ao longo da vida como um *“processo de desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores dos indivíduos durante a sua existência, capacitando-os para assumirem diferentes papéis e para interagirem adequadamente com os novos contextos em que se inserem ao longo do seu percurso pessoal e profissional”* (p. 11).

Imaginário (2007), defende que a aprendizagem ao longo da vida deve ser encarada com uma atitude de abertura e com um espírito altamente motivado, pois só assim o adulto conseguirá encetar esforços e criar dinâmicas que lhe permitam concretizar o seu plano de formação. De igual forma Inácio e Salema (2011) creem que é um processo contínuo e que realmente requer a motivação e participação das pessoas.

Por sua vez, Inácio (2007) salientando a importância da motivação na aprendizagem do adulto, faz a distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. No primeiro tipo de motivação são os fatores internos ao próprio indivíduo que marcam presença, concretizam-se no gosto por aprender. Relativamente à motivação extrínseca, está relacionada com a necessidade que o indivíduo manifesta na obtenção de reforços

positivos para aprender, como por exemplo elogios, recompensas, progressão na carreira, entre outros.

Wlodkowski (1999) adota também estes dois tipos de motivação, mas acrescenta que a motivação intrínseca é mais duradoura e assume-se como a verdadeira impulsionadora da aprendizagem do adulto.

A perspetiva de Leitão (2007) é talvez das mais alargadas e mais abrangentes. Desta forma, afirma que para a formação ser relevante, tem que ser significativa para os indivíduos, para as famílias e para as empresas e deve partir da sua experiência de vida e da sua experiência profissional, assim como estabelecer uma relação com o tecido económico territorial. Vai mais longe defendendo que uma forma de motivar as pessoas para um percurso formativo passa pelo reconhecimento e validação das suas competências.

A revisão bibliográfica tem-nos levado a uma perspetiva mais incidente nas características individuais e contextuais, porém, alguns autores manifestam uma opinião baseada numa visão que podemos considerar mais utilitarista. Bernardes (2008), indica que a maior parte das investigações encetadas na área da formação confirmam que efetivamente pode estabelecer-se uma relação direta entre mão de obra qualificada e prosperidade individual.

Na voz de Cavaco (2009), a aprendizagem ao longo da vida marca a atualidade nacional e internacional relativamente à formação de adultos. Não devemos deixar de refletir que nem sempre os objetivos relacionados com a formação de adultos são ingénuos, mas têm como finalidade primária o desenvolvimento económico e a resolução de problemas sociais. É neste sentido que Lima (1994) afirma que “(...) a educação se encontra em processo de colonização pela economia” (p.22).

As críticas, de um cariz economicista, estendem-se aos interesses políticos que acabam por sobrepor-se aos interesses individuais. A formação ao longo da vida, que deveria ser encarada numa perspetiva humanista, passou, segundo os autores, a ter uma lógica de mercado e a ser enquadrado na massificação do indivíduo para que esteja apto a desenvolver corretamente no seu local de trabalho as tarefas que lhe são atribuídas (Gonçalves & de Oliveira, 2011).

A autonomia do indivíduo na sua formação sai reforçada e atribui-se-lhe a responsabilidade de progredir pessoalmente e profissionalmente. É com naturalidade que os indivíduos mais sensibilizados e com uma condição social equilibrada, aceitarão esta lógica. Pelo contrário, indivíduos com baixos índices de escolaridade terão mais dificuldades em aceitar a filosofia da aprendizagem ao longo da vida, até porque consideram os conteúdos demasiado académicos e longe dos seus interesses.

Esta perspetiva, desperta a nossa atenção para as diferenças de escolaridade entre adultos. Já em 1993, Cunningham alertava para o facto de existir um fosso entre os adultos escolarizados e adultos não escolarizados, fomentando a desigualdade perante as oportunidades educativas. Na verdade, o autor refere que os adultos com níveis elevados de educação são os que mais procuram a formação ao longo da vida, em detrimento dos menos escolarizados sendo os que, autonomamente, menos procuram a formação. *“The more education a person has, the more likely they will appear in our adult education programs”* Cunningham (1993, p. 1). Portanto, a sua experiência escolar influencia diretamente a postura do adulto perante a sua formação contínua. De ressaltar que ao atuarmos com um público alvo pouco escolarizado, devemos valorizar os seus conhecimentos e saberes adquiridos pela formação experiencial, condição que, muitas vezes, os seus próprios interlocutores desconhecem que têm.

Como refere Alonso (2007), o papel da experiência na aprendizagem merece especial enfoque, uma vez que o adulto atribui bastante importância às situações vividas e tende a relacioná-las com os novos conteúdos ou situações com que se depara. De destacar que o tipo de experiência favorece ou condiciona a forma como o adulto lida com as novas situações. Se a experiência pessoal se demonstrou positiva e gratificante, o adulto encara de forma menos tensa as aprendizagens. Se, pelo contrário, as experiências que o permearam foram negativas, pode desencadear uma inibição na aquisição de novas competências e condicionar a forma de estar do adulto.

Compreende-se então que a aprendizagem de adultos, consubstanciando-se nos princípios da andragogia, vai ao encontro da perspetiva de Alonso (2007), pois enfatiza o processo da aprendizagem em si e não apenas os resultados da mesma, tal como centraliza o papel do adulto enquanto aprendiz em vez de concertar o papel do professor como mestre. Valoriza-se a experiência do adulto, a sua motivação, a sua disponibilidade para aquisição de conhecimentos e/ou percepção dos mesmos. A figura

do professor ou do formador surge numa configuração horizontal, não se sobrepondo ao indivíduo, mas atuando ao seu lado, dirigindo-o e envolvendo-o num caminho que ele próprio traça. Neste seguimento, como poderemos prever, se o adulto não se sentir envolvido e se assumir como elemento participativo no seu próprio processo de progressão ou de desenvolvimento, rapidamente desenvolverá sentimentos de frustração, de afastamento e de resistência à aprendizagem.

Porém, para além da valorização da experiência e da motivação, existem características de aprendizagem muito próprias do adulto. Este tem tendência a autodirigir-se num processo de aprendizagem e espera que lhe seja concedida alguma autonomia. Com esta conceção vamos ao encontro do que dissemos anteriormente, no sentido de que não fará sentido a imposição de um plano rigoroso traçado sem ter em consideração características individuais e vivências do adulto. A apresentação dos objetivos, ou mesmo a sua definição em conjunto com o adulto e a perspetiva de uma aplicabilidade prática são outras das características que devem ser consideradas na aprendizagem do adulto, pois para além de facilitarem a sua integração no próprio processo de aquisição de conhecimentos, transmitem-lhe uma ideia de operacionalização e concretização das aprendizagens a realizar/realizadas.

Concluimos então que existem diferentes perspetivas relativas à aprendizagem de adultos, porém estamos em crer que conseguimos uma determinada confluência estando conscientes que cada indivíduo é único e que cada adulto traz consigo uma heterogeneidade de experiências, faz todo o sentido que, como já defendia a ANEFA, o seu percurso formativo seja individualizado e atento às suas características individuais (Imagínario & Castro, 2011). Como referem Alcoforado & Ferreira (2011) “(...) *nunca, como hoje, a Educação e a Formação de pessoas adultas foi tão necessária, porque nunca, como hoje, foi tão obrigatório provocar as mudanças essenciais*” (p.11).

A formação profissional surge assim como possível resposta às necessidades de aprendizagem que fomos referindo. Nesse sentido, segundo as “Orientações Integradas para o Crescimento e Emprego (2005 – 2008), alguns dos objetivos passam por alargar e aumentar o investimento em capital humano que pode concretizar-se através da adaptação dos *“sistemas de educação e formação em resposta às novas exigências em matéria de competências”* (2005, p.2).

Seguindo a mesma linha de orientação, segundo as conclusões apresentadas no Jornal Oficial da União Europeia (2005, p. C 141/7), “(...) os sistemas educativo e de formação europeus necessitam de ser adaptados, não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade de emprego.”

Refletindo sobre estas indicações, o Estado português investiu em dois programas dirigidos essencialmente à formação e integração de adultos no mercado de trabalho – o Plano Nacional de Emprego e o Programa Novas Oportunidades - cujos objetivos passavam por dotar a população de qualificações escolares e profissionais e dinamizar o crescimento do emprego nacional.

Relativamente ao Plano Nacional de Emprego, apresenta como objetivos principais a progressão da população portuguesa em termos de qualificações escolares e profissionais, o combate aos índices de desemprego, a integração social e laboral dos indivíduos em situação mais desfavorecida e desenvolver políticas sociais sustentáveis. Este Plano tem evoluído sistematicamente, trazendo novas medidas e ambicionando novos resultados em articulação com o Programa Novas Oportunidades (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007).

O Programa Novas Oportunidades, por sua vez, foi dinamizado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e toma em consideração realidades como abandono escolar e as, já referidas, baixas qualificações. Para combater estas realidades, promoveram-se cursos de dupla certificação, escolar e profissional, cursos de ensino secundário profissionalizante e um sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas através da experiência pessoal e profissional ao longo da vida. Madelino (2007), convicto da qualidade do Programa, esclarece que “*Importa considerar que não estamos a falar de uma estratégia burocrática de dar diplomas fáceis aos portugueses (...)*” (pp 58-59).

Outros autores abordam esta iniciativa de uma forma positiva, segundo Pedrosa (2007) “*A iniciativa Novas Oportunidades surge com um importante contributo para o desenvolvimento da sociedade portuguesa*” (p.16). Cordeiro (2007) realça o facto da educação de adultos não se resumir a aspetos económicos, mas ser extensível à realização e desenvolvimento pessoais e à prática de uma cidadania inclusiva. Nesse sentido defende que a educação formal de adultos deve ter em consideração as

aprendizagens não formais dos mesmos, valorizando os conhecimentos adquiridos através das suas experiências.

Apesar dos diversos contributos, nem sempre seguindo a mesma linha de orientação, estamos em crer que será consensual que a formação básica já não é suficiente e que, cada vez mais, a formação contínua é mais procurada e requer uma maior qualidade. No entanto, assiste-se simultaneamente a uma comercialização da formação, uma vez que a oferta de formação é cada vez mais diversificada e mais descentralizada dos Estados (Fernández, 2008).

1.3.1 Aprendizagem ao longo da vida, teorias e fatores de aprendizagem

Podemos definir aprendizagem como “*uma mudança relativamente duradoura do comportamento e do conhecimento*” (Monteiro 1999, p. 208).

A capacidade de aprendizagem é das características mais marcantes do ser humano, sendo esta que lhe permite sobreviver, adaptar de relacionar-se com o outro. (Monteiro, 1999) Diversos autores, nomeadamente Thorndike, Skinner, Pavlov, Watson e Bandura, debruçaram-se sobre o conceito de aprendizagem e realizaram uma panóplia de experiências associadas ao conceito que passaremos a referir de forma breve.

Thorndike elaborou estudos comparativos entre a aprendizagem animal e a aprendizagem humana. Criou a “Lei do Efeito”, concluindo que através de um método de tentativa-erro, os animais vão reduzindo as respostas desadequadas substituindo-as por respostas adequadas. Significa que a sua aprendizagem é alcançada através de recompensa ou do castigo.

Mais tarde Skinner, na continuação dos estudos de Thorndike, fortaleceu a conceção de que o reforço favorece mais a aprendizagem, uma vez que o castigo inibe o comportamento incorreto, mas não aponta a substituição pelo comportamento desejável. O castigo por ter outros efeitos negativos nomeadamente medo, aversão à pessoa que aplica o castigo e o aumento da agressividade, enquanto o reforço positivo, representa o comportamento desejável, estimula a motivação e a aprendizagem positiva.

Pavlov, conhecido pelos estudos do Condicionamento Clássico, concluiu através das suas experiências com cães, que os reflexos podem ser condicionados por estímulos. Watson, também através de experiências com animais, mas desta vez envolvendo diretamente seres humanos concluiu que para além dos estímulos serem condicionados, também podem ser generalizados.

Bandura verificou que o Homem inicia as suas aprendizagens modelando o seu comportamento através da observação dos seus semelhantes e imitando-os. A proximidade afetiva que se tem com o modelo da imitação e a idade são fatores preponderantes, podendo influenciar o indivíduo de forma positiva ou negativa consoante a tipologia de comportamentos (cit in Monteiro 1999).

Estas teorias clássicas da aprendizagem continuam a ser a base geral dos estudos desenvolvidos, porém atualmente é fundamental ter em consideração algumas características da aprendizagem e particularizar a capacidade de aquisição de conhecimentos tendo em conta outros parâmetros que abordaremos de seguida.

Inácio (2007) apresenta o conceito de conhecimento como *“a forma de adquirirmos novos conceitos, desenvolvermos competências e mudarmos comportamentos”* (p. 2). Mas vai mais além e aprofundando o conceito e relacionando-o com a aprendizagem de uma população adulta, acrescenta que se trata de um processo que integra diversos fatores. Define-o também como um processo intencional, uma vez que tem que existir vontade para aprender, pessoal, porque está dependente de características individuais que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, dinâmico pela existência de reciprocidade entre quem ensina e quem aprende e mesmo entre aprendentes, contínuo porque nunca pára e acompanha-nos ao longo da vida e cumulativo pela integração de novos conhecimentos sem que isso implique perder nenhum dos conhecimentos anteriores, quanto muito poderá haver a necessidade de reformulá-los.

(Martin & Boeck, 1997), por sua vez indicam que afetas ao conceito de aprendizagem estão associadas as noções de inteligência, motivação, experiência e fatores sociais. Significa que estes fatores, entre outros, influenciam diretamente a aprendizagem e a forma de aprendizagem através de um processo individual ou coletivo, de forma consciente ou inconsciente.

Devemos ter em consideração que durante muito tempo atribuiu-se à inteligência a facilidade ou dificuldade de aprendizagem. Alfred Binet contribuiu para este pressuposto ao criar um teste de medição do Quociente Intelectual (QI). Hoje sabe-se que não faz sentido compartimentar o pensar e o sentir e que restringir numericamente as capacidades cognitivas é arriscado e desajustado, pois a inteligência é apenas um dos elementos que constituem todo um conjunto de competências presentes no ser humano.

Relativamente à motivação, esta pode tornar-se um elemento facilitador da aprendizagem, na medida em que leva o indivíduo a agir com dinamismo e empenho e a ter uma atitude ativa nos mecanismos de aquisição de conteúdos. Esta tensão que leva a pessoa a agir de determinada forma pode ser intrínseca ou pode ser exterior ao indivíduo, sendo o mesmo estimulado através de incentivos. Esta situação torna-se bastante comum numa situação de aprendizagem e conclui-se que fomentar um bom clima e uma relação interpessoal positiva pode revelar-se imprescindível (Monteiro 1999). A mesma opinião tem Cavaco (2009) que refere que a motivação é uma espécie de interface e de interação positiva, entre a importância atribuída pelo indivíduo às finalidades da formação e à esperança de sucesso.

Wlodkowski (1999), ainda relativamente ao conceito de motivação, indica que existem quatro condicionantes motivacionais para promoção da aprendizagem do adulto. São elas: Inclusão, atitude, sentido e competência.

A inclusão diz respeito à integração do adulto num ambiente onde sente que é respeitado e valorizado. Está relacionado com um ambiente social que o encoraja, o capacita e o aceita. Este sentimento de integração pode fazer a diferença entre uma resistência à aprendizagem e uma construção da aprendizagem. Por sua vez a atitude é uma espécie de combinação entre informações e emoções que podem levar um indivíduo a ter uma perspetiva favorável ou desfavorável perante algo e, dependendo da situação, as suas atitudes influenciam determinantemente o seu comportamento e a disponibilidade para aprender. Relativamente ao sentido, está associado ao significado que o ser humano atribui à aprendizagem, não podendo esquecer que este conceito está diretamente relacionado com os valores e objetivos do adulto. Para poder envolver-se na aprendizagem, o adulto precisa que os objetivos sejam explícitos e que façam sentido para conseguir envolver-se num processo de aquisição de conhecimentos. Se esta terceira condicionante não estiver presente, um adulto inicialmente integrado e com uma

atitude positiva perante a aprendizagem, irá gradualmente perder o seu envolvimento neste processo, pois não verá significado na sua experiência enquanto aprendiz.

Outra das características presentes é a necessidade de aplicabilidade que o adulto tem das aprendizagens que realiza, no fundo, a implementação dos conhecimentos adquiridos na realização de tarefas no seu contexto. É através desta prática que surge a última condicionante, uma vez que o adulto sabe que ao aprender está a melhorar em termos de desempenho.

Também já referimos anteriormente que o Homem é um ser social por natureza, logo as relações que estabelece com os outros exercem uma influência significativa na sua vivência e na vivência do outro. Vários estudos apontam que o insucesso escolar pode não ter uma relação direta com a dificuldade de aprendizagem, mas pode ter como base as relações sociais, o contexto socioeconómico e cultural de origem. Esta conclusão, aliada ao facto de nem sempre as diferenças serem aceites ou valorizadas num contexto escolar ou formativo, preferindo formas de estar e formas de expressão mais perto da cultura de origem, que são especialmente associadas a uma classe média, condiciona a aprendizagem e torna a escola num sistema perpetuador de exclusão social, facto também já discutido anteriormente (Monteiro, 1999).

A opinião de Gonçalves (2003) é coincidente com o facto de a escola criar formas de discriminação a famílias socioculturalmente e economicamente desfavorecidas. Segundo o autor, a cultura escolar tem uma nítida preferência por famílias provenientes de culturas congéneres e tende a depreciar famílias provenientes de contextos mais fragilizados. A escola valoriza, portanto, a cultura socialmente dominante e coloca em situação desigual alunos e respetivas famílias de contextos sociais diferentes, promovendo uma exclusão social desses elementos.

1.3.2 Críticas à formação de adultos

Apesar de toda a atenção e todo o interesse dirigidos no presente à formação de adultos, nem sempre os reais interesses são idóneos e esta está muitas vezes envolta em benefícios que não exclusivamente os do adulto. As principais críticas que a revisão

bibliográfica revela, passam pela escolarização da formação, a capitalização da formação e a estigmatização dos formandos.

Relativamente à escolarização da formação, já abordámos sumariamente esta questão, mas estamos em crer que é relevante analisar a abordagem de vários autores. Alves (2010) sustenta que a formação de adultos se processa predominantemente através da aquisição e acumulação de conhecimentos, normalmente *“enquadrados numa lógica disciplinar.* (p.11). Rothes (2007) verifica que uma das necessidades da formação de adultos passa por *“promover e validar competências, mas sem escolarizar a formação”* (p.80).

Lima (1994) revê-se nesta perspetiva, afirmando que se subjugou a formação e a educação de adultos ao modelo escolar. Acrescenta que *“(...) a questão educativa dos adultos surge como uma situação remediativa para os jovens adultos que foram atirados para o analfabetismo”* (Idem, p. 19). Por sua vez Imaginário (2007) apoia esta crítica à escolarização da formação, referindo que a reprodução do modelo escolar tradicional para a formação de adultos, além de não ser adequada, pode revelar-se um fator de exclusão.

Ainda Alves (2010) acrescenta à discussão que indivíduos com indicadores escolares negativos – insucesso escolar e abandono precoce por exemplo - têm uma participação e uma motivação menor na educação de adultos. Esta dinâmica pode, perigosamente, tornar-se numa tendência perniciosa, disseminando em si a reprodução das desigualdades sociais e comprometendo a aprendizagem ao longo da vida.

Como explica Fernández (2008), pode ocorrer o “Efeito Mateus”, que consiste na conceção de que *“o que mais sabe, quanto mais sabe, mais deseja saber, mais procura saber e mais se lhe concede saber e o que menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender”* (p. 90).

Também Melo (2007) aborda a questão relativa à formação de adultos de uma forma direta, mas simultaneamente com a sensibilidade que o tema requer, referindo que não pode confundir-se formação de adultos com a escolarização dita normal. O adulto é voluntário nesta viagem, pode chegar e abandonar a formação se não perceber e interiorizar a importância do que está a realizar. O adulto, por norma, pretende

economia de tempo, de materiais e de conteúdos, criando a necessidade de tornar a formação direta, concisa, útil e motivadora.

Finalmente, através de uma perspetiva passada que se aplica cabalmente no presente, o mesmo autor vaticina: *“No final dos anos 70, porque havia professores de ensino primário no desemprego, e se considerou que era de os colocar imediatamente em tudo o que fosse educação de adultos, retirando aqueles animadores, aqueles formadores comunitários, aquelas pessoas que então trabalhavam no seio de associações, casa do povo, etc., e que não tinham as habilitações próprias. E daí foi um pequeno passo até se chegar a uma escolarização quase total do sistema de educação de adultos. Hoje em dia, parece-me que temos problemas semelhantes, professores que têm horários zero, jovens licenciados que estão no desemprego, etc., e pode pensar-se em procurar, antes de mais, vias para os empregar e resolver este problema profissional, por muito legítimo que seja, mas sacrificando o que poderia ser, enfim, uma verdadeira política de educação e formação de adultos. (...) Não se podem agora, de repente, (...) só porque há necessidade de empregar professores, colocá-los nos centros de formação do IEFP, pura e simplesmente”* (Idem, p.71).

Cinco anos volvidos, a Direção Geral da Administração Escolar em parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional, promovem um Concurso vigente entre 19 e 21 de dezembro de 2012 com vista à contratação de docentes com vínculo ao Ministério da Educação e Ciência ou de formadores devidamente qualificados, para assegurar a melhoria da qualidade do ensino. Na realidade, assistiu-se na prática a uma integração de docentes do ensino regular no ensino profissional que foi oficializada com a sua integração a 01 de Março de 2013.

Também muitos autores elaboram críticas à subjugação da formação a uma lógica discriminatória, economicista e de capitalização, nomeadamente derivado ao facto de algumas entidades formadoras serem financiadas e tentarem procurar estratégias de atuação que lhes permita rentabilizar a formação enquanto uma espécie de negócio (Cavaco, 2009).

Lima (1994), é um dos autores que ao longo dos anos tem vindo a marcar uma posição bastante crítica mas também integradora da formação em Portugal. Numa das suas críticas refere que o nosso país padece de “Decretomia”, a avaliar pelo elevado número de normas e legislação que surgem constantemente no âmbito da educação,

transformando a educação de adultos mais num processo de retórica do que numa prioridade política (p.23). Reitera ainda que na maior parte das vezes, o que consta da realidade normativa difere muito do que se passa nas instituições e acrescenta que a realidade educativa altera apenas por decreto, menosprezando o papel de todos os intervenientes no processo educativo, desqualificando a sua capacidade de intervenção ativa, para terem um papel de meros executores de tarefas, à semelhança de modelos de produção, nomeadamente do Modelo Taylorista e do Modelo Fordista, que se caracterizam pela busca da eficiência e da rentabilidade (p. 60).

Lima (1994) acrescenta que, desta forma, a formação passa a ser vista como um instrumento que incita a produção de capital humano com o objetivo de formar sujeitos ativos no trabalho, tendo como propósito qualificar a mão de obra e criar maior competitividade na economia.

O autor responsabiliza o Estado pelo desinteresse e pelo desinvestimento que tem exercido no que diz respeito à formação, prática que atraiu o investimento privado e uma conseqüente “lógica de mercado” (Lima, 1994, p.17) e conclui que a formação profissional é fundamentalmente orientada para a entrada no mercado de trabalho, para o combate ao desemprego, e para gerar elevados níveis de produtividade e de competitividade.

Bernardes (2008) também numa crítica declarada assume, perante esta perspetiva de capitalização da formação que “ *De acordo com esta perspetiva, hoje, a formação das pessoas encontra-se prisioneira da aprendizagem para ganhar, e é moldada pela necessidade de fazer lucros.*” Alves (2010) partilha da mesma opinião afirmando que acaba por subjugar-se a aprendizagem ao longo da vida a uma finalidade económica de competitividade, menosprezando os processos de aprendizagem dos indivíduos. Miguéns (2007) na mesma linha de pensamento, destaca que a educação e a formação estão diretamente associadas ao crescimento económico, ao aumento da competitividade e da produtividade, ao reforço da coesão social e à empregabilidade.

Por sua vez Lima (1994) defende que passamos de uma lógica humanista e de individualização, para um modelo que promove a burocracia, a impessoalidade a uniformidade e a racionalidade.

Esta é a última das 3 dimensões críticas mais abordadas pela bibliografia e mais uma vez Cavaco (2009) elabora duras apreciações à atividade formativa no contexto nacional, considerando que as políticas associadas acabam por sobrepor-se ao superior interesse do indivíduo, perpetuando repetidamente desigualdades sociais e processos de estigmatização. Acredita que os técnicos desvalorizam as capacidades dos sujeitos e que este facto leva ao desenvolvimento negativo da formação e à desmotivação dos adultos.

Assim, para Cavaco (2009) “ *Os actores envolvidos na oferta formativa (...) partem do princípio que os adultos desempregados não têm saberes nem competências, não têm vontade nem projectos e não conseguem gerir a sua vida de um modo autónomo. Os indivíduos são encarados como objecto de intervenção. Considera-se que estão à margem do sistema*” (p.735).

No entanto, não podemos interiorizar o adulto como uma vítima do processo formativo, até porque, alguns adultos são apontados precisamente por assumirem um papel passivo e recorrerem à formação como uma substituição da atividade laboral, ou por motivos financeiros. Neste seguimento, é facilmente percecionado que o adulto pouco escolarizado seja alvo de discriminação e se torne o retrato de um dos problemas sociais que mais têm estado presentes ao longo do tempo em Portugal (Cavaco, 2009).

1.4 Cursos de Educação e Formação de Adultos

Como forma de incrementar a qualificação escolar dos indivíduos e a sua integração no mercado de trabalho, os Centros de Formação Profissional dispõem de uma oferta formativa diversificada e adequada a diferentes tipos de pessoas. Definem como principais objetivos:

- ✓ Promover a qualificação escolar e profissional dos jovens, através da oferta de formação de dupla certificação;
- ✓ Promover a qualificação escolar e profissional da população adulta, através de formação profissional certificada, ajustada aos percursos individuais;

- ✓ Promover a melhoria da produtividade da economia portuguesa mediante a realização de ações de formação profissional que se revelem mais adequadas em cada momento, quer às necessidades individuais quer à necessidade de modernização e desenvolvimento do tecido económico;
- ✓ Incentivar a inserção profissional de diferentes públicos, em particular com maior risco de exclusão do mercado de emprego;
- ✓ Combater o desemprego através da execução de políticas ativas de emprego;
- ✓ Ajustar a oferta e a procura (ao nível do emprego);
- ✓ Promover a informação, a (re)orientação e qualificação profissional com o objetivo de colocar indivíduos no mercado de trabalho ou de contribuir para a sua progressão na carreira.

E apresentam como principal oferta as seguintes tipologias de cursos:

- ✓ Cursos de Aprendizagem (APZ), que são uma modalidade de formação dirigida a jovens e que surgem como alternativa ao ensino regular. Permite uma certificação escolar, aliada a uma formação profissional com aplicabilidade num posto de trabalho ao longo da ação de formação, privilegiando a inserção dos jovens no mercado de trabalho onde poderão treinar as competências adquiridas e prosseguir estudos.
- ✓ Cursos de Formação Modular Certificada, que visam responder a necessidades de formação ainda mais concretas de ativos empregados e são constituídos por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). São muitas vezes solicitadas não só como forma de adquirir competências numa determinada área de cariz mais prático, mas também como uma forma de reciclagem de conhecimentos já existentes.
- ✓ Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), que são uma modalidade de formação que promove a dupla certificação dos formandos (formação escolar associada a formação profissional). Baseiam-se no Catálogo Nacional de Qualificações e visam a inserção de pessoas em idade ativa no mercado de

trabalho, capacitando-as tanto ao nível do incremento das suas habilitações literárias, como ao nível da aquisição ou aperfeiçoamento de conhecimentos no âmbito de uma atividade profissional.

O Despacho Conjunto n.º 1083 de 20 de Novembro de 2000 regulamenta os Cursos de Educação e Formação e de Adultos (EFA) e reforça que um dos seus objetivos principais passa por promover a aprendizagem ao longo da vida, elevar as qualificações escolares reintegrando no âmbito escolar e profissional todos os indivíduos que, por diversos motivos, abandonaram ou não concluíram o seu percurso escolar. Não podemos esquecer que muitos adultos foram precipitados para o mercado de trabalho por condições económicas precárias, não adquirindo os conhecimentos instituídos pela entidade “Escola”, que se assumiu durante muitos anos como a principal instituição transmissora de conhecimentos e veículo de socialização (Figueiredo & Alcoforado, 2011).

Analisando estas modalidades de formação na realidade do Centro de Emprego e Formação Profissional de Águeda, considerando as características socioeconómicas específicas e os principais setores de atividade da região, a intervenção desta entidade direciona-se principalmente para áreas como Eletricidade e Eletrónica, Metalurgia e Metalomecânica, Formação em CNC e CAD/CAM (Automação e Robótica) e, ainda, em Serviços Administrativos e Financeiros. No entanto, conta ainda com formações nas áreas da Qualidade, Informática, Jardinagem, Carpintaria, Cabeleireiro, Cozinha e Pastelaria e Cuidados à Família e à Comunidade.

Desta forma o Centro de Emprego e Formação Profissional de Águeda poderá dar uma resposta dinâmica às necessidades envolventes, quer estas sejam a nível individual, quer sejam a nível das solicitações do tecido empresarial. De forma a operacionalizar e concretizar os seus objetivos é comum a definição de parcerias estabelecidas com outros Centros de Formação, com instituições e autarquias locais, a fim de conseguir uma eficaz abrangência territorial.

Uma vez que a modalidade de formação sobre a qual o nosso estudo se debruça são especificamente os Cursos de Educação e Formação de Adultos, de seguida particularizamos a nossa atenção sobre esta tipologia específica.

1.4.1 Tipologia, estrutura e organização

A tipologia de Cursos EFA visa proporcionar um alargado acesso à educação e formação e promover uma maior qualidade no desempenho das tarefas profissionais.

Os seus destinatários são, por norma, adultos ou jovens com idade igual ou superior a 18 anos cujo objetivo seja a obtenção de um grau escolar equivalente ao 1º, 2º ou 3º ciclos do ensino básico (EFA – B3) ou nível secundário (EFA – NS), sendo a idade mínima de acesso para o último de 23 anos.

Em 2006, através do Despacho nº 26401, os cursos de Educação e Formação de Adultos afirmam-se como um importante instrumento da Iniciativa Novas Oportunidades. Estes cursos têm como objetivo responder às necessidades da população adulta através da dupla certificação e pode assumir diferentes níveis de escolaridade, sendo os mais comuns os níveis equivalentes ao 4º ano, denominado por EFA – B1, ao 6º ano, denominado por EFA – B2, ao 9º ano, denominado por EFA – B3 e ao 12º ano, denominado por EFA – NS.

Os níveis B1, B2 e B3 são semelhantes, sendo constituídos por domínios com a mesma denominação, porém diferem entre si na carga horária total da ação de formação e na profundidade dos temas a abordar em cada domínio. (cf **Quadro 4**)

Quadro 4
Estrutura da Formação Base dos Cursos EFA B1, B2 e B3

Formação Base			
Carga Horária dos Domínios			
Domínios / Cursos	EFA - B1	EFA - B2	EFA - B3
Cidadania e Empregabilidade (CE)	Módulo A – 25h Módulo B – 25h Módulo C – 25h Módulo D – 25h	Módulo A – 25h Módulo B – 25h Módulo C – 25h Módulo D – 25h	Módulo A – 50h Módulo B – 50h Módulo C – 50h Módulo D – 50h
Linguagem e Comunicação (LC)	Módulo A – 25h Módulo B – 25h Módulo C – 25h Módulo D – 25h	Módulo A – 25h Módulo B – 25h Módulo C – 25h Módulo D – 25h	Módulo A – 50h Módulo B – 50h Módulo C – 50h Módulo D – 50h

Linguagem e Comunicação (LC)		Língua Estrangeira (Inglês) Módulo A – 25h Módulo B – 25h	Língua Estrangeira (Inglês) Módulo A – 50h Módulo B – 50h
Matemática para a Vida (MV)	Módulo A – 25h Módulo B – 25h Módulo C – 25h Módulo D – 25h	Módulo A – 25h Módulo B – 25h Módulo C – 25h Módulo D – 25h	Módulo A – 50h Módulo B – 50h Módulo C – 50h Módulo D – 50h
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Módulo A – 25h Módulo B – 25h Módulo C – 25h Módulo D – 25h	Módulo A – 25h Módulo B – 25h Módulo C – 25h Módulo D – 25h	Módulo A – 50h Módulo B – 50h Módulo C – 50h Módulo D – 50h

Acresce ainda o domínio “Aprender com Autonomia”, que pretende ser um espaço de reflexão individual e coletiva sobre o saber ser e o saber estar. Este domínio é trabalhado através de metodologias e dinâmicas, essencialmente de grupo, que promovam o desenvolvimento pessoal, a integração pessoal e profissional e uma cultura de cooperação e de trabalho em grupo.

Os cursos EFA são ainda constituídos por uma componente de cariz mais técnico, a “Formação Tecnológica”, que será organizada por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), específicas e adequadas à área profissional do Curso EFA.

Acresce ainda a Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT), que pode equiparar-se a uma experiência não remunerada num organismo parceiro do Centro de Formação Profissional. Esta componente decorre no final da Formação Escolar (Base) e Tecnológica e tem como objetivo implementar e treinar as competências que foram sendo adquiridas ao longo da formação e treinadas na componente prática que decorre ao longo de todo o curso.

A Portaria 230/2008 de 7 de Março, no seguimento da legislação anterior relativa aos Cursos de Educação e Formação de Adultos, realça novamente a importância da formação de adultos para a redução do défice escolar, desempenhando um papel fundamental na melhoria dos níveis de empregabilidade e, conseqüentemente, na inclusão social e profissional. Tais cursos transportam consigo a implementação e difusão da formação EFA de Nível Secundário como patamar base da escolaridade da população portuguesa.

Os domínios desta modalidade de formação surgem num formato diferente dos EFA Nível Básico - B1, B2 e B3 - e o grande objetivo passa por relacionar os temas abordados sob diferentes perspetivas, consoante o domínio em questão, trazendo ainda consigo a inovação da co-docência. Isto é, cada domínio (cf **Quadro 5**) contará com a participação de dois formadores – A e B – que, alternadamente, desenvolverão um trabalho de articulação e complementaridade entre si (Portaria 230/2008, Artigo 26º “Formadores”, n.º 4, p. 1462).

Quadro 5
Estrutura da Formação Base dos Cursos EFA – NS

Formação Base	
Carga Horária dos Domínios	
Domínios	EFA – NS
Cidadania e Profissionalidade (CP)	CP 1A – 25h e 1B – 25h CP 4A – 25h e 4B – 25h CP 5A – 25h e 5B – 25h
Cultura, Língua e Comunicação (CLC)	CLC 5A – 25h e 5B – 25h CLC 6A – 25h e 6B – 25h CLC 7A – 25h e 7B – 25h
Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)	STC 5A – 25h e 5B – 25h STC 6A – 25h e 6B – 25h STC 7A – 25h e 7B – 25h
UFCD Opcional (Inglês)	UFCD Opcional – Iniciação – 50h UFCD Opcional – Continuação – 50h
Formação Tecnológica	
Carga Horária dos Domínios	
Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD)	Carga Horária entre as 25h e as 50h em cada UFCD
Formação Transversal	
Carga Horária dos Domínios	
Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA)	80h
Formação Prática em Contexto de Trabalho	
FPCT	210h

Destacamos o domínio Portefólio Reflexivo de Aprendizagem do quadro supra apresentado denominado por PRA. Este domínio é transversal à Formação Base e à Formação Tecnológica, surge como substituição à Prova de Avaliação Final e tem como finalidade desenvolver processos de reflexão com os formandos sobre os conteúdos abordados e interiorizados em todos os outros domínios do contexto formativo (Portaria 230/2008, Artigo 16º “Área de Portfólio Reflexivo de Aprendizagem”, p. 1460).

1.4.2 Propósito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

Segundo Canelas (2008) os Cursos EFA *“constituem uma oferta integrada de educação e formação, destinada a públicos adultos pouco qualificados e visam contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa. Pretendem ainda alargar e diversificar as ofertas formativas para adultos e promover um modelo inovador de educação e formação, capaz de promover as competências de cidadania e empregabilidade”* (p. 9).

Efetivamente, os cursos EFA surgem na tentativa de valorizar as características individuais e as aprendizagens informais das pessoas e afastar-se de um modelo escolar pouco adequado às vivências e, naturalmente, às expectativas de um público adulto (Preguiça & Alcoforado, 2011).

No entender de Melo (2007) os Cursos de Educação e Formação de Adultos vieram reunir duas premissas fundamentais: a escolarização e a profissionalização. Também Fragoso (2007) realça a importância dos cursos EFA na promoção da integração dos adultos através da dupla certificação, criando assim uma oportunidade de entrada no mercado de trabalho e trazendo algumas situações favoráveis, tais como o auxílio financeiro aos formandos na forma de bolsa de formação, a presença do mediador que articula e gere o processo de formação com o adulto e a formação em contexto de trabalho que permite a vivência real no campo laboral.

À semelhança de Melo (2007), que considera com um sentido crítico o ingresso de docentes no plano da formação profissional, Fragoso (2007) refere que algumas conceções políticas ponderaram implementar cursos EFA nas escolas, com o pormenor de lhes ser retirada a componente profissional, ou seja anular a Formação Tecnológica

associada ao saber fazer e a Formação Prática em Contexto de Trabalho, onde se aplicam os conhecimentos escolares e profissionais adquiridos na formação: “(...) a opção política do Programa Novas Oportunidades, recaiu sobre a possibilidade dos cursos EFA serem oferecidos nas Escolas, com a desvantagem de se retirar a parte profissionalizante – adulterando um modelo comprovado e retirando-lhe algumas vantagens que tinha” (Fragoso, 2007 p.212).

Mas nem todos os autores partilham da mesma visão relativamente à Educação e Formação de Adultos. Segundo Segurado (2006), “A base para a melhor estratégia de desenvolvimento pessoal que podemos criar passa pela nossa transformação consciente em pessoas com vontade de aprender em qualquer fase da vida” (p.13). Através desta afirmação a autora evidencia que a capacidade de aprender se associa ao desenvolvimento de outras aptidões que, aliadas às experiências contextuais, preparam o indivíduo de forma sólida, segura e efetiva para as mudanças futuras que possa vir a enfrentar.

Canário (2007) de forma mais incisiva, afirma que ser incompleto é uma das características do ser humano e que só através da aprendizagem é que o Homem pode realizar-se enquanto pessoa. Acrescenta que «Ninguém de bom senso porá em causa que “aprender compensa”» (p. 167). Castro (2007) alega que a formação não deve encarada de uma forma reducionista, somente como uma forma de obter estabilidade no emprego. Deve sim ser encarada de forma empreendedora, como um investimento de tempo, de energia e de recursos próprios com o objetivo de progressão pessoal e profissional.

Pedrosa (2007) acentua a tónica da importância da formação no campo profissional, atestando que, atendendo ao nível de qualificação da população portuguesa, a formação torna-se a chave para o desenvolvimento, para o emprego e para a competitividade. Reforça ainda que a educação deve ser definida como uma das prioridades nacionais.

Por sua vez Miguéns (2007), refere que “O peso e o valor do conhecimento nas sociedades atuais são suficientes para mostrar quão urgente é a necessidade de se reforçarem as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (p.11). Assegura ainda que a sociedade do conhecimento tem objetivos fixos que só podem ser alcançados mediante a melhoria da qualificação de níveis de ensino. Para Rothes (2007), uma das características significativas dos cursos EFA, é o alargamento de

oportunidades relativamente à certificação escolar e à certificação profissional que esta medida proporcionou. Por isso, a educação de adultos deve ter como base o contexto da educação ao longo da vida e deve gerir a articulação entre a formação base e a formação especializada (Alonso, Imaginário e Magalhães, 2000).

Pode eventualmente estabelecer-se uma comparação com a educação formal, mas não deve desvalorizar-se que a perspetiva pedagógica da formação de adultos deve estar centrada nos sujeitos visando uma dimensão holística, isto é, considerar os seus comportamentos e atitudes, as suas capacidades, o seu contexto e enquadrar todas estas especificidades num todo (Alonso, Imaginário e Magalhães, 2000).

Tendo em conta as características dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, poderíamos considerar que um dos seus grandes objetivos passa por ajudar a desvanecer e atenuar as desigualdades no acesso à educação, porém esta perspetiva não é consensual. Alves (2010) não partilha inteiramente desta opinião e esclarece que, segundo alguns discursos políticos, nomeadamente de entidades europeias, acredita-se que velhos problemas do sistema educativo se resolverão com o conceito de aprendizagem ao longo da vida. A autora questiona se efetivamente a formação ao longo da vida atenuará as desigualdades que têm marcado o sistema educativo, tendo noção de que se espera do mesmo que promova a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento humano e cívico, a qualidade de vida e, por conseguinte, o desenvolvimento, o progresso e o crescimento económico do país. Nesta perspetiva, valoriza-se o cidadão que livremente opta pela continuação do seu percurso de aprendizagem, assumindo essa responsabilidade a nível individual. Contudo, as condições que promovem a aprendizagem, as estratégias, as oportunidades educativas que são da responsabilidade Estatal, são minorizadas e quase ignoradas.

Fernández (2008), evidenciando a marginalização de adultos pouco escolarizados, refere que ao realizar um estudo com base numa análise de Jonathan Kozo em 2000, concluiu que nos Estados Unidos o analfabetismo funcional era de 30%. Os adultos que detinham este valor eram profissionalmente marginalizados, sendo-lhes vedado o acesso a profissões com prestígio social, acabando na imobilidade social, nas baixas qualificações escolares e profissionais e em baixos rendimentos económicos.

Pressupondo que a formação profissional tem como missão real valorizar e capacitar os adultos para uma integração e promoção social, podemos concluir que é papel dos

formadores e demais intervenientes no processo formativo, incluindo o adulto, combater esta espécie de ignorância consentida e despertar mentalidades e consciência das necessidades educativas/formativas.

É também essa a missão da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP,I.P.). Este organismo coordena as políticas nacionais relativas à formação profissional e é a entidade responsável pela gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação da Formação.

De entre as suas funções destacamos as que considerámos mais direccionadas para a temática em questão:

- a) Organizar a formação de dupla certificação, ao nível do seu funcionamento, da sua gestão, coordenação e avaliação;
- b) Conceber percursos formativos, respetivas dinâmicas e metodologias;
- c) Produzir e atualizar o Catálogo Nacional de Qualificações.

Este Catálogo distingue-se por enquadrar os diversos percursos formativos disponíveis ao nível do ensino profissional, por caracterizar o perfil profissional associado à formação pretendida e por discriminar as unidades referentes a cada curso de dupla certificação através das unidades de formação com determinada carga horária. Tendo já sido referida a articulação das questões educacionais e formativas com as normas europeias, verifica-se que o Catálogo Nacional de Qualificações tem como base orientadora o Quadro Europeu de Qualificações.

1.4.3 Contributos para a melhoria dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

Fragoso (2007) partilha algumas opções que poderiam contribuir significativamente para a melhoria da oferta formativa, tais como implementar uma maior carga horária na Formação Profissional em Contexto de Trabalho; integrar a formação prática gradualmente e não reservá-la para o final da formação; acompanhar os formados no término do curso, especialmente depois da formação prática; divulgar e promover esta

modalidade formativa ao nível das empresas locais; realizar levantamentos de necessidades sobre áreas/temáticas de interesse e implementar a modalidade EFA em instituições prisionais, com o objetivo de reabilitar e fomentar a reintegração de indivíduos reclusos.

Qualquer uma destas propostas parece-nos sensata e, em termos práticos, parecem-nos concertadas com sugestões que os próprios formandos dos cursos EFA partilham com os formadores que os acompanham ao longo do percurso formativo.

2 Avaliação da Formação e da Transferência da Aprendizagem

2.1. Avaliação da formação e modelos de avaliação

Desde os primórdios que a avaliação acompanha o ser humano. Pinto e Santos (2006) apresentam-nos alguns exemplos, remetendo-nos à época medieval e direcionando-nos para o mestre que orientava e avaliava o seu aprendiz, para que este, em situações futuras, pudesse executar as tarefas corretamente à imagem do seu mentor.

O processo avaliativo, associado a um modelo tradicional de ensino, durante muito tempo passou exclusivamente por avaliações dirigidas cuja hegemonia pertencia a uma avaliação sumativa, entre provas orais e escritas, de cariz decisório. Neste pressuposto não havia espaço para avaliações de diagnóstico, perspectivas ecológicas, comunicação multilateral, processo de aprendizagem, avaliação formativa ou qualquer outra premissa, que não o docente, a transmissão de conteúdos e a avaliação (Damião, 2007). Podemos considerar que esta tipologia avaliativa vai ao encontro da “Geração da Medida” como a designam Guba e Lincoln em 1989, caracterizando-se por medir o nível de conhecimentos dos alunos. Na tentativa de dotar os estudos das ciências sociais e humanas mais consistentes, científicos e fidedignos, esta primeira geração avaliativa pretendeu tornar mensuráveis os conhecimentos e aptidões humanas. Esta conquista pela eficiência foi mais longe procurando atingir a maximização da produtividade, colocando a educação mais perto de uma política económica Taylorista (Fernandes, 2008).

Hadji (1994), relativamente a esta forma de perspetivar a avaliação, revela que o avaliador pode estabelecer uma relação de poder com o indivíduo alvo da avaliação e que esta relação avaliativa pode tornar-se autoritária se não houver o cuidado de tornar transparente este processo. A ocultação dos critérios de avaliação, tanto pode ser considerada uma forma de negligência, como um abuso autoritário por parte de quem avalia e, neste sentido, o professor deixa de ter como objetivo principal o desenvolvimento e as aprendizagens do aluno, para assumir o seu poder dominador de

classificar. Para o autor, classificar continua a ser uma forma de medir e reconhece a ausência de fiabilidade nos processos e nos critérios de classificação e, conseqüentemente, de avaliação. Além de mais explica que um sistema autoritário prevê uma obediência sem questionar e não é esse o objetivo da educação. Pretende sim estimular-se o aluno, desenvolver as suas capacidades e potencialidades.

Analisada a insuficiência desta conceção de avaliação de certa forma, reducionista e perigosa, percebemos que uma segunda geração denominada por “Geração da Descrição”, veio redimensionar o sentido atribuído à avaliação e tomar em linha de conta o processo avaliativo e todas as variáveis envolvidas. Tyler (citado por Fernandes, 2008) defende que a avaliação deve estar referenciada a objetivos, que deve quantificar esses objetivos e que deve analisar se os sujeitos conseguem atingir esses mesmos objetivos definidos previamente.

Foi mais tarde, com Scriven em 1967 que se retira a primazia dos resultados finais – avaliação sumativa - e se reconhece a importância de investigar o processo de forma a proceder a uma análise refletida e a ajustamentos caso se manifeste necessário – avaliação formativa. O autor não pretende excluir a avaliação sumativa, até porque esta tem um papel importante na atribuição de um valor à formação, porém, advoga que os objetivos finais não devem desempenhar um papel central no processo formativo, correndo o risco de perder informações relativas ao processo da formação em si. Nesta terceira geração de avaliação designada por “Geração de Julgamento”, deixa-se a centralidade dos resultados e passa a valorizar-se o processo através do qual os mesmos ocorrem. A avaliação deixa de centrar-se num fim e abre portas à possibilidade de tornar-se num caminho. Scriven afasta assim a primazia da avaliação quantitativa e sustenta ainda que focar a atenção somente nos objetivos e na sua operacionalização acaba por afastar os indivíduos da análise do contexto, da formação em si e dos formandos, ou seja, as restantes variáveis implicadas no processo avaliativo podem ser desconsideradas (Guba & Lincoln, 1989).

A quarta geração vem de certa forma renovar a visão sobre a formação e, curiosamente, assume uma posição bastante oposta à primeira geração. Adota uma posição de flexibilidade e abertura aos elementos envolvidos no processo. O diálogo torna-se parte fundamental e os avaliados têm um papel ativo no seu próprio processo de avaliação. O professor deixa ter a postura superior de domínio, mas abre ao formando a partilha de

informação e a integração deste na sua avaliação. Passa a privilegiar-se a comunicação entre intervenientes e a auto-regulação das aprendizagens (Fernandes, 2010).

Na atualidade os professores e formadores estão conscientes da importância do processo de aprendizagem e de avaliação e compreendem que promover somente uma avaliação sumativa poderá não ser o espelho efetivo das aprendizagens realizadas. Se uma das críticas dirigidas à avaliação tradicional passa pelo seu reducionismo a testes e notas, esta nova visão sistemática e contínua veio abrir horizontes e trouxe a complexificação do conceito de avaliação. Porém, não podemos renunciar ao facto de que a primeira geração de avaliação deixou marcas profundas e comportamentos difíceis de desenraizar. Não é portanto invulgar encontrar docentes ou alunos aditos à avaliação enquanto medida demonstrativa do saber (Fernandes, 2008).

Muitos professores sentem-se mais seguros e, de certa forma com a sua missão mais facilitada, com a implementação dos testes nas suas aulas, utilizando-os como referência na perceção da aquisição de saberes dos alunos. Continuam a acreditar que as fichas de avaliação sumativas dão um maior rigor e uma maior credibilidade ao ensino. Consequentemente, a classificação final do aluno é baseada largamente nos resultados dos testes que executou ao longo do ano (Idem, 2008).

O mesmo autor critica ainda que a avaliação está longe de ser um processo transparente, que os alunos nem sempre têm conhecimento dos objetivos que devem alcançar e que os critérios de avaliação continuam camuflados e são subjetivos, podendo ser variáveis de docente para docente e de escola para escola. Ao mesmo tempo, defende que, contrariamente ao que ainda se faz nas escolas portuguesas, o processo de avaliação deve ser claro, deve estar definido e ser acessível aos alunos e deve servir de guia orientador para que os alunos percebam quais os objetivos a atingir devendo o docente tornar-se o veículo para a consagração das aprendizagens. Definir e clarificar os critérios de avaliação, facilita a transparência do processo formativo e permite às pessoas auto regularem-se (Barreira, 2001).

Mergulhando um pouco mais no dilema que a avaliação traz consigo, abordaremos algumas das perspetivas mais (re)conhecidas, trazendo à luz diferentes visões do conceito e do percurso da avaliação, não se assumindo estas necessariamente antagónicas.

Para David Stufflebeam a avaliação baseada nos objetivos alcançados e nos resultados torna-se minimalista e não é suficiente. Considera importante a análise do processo, de forma a conseguir melhorias e a sistematizar a recolha de informações para avaliar de forma eficaz. Por isso o foco central do Modelo de Avaliação de Stufflebeam denominado por CIPP (Context, Inputs, Process, Product), remete para a tomada de decisão no processo de formação (citado por Barreira 2009).

Então, para o autor, a avaliação consiste num processo sistemático de recolha de informação, que se caracteriza por ser cumulativo e por sofrer reajustamentos, se necessários. Este processo é integrado por etapas, nomeadamente o levantamento e identificação de necessidades, a obtenção de informação com vista à preparação da proposta formativa, orientada para tomadas de decisão válidas e consistentes.

Para a concretização deste processo, Stufflebeam indica ser necessário implementar um modelo de avaliação, denominado por CIPP, constituído por quatro modalidades: Context (Contexto), Inputs (Entradas), Process (Processo) e Product (Produto) que é transversal a todo o processo formativo. (Barreira, 2009; Stufflebeam e Shinkfield, 1993). Neste sentido *“A avaliação é um processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva sobre o valor e o mérito das metas da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto, com o objectivo de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados”*(Stufflebeam e Shinkfield, 1993, p. 183). Através da definição dos autores conseguimos facilmente detetar a implicação das metas, da planificação, da realização e do impacto no processo avaliativo.

A avaliação do contexto é relevante para uma definição de metas realistas, objetivas. Agregam-se os objetivos previstos, com as necessidades sentidas para a elaboração de uma planificação concordante (Barreira, 2009). Trata-se de identificar os pontos fortes e fragilidades, fazendo desta forma o levantamento de necessidades antes de implementar um programa de formação (Stufflebeam e Shinkfield, 1993).

A avaliação das entradas ou Inputs refere-se às decisões de estruturação, à identificação dos recursos disponíveis e à definição de estratégias necessárias para tornar possível o desenvolvimento da ação. Denote-se que a avaliação do contexto e do *input* são realizados antes do início da ação de formação.

A avaliação do processo refere-se à ação em si, isto é, à intervenção numa determinada realidade. Assim, durante o decurso da ação podem ser situações que requerem melhoria, podendo proceder-se às respetivas alterações.

Finalmente, a avaliação do produto, abrange os resultados da formação. Desta forma verifica-se se os objetivos iniciais foram alcançados, se foram ao encontro das necessidades do grupo, se os objetivos realmente eram adequados, se as necessidades visadas inicialmente foram colmatadas e que alterações surgiram nos formandos e no seu contexto pessoal e profissional. Faz-se o balanço do processo e verifica-se se existe necessidade ou não de fazer reajustamentos.

Neste sentido, o Modelo de Avaliação de Stufflebeam não dá ênfase apenas aos resultados, mas também ao processo avaliativo e às decisões que são necessárias tomar ao longo do desenvolvimento da formação.

Por sua vez, Kirkpatrick centra a sua ação nos resultados obtidos através do processo de formação e nos benefícios daí resultantes (citado por Barreira 2009).

Esta verificação da qualidade e eficácia da formação é obtida essencialmente através da avaliação de determinados parâmetros nos participantes da formação e assenta em quatro níveis: “Reações”, “Aprendizagens” dos participantes, “Comportamentos” dos mesmos e “Resultados” da formação.

A recolha de informação relativa ao primeiro nível “Reação” dos participantes é obtida junto dos mesmos através de indicadores como o seu grau de satisfação e da participação e a sua capacidade de interação com grupo de formação. Algumas empresas implementam uma tipologia de questionário que aparentemente percorre várias dimensões da formação e que é preenchido no final da ação de formação. Porém, analisando um pouco mais profundamente verifica-se que não é necessário aguardar pelo final da ação para o implementar, pois pode também ser feito ao longo do processo formativo (Barreira, 2001).

Compreende-se que avaliar a satisfação dos formandos pode tornar-se parco se não se perceber qual a sua situação perante os conteúdos apreendidos. É por isso fundamental avaliar a aquisição das aprendizagens e o progresso dos formandos (Caetano, 2007). No nível 2 estão contempladas algumas questões fundamentais: Que objetivos pretendem atingir-se com a formação? Os indivíduos estão a atingi-los de acordo com as suas

perspetivas iniciais, considerando que podem trazer consigo conhecimentos prévios? Acrescenta-se a importância do *feedback* das aprendizagens por parte do formador para perceber o nível de aquisição de conhecimentos por parte do formando e, se necessário, efetuar ajustamentos à formação (Barreira, 2009).

Ao entrarmos no nível 3 passamos para uma outra dimensão que é o impacto da formação. Neste sentido, enquanto os dois primeiros níveis são mais internos à própria ação, os níveis seguintes surgem posteriormente à formação (Barreira, 2001).

Relativamente ao comportamento dos participantes, este deve ser avaliado antes da formação e devem ser identificados quais os comportamentos que pretendem alterar-se. Pretende desta forma poder estabelecer-se um quadro comparativo entre os comportamentos iniciais e as mudanças que pretendem verificar-se durante e após a formação. O objetivo principal deste nível é avaliar até que ponto existe uma transferência dos conhecimentos adquiridos e dos comportamentos adotados para um contexto prático, nomeadamente de trabalho. Para que tal aconteça é também necessário definir que indicadores permitirão realizar essa avaliação.

De entre as técnicas que podem ser utilizadas para a avaliação da transferência das aprendizagens a que nos suscita maior interesse, uma vez que vai ao encontro do tema do nosso trabalho é a aplicação do instrumento *LTSI*. Holton e a sua equipa, como desenvolveremos adiante, centra o seu trabalho na avaliação da transferência de aprendizagens através do *Learning Transfer System Inventory* (Barreira, 2009).

Finalmente, com o quarto nível do Modelo de Kirkpatrick, pretendem avaliar-se os resultados obtidos com a formação no contexto final. Esta avaliação é realizada no local onde ocorreu a aplicação das aprendizagens realizadas e é neste último nível que se avalia o impacto da formação na entidade e se averigua se foi ao encontro dos objetivos iniciais, das necessidades dos formandos, mas essencialmente se correspondeu aos objetivos da organização. Avaliam-se as alterações em termos de modificação de comportamentos dos formandos e avalia-se também de que forma é que esta modificação de comportamentos influenciou a entidade (Caetano, 2007).

De realçar que algumas organizações acreditam que a avaliação dos resultados de aprendizagens se resumem à satisfação dos formandos com a formação. Ora já verificámos que, a seguir-se essa tendência, não se passa do primeiro nível do Modelo

de Kirkpatrick, relativo às reações, o que significa que uma grande parte dos resultados, pode aliviar-se se não mesmo a parte mais interessante das conclusões aliadas às aprendizagens, comportamentos e resultados, ficam à deriva.

2.2 Transferência de Aprendizagens: dos tipos de transferência ao modelo de Holton (*Learning Transfer System Inventory*)

Segundo Caetano (2007), a formação assume-se na atualidade como “*uma alavanca para o sucesso empresarial e para a qualidade do emprego*” (p. 9). Constituindo-se Portugal como país integrante da União Europeia, que, por sua vez, se quer cada vez mais dinâmica e competitiva aos olhos do mundo, o país beneficia dos Quadros Comunitários de apoio, nomeadamente na cooperação e na promoção do desenvolvimento através da formação.

As organizações têm vindo a integrar de forma positiva a formação, acreditando que esta é um contributo válido para o desenvolvimento individual, profissional e organizacional. Concomitantemente, o conceito relativamente recente de Aprendizagem ao Longo da Vida prevê a necessidade de adaptação, de inovação e de atualização de competências.

A própria filosofia das relações laborais, pautadas, algumas vezes, por um cariz de insegurança, de competitividade e de mobilidade, exige que o indivíduo seja flexível, adaptável e que as suas competências estejam atualizadas. Exige-se do Homem o mesmo que se espera da formação: que apresente resultados imediatos (Caetano, 2007).

Porém, como afirma Lázaro (2012), frequentar ações de formação não significa por si só uma melhoria no desenvolvimento e na prestação profissional e organizacional e conclui-se que o investimento pode ser inglório pela incapacidade de implementar as aprendizagens num contexto real.

Fernandes (2006) esclarece ainda que a importância da avaliação surge também por pressão da própria sociedade civil que questiona a eficácia dos serviços de educação e que, em certa medida, obriga os decisores políticos e questionarem essa eficiência.

Baldwin e Ford (1988) referem que, num estudo realizado por Georgenson em 1982, foi possível verificar que a realidade americana padece dos mesmos problemas relativamente à aplicabilidade das aprendizagens, referindo que anualmente é investido um montante avultado em formação cujos resultados ao nível da transferência ficam muito aquém do desejável pelas empresas.

Se examinarmos os resultados do Inquérito à Formação Profissional Contínua, realizados em 2010 e disponibilizados pelo Gabinete de Estratégia e Planeamento, constatamos que o número de empresas que promovem e disponibilizam formação aos seus colaboradores tem vindo a aumentar de forma significativa, atingindo em 2010 o valor mais elevado desde 1993, não sendo também muito visíveis os resultados obtidos ao nível da transferência de saberes quer a nível individual quer a nível organizacional.

Holton, Bates, e Ruona (2000) também referem que o investimento em formação atinge grandes proporções em termos económicos, mas que as empresas não podem restringir-se a exigir os resultados do seu investimento sem ter em atenção determinados fatores associados à escassez ou mesmo ausência de estudos sobre a transferência de aprendizagens.

Caetano (2007) embora consciente do enfoque que a formação tem assumido nos últimos anos, refere que as competências profissionais dos indivíduos, os seus níveis de produtividade e a influência nas taxas de empregabilidade não revelaram uma evolução nacional significativa, como era expectável. Caetano (2007) reforça este pressuposto afirmando que *“a análise dos efeitos reais da formação tem sido relativamente escassa e não permite sustentar linearmente a crença referida de que a formação melhora efectivamente o desempenho”* (p. 20).

Os mesmos autores realçam que na corrida à formação e no desejo ávido dos seus benefícios que se querem imediatos, o tecido empresarial esqueceu-se da necessidade de avaliar a intenção formativa, o processo formativo, os colaboradores e o seu papel no resultado da formação passando a focar as atenções na avaliação da formação quando começam a exigir-se resultados que demonstrem a relevância e a utilidade da mesma (Caetano, 2007). A avaliação, quer da formação, quer da transferência de aprendizagens, assume-se assim fundamental tendo em consideração os custos associados e os resultados esperados, que nas últimas décadas não têm sido proporcionalmente diretos.

Remetendo-nos de novo ao conceito de transferência, Baldwin and Ford (1988) apontam que uma transferência efetiva caracteriza-se pela aplicabilidade dos conhecimentos, das competências e dos comportamentos adquiridos durante a formação para um contexto de trabalho durante um determinado tempo. Devos, Dumay, Bonami, Bates e Holton (2007) partilham da mesma perspetiva esclarecendo que a transferência tem como base a aplicação das aprendizagens para o local de trabalho. Caetano (2007) segue a mesma linha condutora e reitera que a transferência de aprendizagens consiste em *“aplicar no trabalho os conhecimentos, competências e atitudes aprendidos na formação e a sua subsequente generalização e manutenção depois de um certo período de tempo”* (p. 40).

Caetano (2007) acrescenta ainda que a transferência de conhecimentos espelha as alterações comportamentais adquiridas durante e em consequência da formação. Parece-nos ainda ser um pormenor essencial, os autores sublinharem que para haver transferência de aprendizagens é fundamental que durante o processo de formação se doutem os formandos de conhecimentos que lhes permitam transferir as aprendizagens, isto é, que se ensinem os formandos sobre como transferir os conhecimentos aprendidos para um contexto real de trabalho. Miranda (2005) reforça esta posição esclarecendo que a transferência não é de todo um processo espontâneo e que é necessário ensinar os alunos a transferir. Acrescenta ainda que o processo de transferência não deveria servir apenas como instrumento de avaliação das aprendizagens, mas sim ser a força motriz e a energia condutora ao serviço de uma aprendizagem eficaz. Cabe ao professor utilizar métodos adequados e implementar na sua sala de aula um ambiente reflexivo e atividades que permitam ao aluno adquirir, desenvolver e treinar competências de transferibilidade, capacitando-o a que, de uma forma flexível, consiga encontrar soluções para novos problemas.

Existem mesmo variáveis que podem potenciar o processo de transferência efetiva das aprendizagens adquiridas associadas aos sujeitos, às tarefas a desenvolver e às situações de aprendizagem. As variáveis associadas aos **sujeitos** remetem-se à maior ou menor capacidade que cada indivíduo demonstra na criação de soluções e aplicação das mesmas. Alguns indivíduos podem demorar mais a encontrar soluções, porém, planificam, analisam e implementam a solução que lhes parece melhor. Significa que refletem e têm uma maior capacidade de avaliar quer a situação problemática, quer a possível dinâmica a implementar, quer ainda o resultado da situação.

Kirkpatrick e Kirkpatrick (2005) fazem-nos chegar uma parábola reveladora desta filosofia. “*Abraham Lincoln perguntou um dia: Se tivesses cinco horas para deitar abaixo uma árvore, como farias? (...) Passaria as primeiras quatro a afiar o meu machado*” (p.17). De uma forma elementar e simultaneamente magnificente podemos concluir que a preparação é fundamental para a transferência das aprendizagens na concretização de comportamentos.

Ao contrário dos indivíduos que atuam quase numa lógica de tentativa/erro, que manifestam dificuldades em analisar o problema e em implementar a solução correta, os sujeitos que transferem corretamente possuem aptidões metacognitivas de planificação, auto-observação, auto-avaliação e auto questionamento. Estas aptidões devem ser promovidas, devem ensinar-se, treinar-se e estimular-se em contexto de sala aula (Miranda, 2005).

Relativamente às variáveis associadas às **tarefas** aborda-se essencialmente espaço temporal entre a aquisição de um conhecimento e a sua utilização. Quanto mais recentemente a situação de aprendizagem inicial estiver da transferência, maior é a probabilidade da mesma acontecer.

Um treino eficaz para esta variável é criar situações similares que requeiram a aplicação de soluções. Aos poucos o sujeito irá analisar a situação e implementar uma regra implícita comum, fator que podemos cruzar com a “*Transferência por Abstração*” que exploraremos adiante. De certa forma estamos a falar de uma descontextualização progressiva dos conhecimentos de forma a implementá-los noutras circunstâncias e noutros problemas.

Finalmente, as variáveis associadas às **situações de aprendizagem** conseguem, de certa forma, reunir as características das variáveis acima descritas. O método de ensino e as estratégias utilizadas funcionam como um veículo para a aquisição de conhecimentos através da utilização de processos cognitivos e da descontextualização dos conhecimentos.

Baldwin e Ford (1988), por sua vez também defendem a existência de um conjunto de fatores que estão envolvidos na transferência de aprendizagens. De forma diferente de Miranda, nomeiam-nos por motivação, fatores de personalidade e características do ambiente de trabalho, incluindo supervisão e suporte dos pares.

Da mesma forma, Holton, Bates e Ruona (2000) reiteram a existência de um conjunto de fatores que influenciam diretamente o processo de transferência. Acrescentam ser necessário estudarem-se os fatores que inibem a transferência dos conhecimentos e sugerem que a implementação de um conjunto de escalas de transferência permitirão estabelecer correlações e resultados significativos e válidos nos estudos desenvolvidos.

Como temos vindo a expor, podemos definir o conceito de transferência pela aquisição de conhecimentos iniciais e pela sua aplicação numa outra situação. Contudo, dentro desta definição simplista, não podemos camuflar variáveis implicadas, como a questão temporal, as áreas de aplicação mais ou menos próximas das áreas de aprendizagem, entre outras questões.

A literatura ao longo do tempo foi examinando a natureza do conceito e distinguindo vários tipos de transferência, ora com vertentes mais afastadas, ora com visões mais próximas. Importa analisar que as diferentes concepções não têm que ser necessariamente contrárias e podem mesmo ter laços de semelhança.

Miranda (2005) desenvolveu investigações nesta área apontando alguns autores e algumas das teorias mais pertinentes e verificou que algumas delas acabam por confluir e ter aspetos comuns como iremos analisar de seguida.

Chaplin em 1981 e mais tarde Gaffan em 1983 (citados por Miranda) partilham da opinião de que a transferência pode ter um pendor positivo ou negativo. Na primeira tipologia existe uma aprendizagem inicial que facilita as aprendizagens seguintes. No segundo caso acontece o oposto e aprendizagem inicial dificulta as aprendizagens que se lhe sucedem.

Ainda Gaffan (citado por Miranda) acrescenta mais quatro tipologias de transferência, nomeadamente “*Transferência Específica*” que se caracteriza pela aplicabilidade pormenorizada de um conhecimento em, pelo menos, duas situações. A “*Transferência por Generalização*” aplica-se quando surgem duas tarefas sequenciais e a segunda é idêntica à primeira. A “*Transferência por Abstração*” utiliza-se quando uma aprendizagem inicial tem implícita uma regra que se aplica na execução de uma segunda tarefa. Esta tipologia de transferência cruza-se com outros dois autores: Harlow (1949) com a teoria de “*Learning Sets*” ou “*Aprendizagem de Séries*” e Seligman (1975/1976) com a teoria “*Learned Helplessness*” ou denominada por “*Aprendizagem*

do Abandono". Harlow (citado por Miranda) clarifica que um indivíduo, após ter assistido à realização de um conjunto de tarefas, consegue ser progressivamente mais eficaz na realização das suas próprias tarefas. Seligman (citado por Miranda) foca a sua abordagem na resposta do indivíduo a um estímulo, debruçando-se especificamente sobre como um estímulo negativo é gerador de reações negativas nos sujeitos. Finalmente Gaffan (citado por Miranda) descreve a "*Transferência por Inferência*" como um cruzamento entre a informação inicialmente adquirida pelo indivíduo e outras informações que lhe cheguem, transformando-se esta combinação em novos conhecimentos e comportamentos.

Também Gagné em 1965 (citado por Miranda) apresenta duas tipologias de transferência: a "*Vertical*" que apresenta um cariz mais específico e em que um conhecimento serve como base para a realização de outra aprendizagem com um nível de complexidade superior e a "*Lateral*" em que as aprendizagens realizadas têm um grau de complexidade semelhante.

Royer em 1979 (citado por Miranda) investe, de certa forma, numa linha condutora similar, diferenciando também uma transferência de tipo mais específico e outra de tipo mais geral. Apelida a primeira tipologia de "*Transferência Literal*" e apresenta-a como aquela em que existe uma relação direta entre o que o se aprendeu e o que seguidamente vai implementar-se. Contrariamente, a "*Transferência Figurativa*" destaca-se pelas diferenças entre as situações de aprendizagem e de aplicabilidade, exigindo do formando a capacidade de raciocínio para a resolução de problemas. Royer, (citado por Miranda) distingue ainda a "*Transferência Próxima*" da "*Transferência Longínqua*", verificando-se que na primeira tipologia conseguem transferir-se conhecimentos desde que dentro da mesma área e na segunda tipologia consegue transferir-se conhecimentos de uma área para outras áreas.

Por sua vez, os autores Salomon & Perkins em 1996 (citado por Miranda) distinguem o "*Low-Road Transfer*" do "*High-Road Transfer*". O primeiro tipo de transferência está associado à análise, e ao raciocínio presentes na execução das tarefas. O segundo tipo de transferência advém do primeiro e caracteriza-se pelo automatismo na realização de tarefas., muitas vezes adquirido pelo comportamento por modelagem e por padrões habituais de comportamento.

Velada (2007) integrou ainda outros autores cujas teorias incluímos na nossa revisão literária.

Laker em 1990, (citado por Velada) utilizando um indicador temporal, distingue “*Transferência Próxima*” e “*Transferência Distante*”. A primeira refere-se à proximidade entre os conteúdos adquiridos na formação e a sua implementação em situação laboral. A segunda refere-se ao distanciamento entre o que foi aprendido e a sua aplicação no contexto de trabalho.

Wexley & Lantham (citados por Velada) em 2002 distinguem transferência positiva, negativa e nula. Adjetivam-na de “*Positiva*” quando as aprendizagens adquiridas se concretizam através da implementação bem sucedida dos conhecimentos e comportamentos no seu local de trabalho. Se pelo contrário, a implementação dos conhecimentos é mal sucedida resultando na deterioração do desempenho laboral, então a transferência será considerada “*Negativa*.” Se não forem detetadas alterações na prestação do serviço prestado, significa que a transferência foi “*Nula*” ou que não houve transferência.

Quadro 6 – Concetualização dos vários tipos de transferência

Tipos de Transferência									
Autores									
Harlow (1949)	Gagné (1965)	Martin Seligman (1975/1976)	Royer (1979)	Chaplin (1981) Gaffan (1983)	Gaffan (1983)	Salomon & Perkins (1986)	Laker (1990)	Mendelson (1994)	Wexley e Lantham (2002)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Learning Sets</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vertical</i> • <i>Lateral</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Learned Helplessness</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Literal • Figurativa e • Próxima • Longínqua 	<ul style="list-style-type: none"> • Positiva • Negativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Específica • Por generalização • Por abstracção • Por inferência 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Low-Road Transfer</i> • <i>High-Road Transfer</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Transferência Próxima • Transferência Distante 	<ul style="list-style-type: none"> • Próxima • Longínqua 	<ul style="list-style-type: none"> • Positiva • Negativa • Nula
<p>Pode considerar-se uma Transferência por abstracção</p> <p>O indivíduo realiza a tarefa/resolve o problema progressivamente com uma maior eficiência, depois de experienciar um conjunto de exemplos de tarefas/problemas similares</p>	<p>Vertical – Tem um cariz mais específico e ocorre quando uma aptidão contribui diretamente para a aptidão “<i>que lhe é superordenada</i>” (Miranda, 2005, p. 239)</p> <p>Lateral – Tem um cariz mais geral e pode considerar-se uma generalização aplicável a um conjunto de situações com um grau de complexidade similar</p>	<p>Pode considerar-se uma Transferência por abstracção</p> <p>Independentemente do comportamento, as experiências contínuas relativas a atos de punição, têm como resultado um comportamento depressivo e inativo</p>	<p>Literal – Tem um cariz mais específico e tem um sentido literal</p> <p>Figurativa – Tem um cariz mais genérico e associa-se a linguagem metafórica e a analogias</p> <p>Próxima – Capacidade para transferir a aprendizagem de uma área para outra atividade da mesma área</p> <p>Longínqua – Capacidade para transferir a aprendizagem de uma área, para outra área diferente</p>	<p>Positiva – A aprendizagem inicial facilita a realização das tarefas</p> <p>Negativa – A aprendizagem inicial dificulta a realização das tarefas</p>	<p>Específico – Quando um mesmo conhecimento é aplicado pormenorizadamente pelo menos em duas situações</p> <p>Por generalização – Quando a segunda tarefa é similar à primeira</p> <p>Por abstracção – Os indivíduos baseiam-se numa determinada regra inicialmente aprendida para a realização das tarefas seguintes</p> <p>Por inferência – À aprendizagem inicial juntam-se novas informações, gerando um novo conhecimento e comportamento</p>	<p>Low-Road Transfer – Trata-se de uma transferência específica, que pode adquirir-se através de comportamentos por modelagem e tomar um carácter automatizado, isto é assumir comportamentos não intencionais</p> <p>High-Road Transfer – Trata-se de um controlo consciente e voluntário e de um pensamento analítico que pode ser inibido pela presença do Low-Road Transfer</p>	<p>Transferência Próxima – Proximidade entre os conteúdos adquiridos em formação e a sua implementação num contexto de trabalho.</p> <p>Transferência Distante – Distanciamento entre os conteúdos adquiridos em formação e a sua implementação num contexto de trabalho</p>	<p>Retoma a perspectiva de transferência de Royer.</p> <p>Próxima – Capacidade de transferir conhecimentos dentro da mesma área</p> <p>Longínqua – Capacidade para transferir conhecimentos adquiridos numa área para outra área distinta</p>	<p>Positiva – As aprendizagens adquiridas na formação implementa-se com sucesso no local de trabalho</p> <p>Negativa – As aprendizagens adquiridas na formação prejudicam a prestação no local de trabalho</p> <p>Nula – Não há influência das aprendizagens adquiridas na formação no local de trabalho</p>

Assumida a importância dos tipos de transferência torna-se fundamental analisar a transferência dos conhecimentos apreendidos para um contexto real de trabalho. Este é um processo complexo e que integra em si um conjunto significativo de variáveis que devem ser consideradas (Barreira, 2009).

Perante a dificuldade de avaliar a transferência e tentando estabelecer a ponte entre os quadros teóricos e a necessidade de avaliação efetiva no local de trabalho, Holton e colaboradores criaram um sistema de avaliação que foi sendo melhorado e consolidado ao longo do tempo.

Segundo Caetano (2007) o modelo de Holton baseia-se em três condições fulcrais: *design* ou estruturação da formação, características dos formandos e ambiente de trabalho, traduzíveis também em estruturação da ação, em características individuais e coletivas e em ambiente e apoio organizacional que é dado aos formandos (Barreira, 2001). Ressalve-se que se estas três escalas não estiverem presentes, a transferência pode não concretizar-se.

Em 1996/1997 Holton inicia então a conceção de um instrumento de avaliação, o *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*, à altura ainda designado por *Learning Transfer Questionnaire*, sob a forma de escala tipo *Likert* que permitiria verificar o nível de influência na transferência das aprendizagens para um contexto prático de trabalho.

Refletindo um pouco sobre o modelo de Holton, podemos considerar que conflui os modelos de avaliação anteriormente referidos de Stufflebeam e de Kirkpatrick, pois articula a análise sistematizada do processo avaliativo com o objetivo definido de centrar também a sua atenção nos resultados, que, por sua vez, se pretendem positivos quer a nível individual, quer a nível organizacional, quer ainda num patamar económico (Holton, Bates e Ruona 2000).

O *LTSI* conforme o conhecemos é o resultado de um conjunto de estudos e experiências realizadas por Holton e colaboradores, de forma a torná-lo num instrumento fiável de avaliação dos fatores que influenciam na transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para um contexto laboral.

Velada (2007) traça todo um percurso evolutivo do *LTSI* até o apresentar nos moldes atuais. Tendo como base o “*Learning Transfer Questionnaire*” elaborado por Holton

em 1996/1997, este instrumento sofreu alterações essencialmente na adição ou supressão de itens.

Atualmente conta com dezasseis subescalas e é constituído por oitenta e nove indicadores. Mas vejamos a evolução da construção do *LTSI* (cf **Figura 1**).

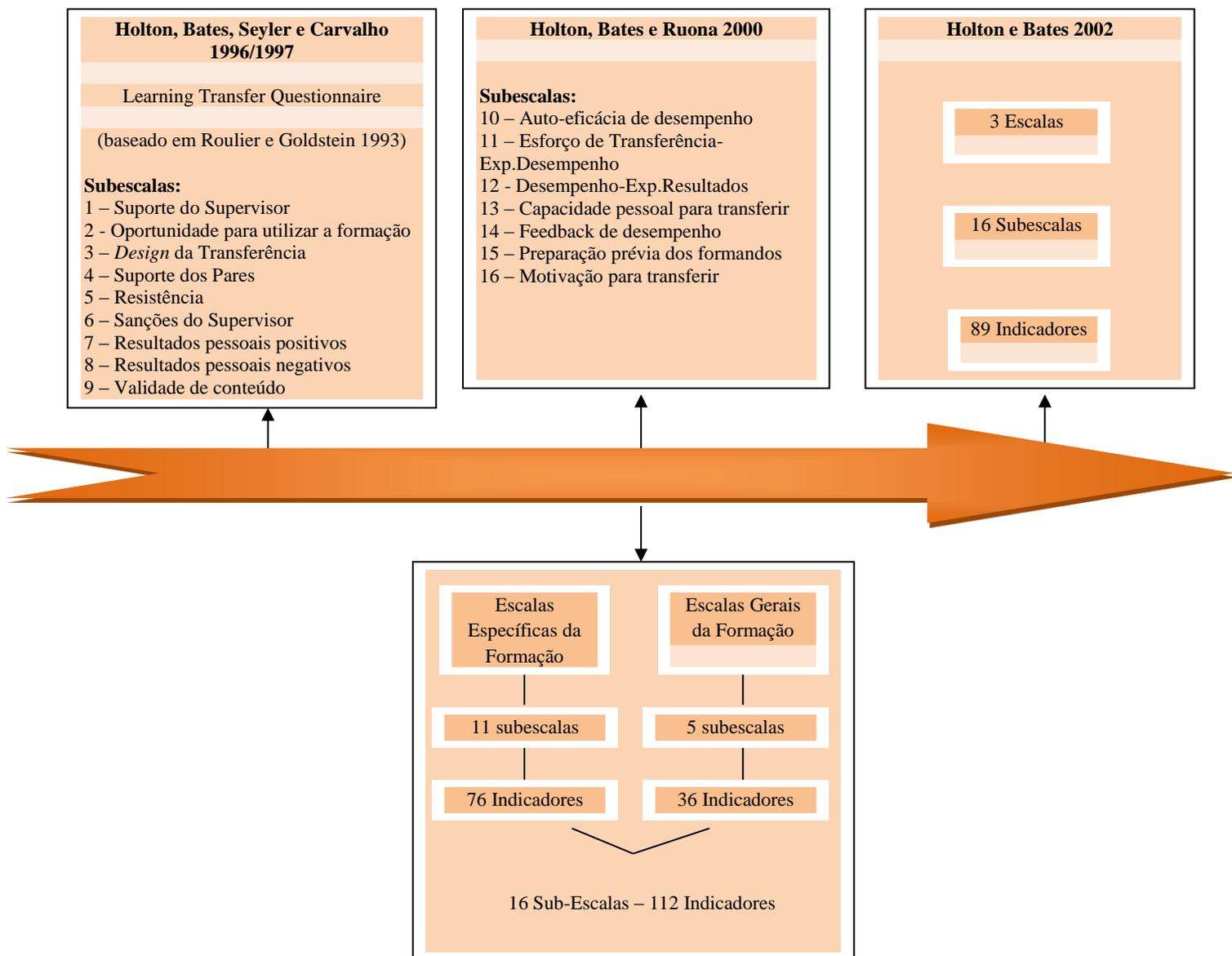


Figura 1
Evolução do *Learning Transfer System Inventory*

Adaptado Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1997); Holton, Bates e Ruona (2000); Holton e Bates (2002) e de Velada (2007)

Como podemos verificar esquematicamente em 1996/1997, com a colaboração de outros autores, Holton faz emergir o *Learning Transfer Questionnaire* (a base do atual *LTSI*), com nove subescalas: Suporte do Supervisor, Oportunidade para Utilizar a Formação, *Design* de Transferência, Suporte dos Pares, Resistência, Sanções do Supervisor, Resultados Pessoais Positivos e Negativos e Validade de Conteúdo.

Sempre na tentativa de melhorar a capacidade de avaliação dos fatores que influenciam a transferência, em 2000 inclui outras sete subescalas às existentes: Auto-eficácia de Desempenho, Esforço de Transferência – Expetativa de Desempenho, Desempenho – Expetativa de Resultados, Capacidade Pessoal para Transferir, Feedback de Desempenho, Preparação Prévia dos Formandos e Motivação para Transferir.

A estas subescalas associou inicialmente cento e doze indicadores, estando o *LTSI* readaptado presentemente a oitenta e nove indicadores. Desta forma Holton integra no *LTSI* as escalas Formativa, Pessoal e Contextual, conseguindo a maior abrangência desde que o instrumento foi concebido.

Apresentamos a distribuição de subescalas associadas à respetiva consistência interna. (cf com **Quadro 7**)

Quadro 7
Índices de consistência interna das subescalas do *LTSI*

Subescalas	Alfa de Cronbach Consistência Interna (α)
1 - Preparação Prévia dos Formandos	.73
2 - Motivação para Transferir	.83
3 - Resultados Pessoais Positivos	.69
4 - Resultados Pessoais Negativos	.76
5 - Capacidade Pessoal para Transferir	.68
6 - Suporte dos Pares	.83
7 - Suporte do Supervisor	.91
8 - Sanções do Supervisor	.63
9 - Percepção de Validade de Conteúdo	.84
10 - Design de Transferência	.85
11 - Oportunidade para utilizar a Formação	.70
12 – Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho	.81
13 – Desempenho – Expetativas de Resultados	.83
14 – Resistência/Abertura à Mudança	.85
15 – Auto-Eficácia de Desempenho	.76
16 – Feedback de Desempenho	.70

Adaptado de Velada (2007)

Como já abordámos, o conceito de transferência relaciona-se com a aplicação que os formandos fazem das aprendizagens adquiridas na formação para um contexto prático. Como forma de medição do grau de transferência Holton e colaboradores criaram um instrumento, o *LTSI*, que integra 3 escalas, que, por sua vez, integram em si 16 subescalas cujas respetivas consistências internas estão apresentadas no **Quadro 7** e que, segundo os autores, podem facilitar ou perturbar o processo de transferência. De seguida debruçar-nos-emos um pouco mais sobre cada uma delas.

A) Conceção da Formação

A importância da conceção da formação é reconhecida na literatura por diversos autores, nomeadamente Stufflebeam e Shinkfield, (1993) e assume-se como um contributo imprescindível para o sucesso de uma ação de formação, uma vez que a sua planificação, definição de objetivos e implementação de estratégias pode auxiliar e motivar os formandos a transferirem para o seu contexto de trabalho os conhecimentos adquiridos no contexto formativo.

Enquadram-se na Conceção da Formação a Percepção de Validade de Conteúdo, o *Design* da Transferência, a Oportunidade para Utilizar a Formação e a Capacidade Pessoal para Transferir.

Relativamente à Percepção de Validade de Conteúdo, é nesta subdimensão que os formandos avaliam a similaridade entre os conteúdos da formação com os requisitos das funções profissionais que vão desempenhar, assim como a proximidade dos métodos e dos recursos em questão. No fundo trata-se da percepção de utilidade e de aplicabilidade da formação num contexto real. Baldwin e Ford (1988) atribuem um grau de importância elevado a esta percepção por parte dos formandos confluindo com Bates, Holton, Seyler e Carvalho (1997) que consideram esta subescala como um preditor com elevado grau de significância no processo de transferência (Velada, 2007). Thorndike e Woodworth (1901) reforçam o valor desta subescala indicando que as semelhanças entre o contexto formativo e contexto de aplicação dos conhecimentos aumentam a probabilidade e facilita a aplicação das aprendizagens.

O ***Design da Transferência*** é possivelmente uma das subescalas de maior relevo, pois deve estar planificada, deve ser contemplada aquando do início da formação e promovida durante todo o processo formativo. Os formandos, paralelamente à aquisição

de conhecimentos, devem também ter exemplos que os auxiliem a compreender como aplicar os saberes num contexto real de trabalho, tornando-se imprescindível ensinar os formandos a transferir.

Contudo, não podemos deixar de considerar que para além dos conteúdos e dos exemplos de transferência, é fundamental que o formando tenha efetivamente oportunidade para demonstrar e aplicar as aprendizagens que desenvolveu. Neste sentido, a **Oportunidade para Utilizar a Formação**, remete-nos para a necessidade de existência de condições materiais e humanas no local de trabalho que permitam evidenciar os conhecimentos adquiridos (Baldwin & Ford, 1988). Mas a oportunidade para transferir está também diretamente ligada ao indivíduo e à sua própria capacidade para servir de força motriz e geradora de transferência. A **Capacidade Pessoal para Transferir** avalia a disponibilidade dos sujeitos para efetuarem mudanças no seu local de trabalho, que requerem empenho, esforço, disponibilidade e motivação, enquadrando-se todos estes fatores na capacidade pessoal.

B) Fatores Individuais

Segundo esta escala, cada indivíduo concentra em si um conjunto de características que o difere dos demais. Estas especificidades individuais podem ir desde os traços da personalidade, passar pela motivação, pelas necessidades sentidas e objetivos a atingir. São estas diferenças que nos tornam seres diferentes e que podem influenciar de forma significativa, quer positivamente, quer negativamente a forma de olhar e de participar na formação.

De entre as várias subescalas existentes, especificamente, realçaremos os que consideramos mais pertinentes para o nosso estudo.

A **Auto-Eficácia de Desempenho** remete-nos para uma questão individual do formando associada à auto-confiança. Este indicador está relacionado com a convicção de que consegue alterar o desempenho quando assim se desejar, ultrapassando obstáculos laborais relacionados com o cumprimento das novas funções profissionais. Esta crença de auto-eficácia pode ser fundamental num processo de transferência, pois é necessário o formando acreditar em si mesmo e na sua capacidade para encetar e desenvolver novas tarefas.

A **Preparação Prévia dos Formandos** permite perceber que tipo de preparação têm os formandos que integram uma ação de formação. Permite verificar se o formando tem noção dos objetivos da ação, do que é esperado que apreenda e que aplique num futuro posto de trabalho.

Velada (2007), relativamente a esta subescala, refere um estudo de Baldwin, Magjuka e Loher (1991) onde os indivíduos que estiveram envolvidos no diagnóstico de necessidades da formação mostraram uma maior motivação em relação aos que não foram ouvidos, o que vem reforçar a importância da preparação dos indivíduos antes de integrarem uma ação de formação.

O indivíduo que se encontra fortemente motivado para aprender, torna-se por sua vez fortemente motivado para transferir as suas aprendizagens (Colquitt, LePine & Noe, 2000). A motivação pode então ser considerada um forte preditor da transferência de formação. A **Motivação para Transferir** diz respeito à intenção que o formando tem de realizar transferências de conhecimentos para um futuro posto de trabalho. Esta motivação pode ser intensa, pode ser ténue ou mesmo inexistente. Através desta subescala consegue perceber-se também em que medida o formando acredita que os novos conhecimentos e a respetiva transferência podem auxiliá-lo a melhorar o seu desempenho profissional.

Os fatores motivacionais, já abordados anteriormente, podem revelar muito da atitude do formando face ao trabalho/carreira em si. Quanto mais o indivíduo se identificar com a sua atividade profissional, maior será a sua motivação para desempenhar com sucesso as tarefas associadas e para encetar uma ação de formação se isso trouxer melhorias para si e para a entidade patronal. (Velada, 2007). Em consonância situa-se a satisfação com a atividade profissional que também leva a maiores níveis de transferência.

Pode, em suma, dizer-se que um indivíduo satisfeito com o seu posto de trabalho, com as tarefas que desempenha e com a organização, de forma geral, está mais predisposto a realizar transferências de conhecimentos.

C) Fatores Organizacionais

O ambiente de trabalho que rodeia o indivíduo tem uma influência marcante no seu desempenho profissional e na transferência da formação. Segundo Noe e Schmitt (1986), a relação entre motivação e ambiente de trabalho explicam entre 15% e 20% da

eficácia da formação. Esta subescala está relacionada com o entendimento que o indivíduo tem relativamente às formas de apoio dos pares, do supervisor e da organização em geral. Verifica-se que o suporte destes agentes têm influência no seu contexto profissional e impulsionam o sujeito a implementar novas formas de conhecimento.

À semelhança das subescalas acima descritas, um bom relacionamento com os pares e supervisor e um bom ambiente de trabalho, tornam-se preditores de um clima de transferência positiva Velada (2007).

Relativamente aos **resultados pessoais positivos e negativos** abrangem quer situações de recompensa e de valorização do indivíduo, quer a presença de situações punitivas pela transferência de conhecimentos.

O **suporte dos pares** é uma das subescalas com mais elevada consistência interna. Permite ao formando sentir o apoio e encorajamento para implementar as aprendizagens realizadas. Naturalmente a ausência deste apoio acaba por revelar uma tendência inversa. Também o **suporte ou as sanções do supervisor** seguem esta linha de continuidade e manifestam, em certa medida, a necessidade de aprovação social que o todo o ser humano necessita ter. O supervisor pode encorajar a utilização dos conteúdos aprendidos, ou pode dissipar a motivação do sujeito, ou mesmo puni-lo. Importa realçar que, no nosso estudo, atendendo ao facto dos formandos não estarem num contexto efetivo de trabalho mas estando perante situações similares através da intensa componente prática que todos os cursos têm, substituímos a figura do supervisor, pela figura do formador, como elemento de autoridade que incita ou inibe a implementação das aprendizagens e adaptámos, no nosso estudo, o contexto laboral de Holton a um futuro contexto laboral e ao atual contexto formativo, pois só através desta adaptação será possível perceber as questões de suporte ou ausência do mesmo por parte dos pares e do formador e, simultaneamente, compreender qual a percepção dos formandos sobre um futuro local de trabalho.

O **esforço de transferência – expetativas de desempenho** leva à expetativa que o investimento e o empenho dedicados à formação, conduzam a uma melhoria substancial no desempenho das funções profissionais do indivíduo. Quase no seguimento da subescala anterior, o **desempenho – expetativa de resultados** está também vinculado ao desempenho eficaz das tarefas, mas acresce a questão da recompensa pelo sucesso do

desempenho do indivíduo, seja através de recompensas monetárias, louvores ou reforço positivo no ambiente de trabalho.

Quanto à **resistência/abertura à mudança**, podem existir regras no grupo de trabalho que promovam ou dissuadam o uso de novas competências, estimulando ou demovendo o sujeito a transferir conhecimentos e finalmente o **feedback de desempenho** leva-nos ao retorno da informação sobre o desempenho do indivíduo. Esse retorno pode ser informal da parte de colegas, ou formal por parte de superiores ou da própria organização.

Podemos sintetizar esta análise através do **Quadro 8**.

Quadro 8

Associação entre as escalas e as subescalas do *LTSI*

Escalas	Subescalas
Conceção da Formação	<ul style="list-style-type: none">• Capacidade Pessoal para Transferir;• Percepção de Validade de Conteúdo;• <i>Design</i> de Transferência;• Oportunidade para utilizar a Formação.
Fatores Individuais	<ul style="list-style-type: none">• Preparação Prévia dos Formandos;• Motivação para Transferir;• Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho;• Auto-Eficácia de Desempenho.
Fatores Organizacionais	<ul style="list-style-type: none">• Resultados Pessoais Positivos;• Resultados Pessoais Negativos;• Suporte dos Pares;• Suporte do Supervisor;• Sanções do Supervisor;• Desempenho – Expetativas de Resultados;• Resistência/Abertura à Mudança;• Feedback de Desempenho

3 Percepção da transferência de aprendizagem nos cursos de educação e formação de adultos

3.1 Contextualização, objetivos e hipóteses de estudo

O presente estudo decorre no Centro de Formação Profissional de Águeda e sendo um organismo em que o saber-fazer espelha a sua credibilidade enquanto entidade formadora, a par da revisão da literatura feita nos capítulos anteriores acreditamos que é preponderante a necessidade de investigar a percepção que os formandos têm da transferência das suas aprendizagens. É fundamental perceber qual o conceito que os formandos têm da formação, assim como da sua utilidade, eficácia, influência no seu desempenho pessoal e profissional e aplicabilidade num futuro posto de trabalho. Numa perspetiva institucional torna-se significativo avaliar até que ponto os conteúdos ministrados são realmente adquiridos, refletidos implementados pelos formandos quando postos à prova nas unidades práticas do curso e, de forma expectante, numa futura realidade profissional promotora de empregabilidade e reveladora do sucesso da formação profissional.

Deve salientar-se que os nossos participantes não integraram ainda um posto de trabalho e encontram-se em pleno percurso formativo, pelo que não será possível avaliar uma transferência de conhecimentos no local de trabalho. Porém, acreditamos que uma análise nesta fase faz todo o sentido, pois ainda que em período formativo tem toda a pertinência estudar a percepção que os formandos têm da transferência das suas aprendizagens, não para um local de trabalho efetivo, uma vez que estão todos em situação de desemprego, mas na componente prática que a formação profissional e os cursos de educação e formação de adultos integram. Partimos também do pressuposto que a aprendizagem leva a comportamentos individuais e que estes dependem da própria percepção pessoal, sendo a partir destas percepções que podem ser trabalhados os comportamentos dos formandos que, por sua vez, podem expressar e aplicar as aprendizagens (Holton, Bates & Ruona, 2000).

É então nosso objetivo principal analisar a percepção de transferência de aprendizagens em formandos integrados em cursos de Educação e Formação de Adultos. Mais concretamente esta análise realizar-se-á em função das variáveis sociodemográficas tais como género, idade, habilitações escolares, ação de formação frequentada, número de ações de formação frequentadas na presente entidade, nível da ação de formação frequentada, motivo da sua frequência, situação face ao emprego, apoio social auferido, satisfação com a formação e perspectiva de futura empregabilidade promovida pela formação.

Como objetivo subsidiário pretende proceder-se à adaptação do *LTSI* para que possa tornar-se adequado ao estudo em causa.

De acordo com o nosso objetivo principal, definimos as seguintes hipóteses/previsões, que, ainda que meramente estatísticas, encontram fundamento na revisão da literatura especializada:

H1: São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função do género.

H2: São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função da idade.

H3: São esperadas diferenças significativas ao nível ao nível da percepção da transferência em função das habilitações escolares.

H4: São esperadas diferenças significativas ao nível ao nível da percepção da transferência em função da ação de formação frequentada.

H5: São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função do número de ações de formação já frequentadas.

H6: São esperadas diferenças significativas ao nível ao nível da percepção da transferência em função do nível de escolaridade da ação de formação frequentada.

H7: São esperadas diferenças significativas ao nível ao nível da percepção da transferência em função do motivo que levou os sujeitos a frequentarem um curso EFA.

H8: São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função da situação face ao emprego.

H9: São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função do tipo de apoio social que aufere.

H10: São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função do grau de satisfação com a formação.

H11: São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função da confiança do indivíduo na aquisição de trabalho como consequência da formação.

3.2 Metodologia

O presente estudo procurou avaliar a percepção da transferência de aprendizagens de formandos integrados em cursos EFA e a relação entre a sua percepção e as suas características sociodemográficas. De seguida serão apresentados os participantes do estudo, as medidas implementadas e os procedimentos realizados.

Devemos clarificar que os formandos que responderam ao questionário são caracterizados por uma baixa escolaridade e muitos deles, por muitos anos de afastamento de qualquer atividade formativa. Desta forma surgiu a necessidade adequar a terminologia do questionário original do *LTSI* nomeadamente em termos de vocabulário e a necessidade de supressão de alguns itens com o objetivo de não dispersar a atenção dos indivíduos, evitando a saturação e as consequentes respostas automatizadas às questões.

Não podemos esquecer que não estamos a estudar a efetiva transferência das competências adquiridas na formação ao local de trabalho, uma vez que os formandos inquiridos se encontram ainda no período de formação. Assim sendo, uma vez que estamos a avaliar a percepção da transferência, adaptou-se a aplicabilidade dos conhecimentos a transferir para o posto de trabalho, para um futuro posto de trabalho e para a aplicação das aprendizagens na componente prática do curso. Como também já foi referido, a figura e função de supervisor foi substituída pelo formador, uma vez que é este que, em contexto de formação, ensina, exemplifica, supervisiona e avalia o desempenho do formando.

Acreditamos que estas alterações não prejudicam o questionário original, até mesmo pelos resultados da análise fatorial e dos indicadores de consistência interna obtidos e que abordaremos à frente, mas sim conseguimos analisar numa outra perspetiva as percepções que os formandos têm sobre a utilidade e aplicabilidade das aprendizagens adquiridas na formação num futuro posto de trabalho. Como já referimos surgem de rompanete os estudos sobre o impacto de formação no mundo organizacional, porém, estamos em crer que para aprofundar as investigações será necessário ir à raiz da questão, isto é, ao processo formativo e não analisar somente o fim da cadeia de transferência que é o contexto laboral.

3.2.1 Participantes

Pedimos a colaboração de 14 turmas com o volume total de 210 formandos. Porém, aquando da implementação do questionário, alguns formandos não se encontravam em sala e reunimos o total de 190 participantes. O tempo de preenchimento oscilou entre os 15 e os 20 minutos e não houve questões relevantes que denunciasses falhas de compreensão ou interpretação do questionário. De seguida apresenta-se o **Quadro 9** relativo à distribuição dos indivíduos pelas ações envolvidas no estudo.

Quadro 9

Distribuição dos participantes pelas ações de formação e respetivo nível de escolaridade

Ações	Nível de Escolaridade	Nº formandos	Nº Respondentes
Agentes em Geriatria	B3 - 9º ano	14	14
Cuidados e Estética do Cabelo	B3 - 9º ano	18	18
Serralharia Mecânica I	B3 - 9º ano	7	6
Serralharia Mecânica II	B3 - 9º ano	12	11
Serralharia Civil	B3 - 9º ano	12	14
Pastelaria	B3 - 9º ano	19	19
Cozinha	B3 - 9º ano	15	15
Soldadura	B3 - 9º ano	15	15
Apoio Familiar e à Comunidade	B3 - 9º ano	20	14
Jardinagem	B3 - 9º ano	16	11
Cozinha + Pastelaria	NS -12º ano	13	11
Técnico/a. Manutenção Industrial	NS -12º ano	11	15
Técnico/a Auxiliares em Ação Educativa	NS -12º ano	18	14
Técnico/a Auxiliar de Saúde	NS -12º ano	20	13
TOTAL		210	190

Segundo o **Quadro 10** podemos verificar que a maioria dos participantes, concretamente, 67.4% é do género feminino. Ao grupo etário dos 31 aos 40 anos pertencem 40.5% dos participantes, seguidos de 27.4% que têm idades compreendidas entre 41 e 50 anos e de 24.2% cujas idades se situam entre 21 e 30 anos.

Quanto às habilitações escolares, verificamos que 66.3% dos participantes têm o 6º ano de escolaridade e que os restantes 33.7% têm o 9º ano.

As ações de formação mais frequentadas são as de Pastelaria (10.0%), Cuidados e Estética do Cabelo (9.5%), Cozinha, Soldadura e Técnicos/as de Manutenção Industrial, todas com 7.9% dos casos. Por outro lado, as ações menos representadas na amostra são Serralharia Mecânica I (3.2%), Cozinha e Pastelaria, Jardinagem e Serralharia Mecânica II, com 5.8% dos casos, e Técnicos/as Auxiliares de Saúde, com a percentagem de 6.8%.

Relativamente ao número de ações de formação que os inquiridos frequentaram anteriormente, verificamos que 55.3% afirmaram que não tinham frequentado nenhuma, seguidos de 32.6% que já tinham frequentado uma ação de formação.

Verificamos que a maioria dos participantes (66.3%) frequenta ações correspondentes ao nível B-3 (9º ano) e que os restantes 33.7% frequentam ações de nível secundário.

Questionados acerca do motivo que os levou a frequentar a formação, 58.9% dos participantes afirma que o fizeram por interesse próprio, seguidos de 26.8% que indicam frequentar a formação por imposição e de 12.1% que o fizeram por sugestão de alguém.

Como podemos constatar, 55.2% dos participantes estão na situação de desemprego há mais de um ano, seguindo-se 39.5% que também são desempregados mas há menos de um ano.

Quanto ao apoio social verificamos que a maioria, concretamente 54.7%, beneficia de subsídios de desemprego, seguidos de 34.7% que recebem bolsa de formação.

Quadro 10
Caraterização sociodemográfica dos participantes

Variáveis	n	%
Género		
Masculino	62	32.6
Feminino	128	67.4
Grupo etário (anos)		
< 21	-	0.0
21 – 30	46	24.2
31 – 40	77	40.5
41 – 50	52	27.4
51 – 60	14	7.4
> 60	1	0.5
Habilitações escolares		
4º ano	-	0.0
6º ano	126	66.3
9º ano	64	33.7
Ação de formação que frequenta		
Pastelaria	19	10.0
Cuidados e Estética do Cabelo	18	9.5
Cozinha	15	7.9
Soldadura	15	7.9
Técnicos/as de Manutenção Industrial	15	7.9
Agentes em Geriatria	14	7.4
Serralharia Civil	14	7.4
Apoio Familiar e à Comunidade	14	7.4
Técnicos/as Auxiliares em Ação Educativa	14	7.4
Técnicos/as Auxiliares de Saúde	13	6.8
Serralharia Mecânica II	11	5.8
Jardinagem	11	5.8
Cozinha e Pastelaria	11	5.8
Serralharia Mecânica I	6	3.2
Número de ações de formação já frequentadas no Centro de Formação Profissional de Águeda		
Nenhuma	105	55.3
Uma	62	32.6
Duas	12	6.3
Mais de duas	11	5.8
Nível da ação de formação que frequenta		
B-2 (6º ano)	-	0.0
B-3 (9º ano)	126	66.3
N S (Secundário)	64	33.7
Motivo pelo qual frequenta a presente ação de formação		
Por imposição		
Por interesse próprio	51	26.8
Por sugestão de alguém	112	58.9
Nenhuma das anteriores	23	12.1
	4	2.1
Situação face ao emprego		
Procura o primeiro emprego	10	5.3
Desempregado há menos de um ano	75	39.5
Desempregado há mais de um ano	105	55.2
Apoio social		
Subsídio de desemprego	104	54.7
Subsídio social de desemprego subsequente	9	4.7
Rendimentos social de inserção	11	5.8
Bolsa de formação	66	34.7

Relativamente ao grau de satisfação com a formação verificamos (**Quadro 11**) que 53.7% dos participantes manifestam estar satisfeitos, seguidos de 28.4% que afirmam estar muito satisfeitos.

Quadro 11
Grau de satisfação dos participantes com a formação

Grau de satisfação	n	%
Nada satisfeito	5	2.6
Pouco satisfeito	7	3.7
Medianamente satisfeito	22	11.6
Satisfeito	102	53.7
Muito satisfeito	54	28.4

Quanto à perspectiva de encontrar trabalho na sequência da formação frequentada, 41.6% dos participantes manifestam confiança, seguidos de 23.7% que estão medianamente confiantes, de 14.7% que afirmam estar pouco confiantes e de 13.2% que se manifestam muito confiantes (**Quadro 12**).

Quadro 12
Opinião dos participantes acerca da perspectiva de aquisição de trabalho que a formação permite

Aquisição de trabalho na sequência da formação	n	%
Nada confiante	13	6.8
Pouco confiante	28	14.7
Medianamente confiante	45	23.7
Confiante	79	41.6
Muito confiante	25	13.2

3.2.2 Medidas e Procedimentos

O questionário que adaptámos (constante no **Anexo 1**) é constituído por duas partes: A primeira parte relativa à caracterização sociodemográfica com 11 questões e a segunda parte, apresentada no **Quadro 13**, com 32 itens que permitem recolher dados sobre a percepção da transferência de aprendizagens.

Na recolha dos dados de identificação sociodemográfica dos participantes, utilizámos as questões que nos pareceram abordar de forma mais transparente as características individuais dos formandos com o objetivo de estabelecer uma relação estatística com a percepção da transferência das aprendizagens dada pelo *LTSI*.

Acreditamos que foi importante distinguir algumas especificidades dos participantes deste estudo através das questões sociodemográficas, nomeadamente o género, a idade, as habilitações escolares, a ação de formação que frequentam e o respetivo nível de escolaridade, o número de ações de formação que já frequentaram na entidade, o motivo da frequência da atual formação, a situação face ao emprego e o tipo de apoio social em que se enquadram, assim como o grau de satisfação com a formação e a expectativa de integração num posto de trabalho devido à frequência da formação, pois consideramos que podem ser variáveis preponderantes, senão mesmo determinantes na análise e nas conclusões ao relacionar os indicadores sociodemográficos com os constantes na segunda parte do questionário adaptado do *LTSI*.

Relativamente à percepção da transferência das aprendizagens, o questionário original conta com 89 indicadores. Para o nosso estudo reduzimos o número de indicadores mantendo apenas 32 itens. Esta seleção teve como base potenciais dificuldades de leitura e interpretação, falta de concentração por períodos relativamente longos de tempo que a mesma revela ao realizar atividades similares e a prevenção para situações de possíveis respostas ao acaso pela extensão do questionário original. Porém a escolha dos indicadores incidiu essencialmente sobre o seu conteúdo adequando os mesmos à realidade da formação profissional.

Deve também referir-se que respeitámos as escalas originais do *LTSI*, conforme expressa o **Quadro 13** – Conceção da Formação, Fatores Individuais e Fatores

Organizacionais – integrando os indicadores à sua escala original. Não conseguimos porém integrar na análise do nosso estudo as 16 subescalas conforme o original devido ao reduzido número de itens em causa, estes não conseguiriam ser representativos da respetiva subescala.

Quadro 13
Escala e Indicadores da adaptação do questionário

Indicadores																																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
Conceção da Formação								X							X	X	X	X	X	X	X												
Fatores Individuais	X	X	X	X	X																	X	X	X					X	X	X		
Fatores Organizacionais						X	X		X	X	X	X	X	X											X	X	X	X					X

Adaptado de Balwin e Ford (1988); Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1997); Caetano (2007); Velada (2007).

As respostas ao questionário, à semelhança do *LTSI* original, são preenchidas numa escala tipo *Likert*, variando entre o 1 e o 5, significando o 1 “Discordo completamente”, o 2 “Discordo”, o 3 “Não Concordo nem Discordo”, 4 “Concordo” e o 5 “Concordo Completamente”.

Para realizar o estudo em questão foi solicitada a colaboração dos formandos que constituem as turmas EFA - B3 e EFA – NS no Centro de Emprego e Formação Profissional de Águeda. O questionário foi aplicado presencialmente durante o mês de Junho, após solicitação de autorização do Diretor da mesma entidade. Procedeu-se à elaboração de um documento com o objetivo de caracterizar brevemente cada turma, nomeadamente através da designação da ação, da indicação da data de início, da data de fim e da carga horária da ação, da relação entre o número de formandos da turma e o número efetivo de respondentes, do tempo médio de resposta de cada turma e ainda um campo para registar algumas observações relevantes, em particular dúvidas dos formandos relativamente ao questionário (**Anexo 2**).

Para organizar e sistematizar a informação contida nos dados e obter resultados descritivos e inferenciais recorreremos ao programa de tratamento estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) na versão 22.0 de 2014.

No estudo utilizámos técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial, nomeadamente, apresentação em quadros de frequências (absolutas e percentuais), cálculo de medidas de tendência central (média aritmética, média ordinal e mediana) e de medidas de dispersão ou variabilidade (valor mínimo, valor máximo e desvio padrão). Foram, também, aplicados os coeficientes alfa de Cronbach e de correlação de Spearman, teste de significância do coeficiente de Spearman e testes de Kolmogorov-Smirnov (para testar a normalidade da distribuição de frequências da variável quantitativa em estudo), testes U de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis. Foi, ainda, utilizado a técnica da Análise Fatorial dos componentes principais, na vertente confirmatória.

Na escolha das técnicas estatísticas aplicadas atendemos às características das variáveis em estudo e às recomendações apresentadas por Maroco (2007) e Pestana e Gageiro (2005), nomeadamente, a natureza das variáveis e as características referentes à normalidade. A opção por testes não paramétricos justifica-se pelo facto da variável central do estudo, cujos resultados foram obtidos através da escala de transferência da formação, não apresentar distribuição de frequência normal como evidenciam os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov ($p < 0.001$) que apresentamos no **Quadro 14**.

Em todos os testes fixámos o valor 0.050 como limite de significância, ou seja, a hipótese nula foi rejeitada quando a probabilidade do erro tipo I era inferior àquele valor, ou seja, quando, $p < 0.050$.

Quadro 14

Resultados do teste da normalidade da escala de transferência da formação

Escala/Global	z	p
Conceção da formação	0.130	0.000
Fatores individuais	0.095	0.000
Fatores organizacionais	0.106	0.000
Global	0.088	0.001

3.3 Apresentação e discussão dos resultados

3.3.1 Características psicométricas da versão adaptada do *Learning Transfer System Inventory*

Com o objetivo de analisar a estrutura da versão adaptada do LTSI por nós utilizada, procedemos a análises fatoriais em componentes principais numa função confirmatória. Assim, ao conjunto de itens que, teoricamente, constituíam as escalas foi aplicada a análise fatorial no sentido de confirmar, ou não, a existência estatística de um único fator. Para avaliar a adequação desta metodologia estatística aos dados em estudo seguimos as orientações expressas por Pestana e Gageiro (2005) e Maroco (2007).

Em simultâneo, procedemos ao estudo da fiabilidade de cada dimensão através da análise da respetiva consistência interna. Quanto mais elevada for a consistência interna de uma escala, mais os enunciados dos respetivos itens estão correlacionados e maior é a sua homogeneidade. O método utilizado consistiu na determinação da correlação item-total corrigida, cujos valores podem variar entre -1 e +1, e do coeficiente *alpha* de Cronbach, que pode apresentar resultados entre 0 e 1. Para as duas situações, procuramos valores positivos e o mais elevados possível, ou seja, próximos de 1. Quando tal acontece, podemos admitir a homogeneidade do conjunto de itens e, conseqüentemente, uma boa consistência interna. Estes procedimentos estatísticos são indicados para a maioria das escalas. No que concerne à consistência interna e, de acordo com a maioria dos autores, nomeadamente, Nunnally (1978) citado por Maroco e Garcia-Marques (2006), resultados iguais ou superiores a .70 são reveladores de boa consistência interna. Outros autores consideram, ainda, que são aceitáveis valores iguais ou superiores a .60, principalmente quando é reduzido o número de itens envolvidos, como referiu DeVellis (1991) também citado por Maroco e Garcia-Marques (2006).

Os resultados que apresentamos no **Quadro 15** foram obtidos através do desenvolvimento dos estudos atrás referidos aos oito itens que, à partida, foram considerados como constituindo a escala “Conceção da Formação”. Verificámos um coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com valor compreendido entre 0.800 e 0.900 e o teste de esfericidade de Bartlett revelou-se altamente significativo ($p < 0.001$).

Segundo Pestana e Gageiro (2005) e Maroco (2007) estes resultados traduzem uma boa adequação da técnica estatística aos dados em estudo. Verificamos, ainda, que os pesos fatoriais são elevados, estando compreendidos entre 0.55 (item 21) e 0.82 (item 18) e que a variância explicada se situou nos 51.174%. O estudo da consistência interna reforça esta perspetiva atendendo a que as correlações item-total são elevadas, estando situadas entre 0.45 (item 21) e 0.72 (item 18) e tendo em consideração que o valor de alfa foi .86, sendo revelador de boa consistência interna. Constata-se, ainda, que a eliminação de qualquer dos itens não faria aumentar o valor do coeficiente e, conseqüentemente, melhorar a consistência interna da dimensão escala.

Estes resultados suportam, em termos estatísticos, a existência de um único fator, ou seja, são concordantes com a perspetiva teórica de que a escala “Conceção da Formação” era constituída pelos itens 8, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21.

Quadro 15

Resultados dos estudos da análise fatorial e da consistência interna para a escala “Conceção da Formação”

Item	Peso fatorial	Correlação item-total	Alfa se o item fosse eliminado
8	0.582	0.482	0.851
15	0.774	0.672	0.829
16	0.785	0.679	0.829
17	0.787	0.678	0.828
18	0.817	0.724	0.827
19	0.688	0.580	0.840
20	0.689	0.570	0.842
21	0.553	0.451	0.858
KMO = 0.856 ; p = 0.000 ; Variância explicada = 51.174% ; α = 0.856			

Para a escala “Fatores Individuais” observamos uma situação semelhante à descrita para a escala anterior. O valor do coeficiente KMO situou-se entre 0.800 e 0.900, o teste de esfericidade de Bartlett apresentou resultado altamente significativo ($p < 0.001$) e a percentagem de variância explicada situou-se próximo dos 50%, sendo, exatamente, 42.7%. Os pesos fatoriais dos itens apresentaram valores elevados situando-se entre 0.465 (item 1) e 0,781 (item 31). Verificamos, também, que as correlações item-total são todas positivas com valores compreendidos entre 0.41 (item 1) e 0.67 (item 31). O valor do coeficiente alfa para o conjunto dos onze itens foi .86 e eliminação de qualquer dos itens não implicava aumento deste valor.

Todos estes resultados constituem a confirmação estatística de que os onze itens que, à partida foram considerados como constituindo a escala em estudo, constituem um grupo homogéneo e compatível com a perspetiva teórica (**Quadro 16**).

Quadro 16
Resultados dos estudos da análise fatorial e da consistência interna para a escala “Fatores Individuais”

Item	Peso fatorial	Correlação item-total	Alfa se o item fosse eliminado
1	0.465	0.412	0.855
2	0.483	0.430	0.854
3	0.634	0.549	0.844
4	0.626	0.554	0.843
5	0.601	0.509	0.847
22	0.714	0.616	0.840
23	0.656	0.538	0.844
24	0.714	0.582	0.841
29	0.717	0.602	0.841
30	0.719	0.620	0.838
31	0.781	0.674	0.834

KMO = 0.823 ; p = **0.000** ; Variância explicada = 42.682% ; $\alpha = .86$

Na escala relativa aos “Fatores Organizacionais” foi observado um valor mais baixo para o coeficiente KMO, estando este compreendido entre 0.700 e 0.800 mas, mesmo assim, aceitável e revelador da adequação da técnica estatística aos dados envolvidos (**Quadro 17**). Este facto é suportado pelo resultado altamente significativo observado para o teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0.001$). A percentagem de variância explicada foi a mais baixa das três escalas (31.678%) e três dos itens (n^{os} 7, 14 e 27) apresentaram pesos fatoriais relativamente baixos, respetivamente, 0.286, 0.095 e 0.115. Os pesos fatoriais dos restantes itens situaram-se entre 0.368 (item 25) e 0.760 (item 12). Os itens 7, 14 e 27 também apresentaram baixas correlações item-total e se fossem retirados da escala verificar-se-ia um aumento dos valores do coeficiente alfa de Cronbach. No entanto, a sua presença mantém a consistência interna num nível aceitável ($\alpha = .77$) e a informação que seria perdida com a respetiva eliminação era mais penalizadora para o estudo do que a melhoria da consistência interna daí resultante. A ponderação destes dois aspetos levou-nos a optar por manter a escala com todos os itens previstos teoricamente, ou seja, a escala ficou constituída pelos itens 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 25, 26, 27, 28 e 32.

Quadro 17

Resultados dos estudos da análise fatorial e da consistência interna para a escala “Fatores Organizacionais”

Item	Peso fatorial	Correlação item-total	Alfa se o item fosse eliminado
6	0.506	0.400	0.755
7	0.286	0.168	0.781
9	0.705	0.578	0.738
10	0.643	0.504	0.745
11	0.722	0.581	0.734
12	0.760	0.647	0.732
13	0.699	0.599	0.738
14	0.095	0.074	0.789
25	0.368	0.247	0.768
26	0.610	0.525	0.743
27	0.115	0.084	0.792
28	0.696	0.579	0.738
32	0.517	0.351	0.760
KMO = 0.771 ; p = 0.000 ; Variância explicada = 31.678% ; $\alpha = .77$			

Em termos globais (**Quadro 18**), o estudo da consistência interna revelou que os itens n.ºs 14 e 27, apresentaram baixos valores de correlação com o total, respetivamente, .09 e .03 e a eliminação de qualquer dos itens conduziram a um aumento do valor do coeficiente alfa, comparativamente com o valor observado para o conjunto dos trinta e dois itens ($\alpha = .92$). Como já referimos na apresentação dos dados relativos à escala “Fatores Organizacionais” relativamente aos itens n.º 14 e 27, atendendo a que a consistência interna da escala era elevada, mesmo com a presença daqueles itens e que a sua eliminação levar-nos-ia a perder a informação neles contida, optámos por manter a escala constituída pelos trinta e dois itens inicialmente previstos.

Em sùmula, podemos concluir que as evidências estatísticas foram compatíveis com a perspetiva da existência de três dimensões na escala de avaliação da transferência de conhecimentos da formação para um futuro local de trabalho. O facto do conjunto constituído pelos trinta e dois itens ter apresentado elevada consistência interna levou-nos a assumir que existem, também, evidências de que a escala pode ser considerada como um todo homogéneo e coerente.

Quadro 18

Resultados do estudo da consistência interna para o global da escala de avaliação da transferência da formação para o futuro local de trabalho

Item	Correlação item-total	Alfa se o item fosse eliminado
1	0.330	0.918
2	0.399	0.917
3	0.542	0.915
4	0.552	0.915
5	0.522	0.916
6	0.594	0.914
7	0.285	0.919
8	0.576	0.915
9	0.494	0.916
10	0.473	0.916
11	0.555	0.915
12	0.658	0.914
13	0.590	0.915
14	0.094	0.922
15	0.563	0.915
16	0.666	0.914
17	0.603	0.914
18	0.671	0.914
19	0.599	0.915
20	0.575	0.915
21	0.508	0.916
22	0.456	0.917
23	0.513	0.916
24	0.630	0.914
25	0.375	0.917
26	0.438	0.917
27	0.028	0.924
28	0.521	0.916
29	0.574	0.915
30	0.545	0.915
31	0.699	0.913
32	0.427	0.917
$\alpha = .92$		

3.3.2 Análise da distribuição das respostas aos itens da escala

De forma a espelhar os resultados relativamente à distribuição das respostas aos itens do questionário adaptado do *LTSI* apresentamos primeiramente os resultados através do **Quadro 19** alertando para o facto de estarem assinalados com cor cinzenta as respostas mais frequentes, não podendo deixar de verificar que a expressão de maior frequência, por si só, não é totalmente reveladora de informações implícitas. Vejamos:

Relativamente às questões n.º 1 e n.º 2, embora as respostas sejam predominantemente positivas através da denominação “*Concordo*” e “*Concordo completamente*” com uma percentagem de 50% e 40.5% respetivamente, é necessário referir que uma percentagem relevante de indivíduos revelou dúvidas relativamente aos conhecimentos prévios que tinham sobre a ação de formação expressos através da opção “*Não concordo nem discordo*” com uma percentagem de 27.4% e 35.3% respetivamente.

De certa forma, esta relativa dispersão de respostas, pode justificar-se através da forma de seleção dos candidatos para os cursos, que é realizada através de uma ficha de inscrição em que o indivíduo expressa qual a ação de formação que gostaria de integrar e faz-se também através de encaminhamento do Centro de Emprego de pessoas em situação de desemprego. Posteriormente é agendada uma reunião coletiva com informações relativas aos conteúdos da ação, às saídas profissionais, aos objetivos a atingir e sobre questões práticas de funcionamento, nomeadamente cronograma e local de formação.

Podemos supor que as pessoas que se inscrevem possivelmente procurarão mais informações sobre a formação em causa e as que são encaminhadas pelo Centro de Emprego aguardam unicamente as informações prestadas na sessão de acolhimento. Acresce o facto de ser uma sessão coletiva com todas as características inerentes, como um maior ruído de fundo, mais distrações, interrupções por atrasos de indivíduos e, desta forma, a informação prévia relativa à ação pode diluir-se.

De destacar também que algumas das questões relacionadas com a aplicação dos conteúdos apreendidos na formação num futuro posto de trabalho são alvo de incertezas e de alguma reserva. Por exemplo, uma grande maioria acredita que será possível experimentar as novas competências adquiridas na formação (questão n.º 8), dado

obtido através de 60.5% de respostas concordantes. Acreditam também que o que é ensinado na formação corresponde às exigências da profissão (questão n.º 16) expressos através de 62.6%, que os formadores os preparam para aplicar as aprendizagens num futuro posto de trabalho (questão n.º 18) com 67.9% e reconhecem-lhes competência ao nível do domínio dos conhecimentos enquanto profissionais (questões n.º 19 e 20) com uma percentagem de 55.5% e 57.9% respetivamente. Admitem que o seu esforço próprio conduzirá a benefícios pessoais e profissionais através de respostas concordantes na questão n.º 23 com 63.2%, questão n.º 24 com 57.4%, n.º 25 com 54.2% e questão n.º 29 com 63.2%, mas uma percentagem relevante já não manifesta a mesma confiança noutros itens do questionário.

Podemos analisar que as questões que suscitam mais dúvidas são as questões n.º 14, n.º 21 e n.º 27, sendo as únicas que obtiveram respostas intermédias mais frequentes situando-se no “*Não concordo nem discordo*”. Relativamente à questão n.º 14 devemos sinalizar que as respostas têm um pendor tendencialmente negativo, pois embora a maior frequência de respostas se encaixe na opção já referida, o somatório de respostas relativas às opções “*Discordo completamente*” e “*Discordo*” somam 33.8% e no sentido oposto, as opções de “*Concordo*” e “*Concordo completamente*” quando somadas perfazem o total de 24.2%. Podemos pressupor que, na realidade, os formandos manifestam sérias reticências relativamente à abertura/disponibilidade da futura entidade patronal na utilização de técnicas aprendidas na formação, acreditando que provavelmente não conseguirão implementar/transferir os conhecimentos adquiridos. Podemos supor que este receio se fundamenta no pressuposto de que muitas empresas encaram com resistência alterações aos seus processos e métodos de trabalho, com a agravante de serem implementadas por indivíduos recém integrados.

Quanto à questão n.º 21 a situação torna-se ligeiramente diferente. As respostas centram-se predominantemente na incerteza com a expressão de 46.3% na opção “*Não concordo nem discordo*” tal como a questão n.º 14. Porém, ao contrário da questão apresentada anteriormente, a tendência de respostas assume um pendor positivo, uma vez que o somatório das percentagens das opções “*Concordo*” e “*Concordo completamente*” é de 34.7% e o somatório das opções “*Discordo completamente*” e “*Discordo*” é de 18.9%. Concluimos que os formandos têm dúvidas relativamente à existência de recursos suficientes que lhes permitam a aplicação das competências

adquiridas na formação, mas que manifestam tendencialmente uma perceção positiva relativamente a este facto.

A questão n.º 27 tem a característica particular de ter um sentido inverso à questão anterior. Logo, para os resultados serem congruentes, a informação de uma das questões teria que ser precisamente o inverso da outra. Verificamos que na questão n.º 26 relativamente à abertura dos colegas quanto à forma como desenvolvem o seu trabalho, as respostas são positivas, representadas com uma percentagem de 55.3% nas opções “*Concordo*” e “*Concordo completamente*”. Estamos em crer que não há grande margem para dúvidas quanto ao sentido das respostas, uma vez que mesmo realizando o somatório das restantes opções, o total seria de 44.7%.

Neste sentido, era expectável que os resultados das respostas à questão n.º 27, apontassem num sentido inverso. No entanto, embora haja uma predominância de respostas da opção “*Não concordo nem discordo*” com uma percentagem de 38.4%, as respostas podem considerar-se ambíguas, estando os resultados divididos quase equitativamente perante as tendências implícitas em todas as opções apresentadas. Isto é, se aos resultados percentuais da opção “*Não concordo nem discordo*” associarmos os valores percentuais das opções “*Discordo completamente*” e “*Discordo*” com 34.2% e fazendo o mesmo procedimento para as opções “*Concordo*” e “*Concordo completamente*” com 27.4%, percebemos que as diferenças percentuais entre as respostas destas três tendências de opções não são muito díspares.

As explicações poderão ser variadas.

- Os formandos podem não conhecer o significado da palavra “relutantes”. Uma vez que nenhum dos formandos colocou qualquer dúvida de interpretação aquando a aplicação/resposta ao questionário, podemos pressupor que poderá ter havido uma certa inibição/vergonha e optaram pela resposta intermédia de forma a não se comprometerem.

- Outra das hipóteses pode ser a de não querer colocar explicitamente os colegas na posição de relutantes aos novos métodos de trabalho. Embora o questionário seja anónimo existe a noção de que os dados serão analisados e algum receio de colocar a turma ou os colegas da turma em evidência por razões pouco favoráveis. Não podemos esquecer que grande parte das turmas encontra-se em meio do processo de formação,

ainda tendo que conviver vários meses entre si. A suspeita de informações negativas sobre outros colegas poderia comprometer o relacionamento entre o grupo.

- Outra das hipóteses prende-se precisamente com o facto da presente questão afirmar o oposto da questão anterior. Como as duas afirmações são antagónicas, presume-se que não houve dúvidas na resposta à primeira, mas na segunda os formandos podem ter-se confundido e pensado que a questão em causa não faria sentido.

Quadro 19

Distribuição das respostas aos itens do questionário adaptado do *LTSI* (N=190)

Itens		Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
1 - Antes da formação tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento profissional	%	3,2	9.5	27.4	50	10
2 - Os resultados esperados desta formação estavam claros aquando do seu início	%	2.6	12.6	35.3	40.5	8.9
3 - A formação aumentará a produtividade pessoal	%	5.3	4.2	7.4	58.4	24.7
4 - Quando sair da formação espero aplicar no trabalho o que aprendi	%	1.1	2.1	6.8	56.3	33.7
5 - Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu futuro emprego	%	2.1	3.2	12.6	50	32.1
6 - Se utilizar o que aprendi na formação, o mais provável é ser recompensado(a)	%	2.1	10.5	32.1	41.1	14.2
7 - Num futuro trabalho, se não usar o que aprendi nesta formação irei ser alertado(a) para isso	%	1.6	24.7	24.2	39.5	10
8 - Num futuro trabalho será possível experimentar as novas competências adquiridas na formação	%	2.1	4.7	19.5	60.5	13.2
9 - Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação	%	2.1	7.9	25.3	53.7	11.1

Percepção da Transferência das Aprendizagens em Educação e Formação de Adultos

itens		Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
10 - Os meus colegas são pacientes quando eu tento utilizar as novas competências na formação	%	3.7	6.8	26.8	53,2	9.5
11 - Os meus formadores vêm ter comigo regularmente para prevenir os problemas que posso ter ao utilizar o que aprendi na formação	%	4.7	10	14.2	53.2	17.9
12 - Os meus formadores vêm ter comigo e explicam-me como posso aplicar num futuro trabalho o que aprendi na formação	%	2.1	4.2	10.5	63.2	20
13 - Os meus formadores mostram interesse relativamente ao que aprendi na formação	%	1.6	3.7	11.1	63.7	20
14 - Considero que, no futuro, a minha entidade empregadora irá opor-se ao facto de eu utilizar as técnicas que aprendi na formação	%	7.4	26.4	40	20.5	3.7
15 - Acredito que os métodos desenvolvidos na formação são muito parecidos aos utilizados num futuro local de trabalho	%	1.6	10.5	33.7	46.3	7.9
16 - Acredito que o que é ensinado na formação corresponde às exigências da profissão	%	1.6	4.7	17.4	62.6	13.7
17 - Acredito que as situações utilizadas na formação são muito parecidas com as que encontrarei num futuro trabalho	%	2.1	11.1	29.5	49.5	7.9
18 - As atividades e exercícios que os formadores usam, ajudar-me-ão a saber como aplicar num contexto de trabalho aquilo que aprendi	%	0.5	4.2	10	67.9	17.4
19 - Considero que os meus formadores sabem como irei utilizar o que aprendi na formação	%	1.1	3.7	23.7	55.3	16.3
20 - Os formadores utilizam muitos exemplos que mostram como posso aplicar num futuro trabalho o que aprendi na formação	%	1.6	6.8	10.5	57.9	23.2
21 - Acredito que haverá recursos suficientes num futuro trabalho que irão permitir-me utilizar as competências adquiridas na formação	%	6.8	12.1	46.3	30.5	4.2

itens		Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
22 - Quanto mais me esforçar por aprender, melhor desempenho conseguirei ter no meu trabalho	%	0	2.1	9.5	53.7	34.7
23 - Geralmente a formação ajuda-me a aumentar a minha produtividade	%	1.1	3.2	11.6	63.2	21.1
24 - Quanto mais eu aplicar num futuro trabalho o que aprendi na formação, melhor desempenho obterei	%	0.5	3.7	13.2	57.4	25.3
25 - Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas	%	0	2.1	24.2	54.2	19.5
26 - Os meus colegas de formação estão abertos para mudar a forma como desenvolvem o seu trabalho	%	3.2	6.8	34.7	45.3	10
27 - Os meus colegas de formação são relutantes quanto a experimentar novos métodos de trabalho	%	13.7	20.5	38.4	23.2	4.2
28 - Os meus colegas de formação estão abertos a mudanças, se isso melhorar o desempenho profissional	%	2.1	5.8	26.3	53.2	12.6
29 - Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos, adquiridos na formação, num futuro trabalho	%	0	3.2	13.2	63.2	20.5
30 - Estou certo(a) de que irei ultrapassar os obstáculos num local de trabalho que me dificulte a utilização de novas técnicas e conhecimentos	%	1.1	6.3	24.2	53.2	15.3
31 - No trabalho, vou sentir-me confiante em utilizar o que aprendi na formação, mesmo em situações difíceis	%	0	6.3	22.6	51.6	19.5
32 - As pessoas costumam fazer-me sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu desempenho profissional	%	1.1	7.9	33.2	47.4	20.5

Relativamente às medidas descritivas os resultados que constituem o **Quadro 20** permitem-nos verificar os resultados da avaliação da percepção da transferência das aprendizagens para um futuro local de trabalho.

Constatamos que os itens 18, 20, 16 e 19, respetivamente, «as atividades e exercícios que os formadores usam, ajudar-me-ão a saber como aplicar num contexto de trabalho

aquilo que aprendi», «os formadores utilizam muitos exemplos que mostram como posso aplicar num futuro trabalho o que aprendi na formação», «acredito que o que é ensinado na formação corresponde às exigências da profissão» e «considero que os formadores sabem como irei utilizar o que aprendi na formação» foram os que mais contribuíram para a percepção de transferência de conhecimentos no âmbito da “Conceção da Formação”.

Quanto aos “Fatores Individuais”, verificamos que os itens em que os formandos mais traduziram a percepção de transferência de conhecimentos para um futuro local de trabalho foram os n.ºs 22, 4, 5, 24, 29 e 23, concretamente, os itens «quanto mais me esforço por aprender, melhor desempenho conseguirei ter no meu trabalho», «quando sair da formação espero aplicar no trabalho o que aprendi», «acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu futuro emprego», quanto mais eu aplicar num futuro trabalho o que aprendi na formação melhor desempenho obterei», «estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos, adquiridos na formação, num futuro trabalho» e «Geralmente a formação ajuda-me a aumentar a minha produtividade».

Verificamos, ainda, que os itens n.ºs 13, 12, 25, 11, 28 e 9, ou sejam, os itens «os meus formadores mostram interesse relativamente ao que aprendi na formação», «os meus formadores vêm ter comigo e explicam-me como posso aplicar num futuro trabalho o que aprendi na formação», «quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas», «os meus formadores vêm ter comigo regularmente para prevenir os problemas que posso ter ao utilizar o que aprendi na formação», «os meus colegas de formação estão abertos a mudanças, se isso melhorar o desempenho profissional» e «os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação» foram aqueles em que os elementos da amostra revelaram maior percepção de transferência da formação ao nível dos “Fatores Organizacionais”.

Comparando os resultados observados em cada uma das escalas podemos afirmar que os formandos evidenciaram uma perspetiva mais positiva da transferência para um futuro local de trabalho ao nível dos “Fatores Individuais”, seguida da “Conceção da Formação” e dos “Fatores Organizacionais”. Os resultados obtidos vão ao encontro de Cheng e Ho (2001) que indicam que as características individuais explicam o

comportamento humano e que as diferenças individuais exercem uma influência considerável na transferência.

Globalmente e tendo presente que a escala de avaliação poderia variar entre 1 e 5 pontos, os elementos da amostra evidenciaram uma boa percepção de transferência de conhecimentos para um futuro local de trabalho.

Quadro 20

Medidas descritivas referentes aos itens, escalas e global da transferência de conhecimentos para um futuro local de trabalho

Item/Escalas/Global	Média	Mediana	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
8	3.78	4.00	0.81	1	5
15	3.48	4.00	0.85	1	5
16	3.82	4.00	0.78	1	5
17	3.50	4.00	0.87	1	5
18	3.97	4.00	0.70	1	5
19	3.82	4.00	0.78	1	5
20	3.94	4.00	0.87	1	5
21	3.13	3.00	0.92	1	5
Conceção da Formação	3.68	3.75	0.58	1.25	5.00
1	3.54	4.00	0.91	1	5
2	3.41	3.00	0.91	1	5
3	3.93	4.00	0.98	1	5
4	4.19	4.00	0.74	1	5
5	4.07	4.00	0.87	1	5
22	4.21	4.00	0.70	2	5
23	4.00	4.00	0.74	1	5
24	4.03	4.00	0.76	1	5
29	4.01	4.00	0.68	2	5
30	3.75	4.00	0.83	1	5
31	3.84	4.00	0.81	2	5
Fatores Individuais	3.91	3.91	0.52	2.09	4.91
6	3.55	4.00	0.94	1	5
7	3.32	3.00	1.00	1	5
9	3.64	4.00	0.86	1	5
10	3.58	4.00	0.89	1	5
11	3.69	4.00	1.03	1	5
12	3.95	4.00	0.82	1	5
13	3.97	4.00	0.78	1	5
14	3.15	3.00	0.96	1	5
25	3.91	4.00	0.72	2	5
26	3.52	4.00	0.88	1	5
27	3.16	3.00	1.06	1	5
28	3.68	4.00	0.84	1	5
32	3.58	4.00	0.82	1	5
Fatores Organizacionais	3.59	3.62	0.46	1.62	4.85
Global	3.72	3.75	0.45	2.03	4.78

3.3.3 Análise da percepção da transferência de aprendizagem em função das variáveis sociodemográficas

Com o objetivo de testar a hipótese «**São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função do género**» procedemos à comparação dos resultados obtidos com a respetiva escala de avaliação em função do género. O estudo foi realizado, separadamente, para cada uma das escalas e para o global, com a aplicação do teste U de Mann-Whitney. Os resultados que constituem o **Quadro 21** permitem-nos verificar que existe diferença estatisticamente significativa na escala “Fatores Individuais” ($p = 0.043$) e no Global ($p = 0.040$). Analisando comparativamente os valores observados para as medidas de tendência central podemos constatar que os elementos do género masculino evidenciaram melhor percepção da transferência para um futuro local do trabalho que os do género feminino. Concluímos que existem evidências estatísticas que confirmam a hipótese formulada.

Curiosamente, Wlodkowski (2007) refere um estudo de Hayes e Darkenworld (1990) cujos dados revelam que as mulheres mostram tendencialmente uma atitude mais positiva relativamente à transferência do que os homens. Nos resultados do nosso estudo verificamos a situação oposta. Podemos alcançar uma explicação através do tipo de ação frequentada, sendo que o género masculino integra ações com um carácter mais técnico, onde é possível observar o produto da implementação das aprendizagens nas unidades práticas do curso, enquanto as ações que integram o género feminino estão, não só, mas bastante direcionadas para conceitos mais teóricos e mais abstratos com uma aplicabilidade mais relativa. Embora ambos os géneros tenham componentes práticas nos seus cursos, podemos distinguir o sexo masculino com uma aplicação de maior cariz técnico, fator que pode justificar os resultados obtidos.

Quadro 21

Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do **género**

Escala/Global Género	Média ordinal	Média	Mediana	z	p
Conceção da Formação					
Masculino	106.18	3.78	3.81	-1.870	0.062
Feminino	90.33	3.63	3.75		
Fatores Individuais					
Masculino	107.08	4.02	4.00	-2.024	0.043
Feminino	89.89	3.85	3.91		
Fatores Organizacionais					
Masculino	103.93	3.66	3.69	-1.474	0.140
Feminino	91.42	3.56	3.62		
Global					
Masculino	107.27	3.82	3.81	-2.055	0.040
Feminino	89.80	3.68	3.72		

Através da aplicação do teste Kruskal-Wallis procedemos ao teste da hipótese «**São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função da idade**». Os resultados obtidos (**Quadro 22**) permitem-nos constatar que não existe qualquer diferença estatisticamente significativa nas escalas ou no global ($p < 0.050$). Este facto permite-nos afirmar que não existem evidências estatísticas que confirmem a hipótese, ou seja, os dados não corroboram a existência de diferença na transferência para um futuro local de trabalho consoante o **grupo etário** do indivíduo.

Caetano (2007) indica que a motivação para frequentar ações de formação e, em consequência, proceder à transferência das aprendizagens, está associada a vários aspetos, nomeadamente à idade. Naturalmente que o nosso estudo não corresponde à avaliação da motivação mas à avaliação da percepção de transferência que o autor também aborda, porém, acreditamos que pode estabelecer-se, de alguma forma, esta comparação com os nossos dados, pois o grupo etário não revela diferenças significativas em qualquer das escalas, nem mesmo ao nível global, ao contrário de algumas conclusões do autor.

Quadro 22

Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do **grupo etário**

Escala/Global Grupo etário	Média ordinal	Média	Mediana	χ^2	p
Conceção da Formação					
21 – 30	92.09	3.69	3.75	0.379	0.945
31 – 40	98.01	3.69	3.75		
41 – 50	95.60	3.69	3.75		
51 – 60	92.73	3.66	3.75		
Fatores Individuais					
21 – 30	96.93	3.93	3.91	1.815	0.612
31 – 40	99.45	3.94	4.00		
41 – 50	92.99	3.87	3.91		
51 – 60	79.50	3.79	3.82		
Fatores Organizacionais					
21 – 30	92.17	3.55	3.62	3.290	0.349
31 – 40	101.04	3.64	3.62		
41 – 50	96.46	3.58	3.62		
51 – 60	73.93	3.47	3.46		
Global					
21 – 30	94.90	3.71	3.75	1.682	0.641
31 – 40	99.13	3.76	3.75		
41 – 50	95.39	3.71	3.75		
51 – 60	79.07	3.62	3.69		

Utilizando novamente o teste U de Mann-Whitney procedemos ao estudo da hipótese «São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função das habilitações escolares». Como podemos verificar pelos resultados que constituem o **Quadro 23**, observamos a existência de diferenças estatisticamente significativas nas escalas “Conceção da Formação” ($p = 0.000$) e “Fatores Organizacionais” ($p = 0.001$). Verificamos, também, diferença significativa no global da escala ($p = 0.001$). Comparando os valores médios e medianos somos levados a concluir que os participantes que possuíam o 6º ano tenderam a evidenciar uma melhor percepção da transferência para um futuro local de trabalho que aqueles que possuíam o 9º ano. Estes factos revelam que existem evidências estatísticas que confirmam a hipótese em teste.

Admitimos que os dados obtidos merecem especial realce, uma vez que diversos autores apontam para situações opostas aos nossos resultados. Destacamos que os resultados obtidos são coerentes quer ao nível das habilitações literárias iniciais, quer ao nível das

habilitações literárias que os formandos esperam obter através da formação que estão a frequentar, pois ambos os resultados estão em consonância.

Wlodkowski (2007) refere que os indivíduos com um nível inicial de escolaridade mais elevado tendem a apresentar uma atitude mais positiva do que os indivíduos com um nível inicial de escolaridade mais baixo. Fernandez (2008), já referido anteriormente, aponta o “*Efeito Mateus*” como um promotor ou inibidor na aquisição de conhecimentos. Também Caetano (2007) indica que o nível de escolaridade do indivíduo pode influenciar a motivação para a transferência, partindo do pressuposto que um nível mais elevado de escolaridade poderá significar uma maior motivação para transferir. Estamos conscientes que o autor, neste aspeto, não versa diretamente a percepção da transferência, mas a motivação para transferir, o que consideramos estar de alguma forma relacionado com o nosso tema.

A explicação para o facto dos participantes com o 6º ano de escolaridade evidenciarem uma melhor percepção de transferência pode estar relacionada com a obtenção de um nível escolar correspondente à escolaridade mínima obrigatória, significando a formação para estes elementos uma oportunidade para, através de um patamar de escolaridade superior ao que detêm presentemente, integrarem o mercado de trabalho.

Quadro 23

Comparação dos resultados da escala de transferência da formação para o local de trabalho em função das **habilitações escolares**

Escala/Global Habilitações escolares	Média ordinal	Média	Mediana	z	p
Conceção da formação					
6º ano	109.16	3.81	3.88	-4.822	0.000
9º ano	68.61	3.42	3.50		
Fatores individuais					
6º ano	98.31	3.94	3.91	-0.990	0.322
9º ano	89.97	3.85	3.91		
Fatores organizacionais					
6º ano	104.81	3.67	3.65	-3.284	0.001
9º ano	77.16	3.44	3.50		
Global					
6º ano	104.69	3.80	3.80	-3.232	0.001
9º ano	77.41	3.58	3.66		

A aplicação do teste Kruskal-Wallis permitiu-nos testar a hipótese «**São esperadas diferenças significativas ao nível do nível da percepção da transferência em função**

da ação de formação frequentada». Para realizar este estudo e atendendo à grande diversidade de ações referidas e à, conseqüente, dispersão de respostas procedemos à associação das diversas ações de formação em quatro grupos. Concretamente, grupo 1 (Agentes em Geriatria, Apoio Familiar e à Comunidade, Técnicos(as) Auxiliares em Ação Educativa e Técnicos(as) Auxiliares de Saúde), grupo 2 (Cuidados e Estética do Cabelo), grupo 3 (Técnicos(as) de Manutenção Industrial, Serralharia Civil, Serralharia Mecânica, Soldadura e Jardinagem) e grupo 4 (Pastelaria, Cozinha e Cozinha+Pastelaria). Os resultados que apresentamos no **Quadro 24** revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas, unicamente, na escala “Conceção da Formação” ($p = 0.001$). Analisando os valores observados para as medidas de tendência central podemos constatar que os formandos que frequentavam ações do grupo 2 evidenciaram melhor percepção da transferência e que aqueles que frequentavam ações do grupo 1 revelaram menor percepção dessa transferência. Atendendo ao facto das diferenças significativas ocorrerem, apenas, numa das escalas, concluímos que os dados corroboram parcialmente a hipótese formulada.

Quadro 24

Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do **grupo de formação**

Escala/Global Grupo de formação	Média ordinal	Média	Mediana	χ^2	p
Conceção da Formação					
Grupo 1	76.23	3.46	3.50	16.781	0.001
Grupo 2	135.31	4.09	3.94		
Grupo 3	99.92	3.73	3.75		
Grupo 4	96.06	3.70	3.75		
Fatores Individuais					
Grupo 1	86.93	3.80	3.91	2.734	0.435
Grupo 2	89.11	3.88	3.91		
Grupo 3	102.17	3.97	4.00		
Grupo 4	97.86	3.96	3.91		
Fatores Organizacionais					
Grupo 1	87.04	3.51	3.54	6.053	0.109
Grupo 2	117.89	3.80	3.81		
Grupo 3	90.76	3.54	3.62		
Grupo 4	104.48	3.70	3.69		
Global					
Grupo 1	84.05	3.60	3.69	4.549	0.208
Grupo 2	113.31	3.90	3.80		
Grupo 3	98.01	3.73	3.76		
Grupo 4	98.36	3.79	3.72		

Aplicando novamente o teste Kruskal-Wallis procedemos ao teste da hipótese «**São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função do número de ações de formação já frequentadas**». Como podemos constatar pelos resultados que constituem o **Quadro 25**, nenhuma das diferenças observadas pode ser considerada estatisticamente significativa ($p < 0.050$). Concluimos que não existem evidências estatísticas que corroborem a hipótese formulada ou, por outras palavras, os dados não revelaram que o número de ações anteriormente frequentadas tenha influência significativa sobre a percepção que o indivíduo apresenta sobre a transferência para um futuro local de trabalho.

Quadro 25

Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do **número de formações** frequentadas

Escala/Global Nº de formações	Média ordinal	Média	Mediana	χ^2	p
Conceção da Formação					
Nenhuma	89.98	3.62	3.75	2.415	0.299
Uma	101.70	3.73	3.75		
Duas ou mais	104.00	3.81	3.75		
Fatores Individuais					
Nenhuma	88.06	3.83	3.91	4.947	0.084
Uma	101.80	3.97	4.00		
Duas ou mais	112.48	4.10	4.00		
Fatores Organizacionais					
Nenhuma	90.10	3.53	3.62	2.290	0.318
Uma	101.73	3.65	3.69		
Duas ou mais	103.37	3.71	3.62		
Global					
Nenhuma	89.37	3.66	3.72	3.105	0.212
Uma	101.52	3.78	3.76		
Duas ou mais	107.26	3.87	3.78		

Com a aplicação do teste U de Mann-Whitney procedemos ao teste da hipótese «**São esperadas diferenças significativas ao nível ao nível da percepção da transferência em função do nível de escolaridade da ação de formação que frequenta**». Os resultados que constituem o **Quadro 26** revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível das escalas “Conceção da Formação” ($p = 0.000$) e “Fatores Organizacionais” ($p = 0.001$) e, também, em termos Globais ($p = 0.001$). A análise comparativa dos valores observados para as medidas de tendência central revela que os indivíduos que frequentavam ações do nível B-3 (9º ano) evidenciam melhor

percepção da transferência para um futuro local de trabalho que aqueles que frequentavam ações do nível secundário. Concluímos que existem evidências estatísticas que confirmam a hipótese em estudo.

É importante referir que os formandos que estão a frequentar ações com uma equivalência escolar ao 9º ano, são precisamente os formandos que têm como habilitação escolar o 6º ano. Por isso, referimos simultaneamente na análise ao **Quadro 23** as questões relacionadas com estas informações (**Quadro 26**).

Quadro 26

Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do **nível da formação**

Escala/Global Nível da formação	Média ordinal	Média	Mediana	z	p
Conceção da Formação					
B-3 (9º ano)	109.16	3.81	3.88	-4.822	0.000
N S (Secundário)	68.61	3.42	3.50		
Fatores Individuais					
B-3 (9º ano)	98.31	3.94	3.91	-0.990	0.322
N S (Secundário)	89.97	3.85	3.91		
Fatores Organizacionais					
B-3 (9º ano)	104.81	3.67	3.65	-3.284	0.001
N S (Secundário)	77.16	3.44	3.50		
Global					
B-3 (9º ano)	104.69	3.80	3.80	-3.232	0.001
N S (Secundário)	77.41	3.58	3.66		

A hipótese «**São esperadas diferenças significativas ao nível ao nível da percepção da transferência em função do motivo que levou os sujeitos a frequentarem um curso EFA**» foi testada aplicando o teste Kruskal-Wallis e os resultados obtidos (**Quadro 27**) permitem-nos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas e no global com $p < 0.010$ ou $p < 0.001$. Os valores calculados para as medidas de tendência central revelam que os elementos que frequentaram a formação por imposição evidenciaram menor percepção da transferência para um futuro local de trabalho enquanto que os que frequentaram as ações por interesse próprio ou por sugestão de alguém manifestaram uma melhor percepção da transferência.

Concluimos que existem evidências estatísticas que confirmam a hipótese, ou seja, os dados corroboram que a transferência para um futuro local de trabalho é diferente conforme o motivo que o indivíduo tem para frequentar a formação.

Percebemos que o motivo que leva o indivíduo à formação pode ditar o seu comportamento, a sua aquisição de conhecimentos e, através do **Quadro 27**, podemos confirmar que o motivo da sua integração numa ação pode estabelecer toda a diferença. Possivelmente esta seria uma das hipóteses em que o resultado era de certa forma esperado, pois como fomos apresentando ao longo da revisão da literatura realizada, é determinante para uma transferência positiva o indivíduo tomar decisões por si próprio, com os fatores motivacionais implicados nas suas opções.

Quadro 27

Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do **motivo** para frequentar a formação

Escala/Global Motivo	Média ordinal	Média	Mediana	χ^2	p
Conceção da Formação					
Por imposição	66.99	3.40	3.50	17.744	0.000
Por interesse próprio	101.92	3.78	3.75		
Por sugestão de alguém	111.28	3.88	3.88		
Fatores Individuais					
Por imposição	60.29	3.58	3.54	28.223	0.000
Por interesse próprio	108.51	4.04	4.00		
Por sugestão de alguém	94.04	3.97	3.91		
Fatores Organizacionais					
Por imposição	72.44	3.42	3.46	11.207	0.004
Por interesse próprio	100.14	3.64	3.61		
Por sugestão de alguém	107.87	3.72	3.69		
Global					
Por imposição	61.73	3.47	3.50	24.519	0.000
Por interesse próprio	105.80	3.82	3.81		
Por sugestão de alguém	104.04	3.85	3.75		

Aplicando, uma vez mais, o teste U de Mann-Whitney procedemos ao teste da hipótese «São esperadas diferenças significativas ao nível da perceção da transferência em função da situação face ao emprego». Os resultados que constituem o **Quadro 28** revelam que não existem quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.050$). Este facto leva-nos a concluir que não existem evidências estatísticas que confirmem a hipótese em estudo, ou seja, a situação face ao emprego parece não

influenciar a transferência para um futuro local de trabalho. Devemos contudo salientar que os desempregados há mais de um ano apresentam uma média de resposta ligeiramente mais elevada do que os desempregados há menos de um ano, que pode explicar-se pelo facto de por estarem desempregados há mais tempo, estarem perante uma situação de exclusão laboral e conscientes das dificuldades do mercado de trabalho, poderão valorizar mais a aquisição de novos conhecimentos e encarar a formação como um possível investimento pessoal e profissional.

Quadro 28

Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função da **situação face ao emprego**

Escala/Global Situação face ao emprego	Média ordinal	Média	Mediana	z	p
Conceção da Formação					
Desempregado há menos de um ano	91.15	3.70	3.75	-0.143	0.886
Desempregado há mais de um ano	90.03	3.68	3.75		
Fatores Individuais					
Desempregado há menos de um ano	85.36	3.86	3.82	-1.121	0.262
Desempregado há mais de um ano	94.17	3.94	3.91		
Fatores Organizacionais					
Desempregado há menos de um ano	89.95	3.59	3.61	-0.121	0.904
Desempregado há mais de um ano	90.90	3.59	3.61		
Global					
Desempregado há menos de um ano	89.06	3.71	3.75	-0.314	0.754
Desempregado há mais de um ano	91.53	3.73	3.75		

De modo semelhante, procedemos ao teste da hipótese «**São esperadas diferenças significativas ao nível da perceção da transferência em função do tipo de apoio social que afeere**». Como se constata pelos resultados que constituem o **Quadro 29** nenhuma das diferenças observadas pode ser considerada estatisticamente significativa ($p > 0.050$). Este facto leva-nos a concluir que os dados não corroboram a hipótese, ou seja, não existem evidências estatísticas de que a perceção de transferência para um futuro local de trabalho dos indivíduos que auferem de subsídios seja diferente da que é revelada pelos que recebem bolsa de formação, aparentemente porque em qualquer das situações apresentadas os formandos auferem remunerações só que estas são atribuídas por entidades distintas.

Quadro 29

Comparação dos resultados da escala de transferência para um futuro local de trabalho em função do **apoio social**

Escala/Global Apoio social	Média ordinal	Média	Mediana	z	p
Conceção da Formação					
Subsídios	99.00	3.68	3.75	-1.206	0.228
Bolsa de Formação	88.93	3.68	3.75		
Fatores Individuais					
Subsídios	93.07	3.89	3.91	-0.837	0.403
Bolsa de Formação	100.07	3.95	3.91		
Fatores Organizacionais					
Subsídios	95.76	3.59	3.61	-0.090	0.928
Bolsa de Formação	95.01	3.60	3.61		
Global					
Subsídios	95.61	3.71	3.75	-0.039	0.969
Bolsa de Formação	95.29	3.74	3.72		

Para testar as hipóteses «**São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função do grau de satisfação com a formação**» e «**São esperadas diferenças significativas ao nível da percepção da transferência em função da confiança do indivíduo na aquisição de trabalho como consequência da formação**» procedemos ao estudo da correlação entre as variáveis, utilizando o coeficiente de correlação de Spearman e o respetivo teste de significância. Observando os resultados que apresentamos no **Quadro 30** podemos constatar que em ambos os casos as correlações são positivas e estatisticamente significativas. Tal pode ser interpretado como evidência de que os dados corroboram as duas hipóteses e que os indivíduos mais satisfeitos com a formação e mais confiantes com a aquisição de trabalho tendem a revelar maior percepção de transferência para um futuro local de trabalho.

Quadro 30

Correlação das pontuações da escala de transferência para um futuro local de trabalho com o **grau de satisfação** com a formação e com a **expectativa face à aquisição de trabalho**

Variáveis	Grau de satisfação		Aquisição de trabalho	
	r _s	p	r _s	p
Conceção da Formação	+0.33	0.000	+0.44	0.000
Fatores Individuais	+0.48	0.000	+0.47	0.000
Fatores Organizacionais	+0.32	0.000	+0.45	0.000
Global	+0.43	0.000	+0.53	0.000

Num estudo de Miguel e Caetano (citado em Caetano 2007), a satisfação com o trabalho surge positivamente associada à transferência, isto é, à aplicação dos seus conhecimentos. Uma vez que o nosso estudo incide num contexto formativo, não podemos estabelecer uma comparação direta. No entanto, considerámos interessante este paralelismo, uma vez que os resultados obtidos no nosso estudo vão ao encontro da perspectiva dos referidos autores. Portanto, os níveis de satisfação com a formação, assim como o grau de confiança na integração no mercado de trabalho parecem influenciar o nível da percepção da transferência.

Conclusão

O presente estudo foi motivado pelo interesse e necessidade de analisar, investigar e avaliar a percepção da transferência das aprendizagens em formandos dos cursos de Educação e Formação de Adultos do Centro de Emprego e Formação Profissional de Águeda que se encontram em processo de formação. Para o efeito, começámos por rever a literatura da especialidade de que demos conta nos capítulos um e dois desta dissertação, tendo-nos apoiado essencialmente nos estudos de Velada (2007), na condução do estudo empírico.

A literatura é uníssona principalmente quando refere que a formação é encarada sob a forma de investimento, do qual se espera um retorno, seja em termos de eficácia, em termos de produtividade ou de ambas. Também é, de forma geral, concordante com o facto de haver um investimento bastante significativo, cujo retorno em termos práticos fica aquém do desejado. (Holton et al, 1997; Holton et al, 2000; Cheng e Ho, 2001; Caetano, 2007; Burke & Hutchhins, 2007). Holton, pela inexistência de um sistema de avaliação eficaz da aplicabilidade e implementação dos conhecimentos adquiridos em conteúdos formativos, elaborou ao longo dos anos um sistema que foi aperfeiçoando, até chegar às 3 escalas, 16 subescalas e 89 indicadores que constituem hoje, o *Learning Transfer System Inventory*.

Na nossa investigação baseámo-nos no modelo de Holton, procedendo à adaptação do *LTSI*, optando por desenvolver o nosso estudo com base nas 3 escalas e ainda criar uma escala global de forma a obtermos resultados por dimensões e mais abrangentes seguindo e escala total. Acreditamos porém ter contribuído para incrementar os conhecimentos não apenas sobre a transferência, mas principalmente por nos forcarmos no processo e não apenas no resultado final.

Da forma global, os resultados apontam para uma percepção positiva de transferência de conhecimentos para as unidades práticas que decorrem ao longo da formação e para um futuro posto de trabalho, evidenciando os formandos uma percepção mais elevada de transferência ao nível da escala “Fatores Individuais”, seguindo-se a “Concepção da Formação” e terminando com os “Fatores Organizacionais”.

Um dos resultados que considerámos interessante prende-se com o sexo masculino a evidenciar melhor percepção da transferência para um futuro local do trabalho. Outro resultado que nos chamou a atenção aponta para um nível de habilitação mais baixo revelar afinal uma maior percepção de transferência. Quase ousaríamos afirmar que a motivação, a identificação e a satisfação dos formandos desempenham um papel tão ou mais importante na aplicação dos resultados do que a sua escolaridade inicial. Como Noe e Schmitt (1986) sugerem, uma identificação do indivíduo com o seu local de trabalho (no nosso estudo com o seu local de formação), promove a transferência. Assim como a noção de benefício que a formação traz aos formandos. Se esta representar uma melhoria das suas capacidades profissionais, acredita-se numa real mudança e a transferência surge de forma natural e quase espontânea (Burke & Hutchins, 2007).

O motivo de integração na formação, a satisfação com a formação e a perspectiva de conseguir um emprego devido à formação são outros dados interessantes de analisar e importantes de referir, até porque estão diretamente relacionados com a percepção de transferência. Em algumas destas variáveis, nomeadamente na satisfação, temos o suporte bibliográfico já referido no capítulo anterior (Velada, 2007; Miguel e Caetano (citado em Caetano 2007) que é identificada como uma das principais variáveis preditoras de transferência.

Relativamente às limitações do estudo, uma delas prende-se com a necessidade do ajustamento feito ao questionário original de Holton e colaboradores, que consideramos necessário submeter a estudos com um maior número de participantes. Como consequência não foi possível seguir um quadro comparativo de resultados e estabelecer semelhanças ou diferenças com outros estudos encetados. Conseguimos porém criar alguns paralelismos entre as indicações de autores e os resultados do nosso estudo.

Outra das limitações que sentimos prende-se com o tempo necessário para deslocação à turma e para o esclarecimento à mesma do que se pretendia com os questionários distribuídos e com o estudo. Não sentimos resistência à participação, apenas algum desconforto e dúvida relativos a dados que os formandos pudessem considerar menos favoráveis, quer relativamente ao formador, quer à entidade formadora. Outra das limitações sentidas está imbrincada nas propostas para estudos futuros, uma vez que faria todo o sentido acompanhar as turmas e aplicar o mesmo tipo de questionário no

final da ação de formação, de modo a poder comparar resultados, analisando a sua evolução ao longo da formação.

Assim, ao longo do presente trabalho e através do contato com literatura sobre transferência, acreditamos que seria interessante ampliar a investigação e observar outras variantes junto deste público alvo. Os participantes deste estudo, como já foi referido, algumas vezes, encontram-se em pleno processo formativo. Em situações futuras seria aliciante acompanhar a preparação da ação de formação, assim como abordar os futuros participantes e ouvir a sua opinião sobre a formação em geral e a respetiva ação de formação em específico. Seria pertinente analisar as suas pré-conceções, a sua motivação e a sua pré-disposição para a aquisição de novos conhecimentos.

Quanto ao nosso público-alvo seria também interessante compreender e alargar a investigação até uma situação de estágio, e aí, poder-se-ia avaliar uma efetiva transferência de aprendizagens para o local de trabalho, sendo simultaneamente possível verificar o tipo de transferência que o formando implementaria comparando com a literatura existente.

Numa situação ideal, poder-se-ia desenvolver o estudo através de uma abordagem longitudinal. Implicaria acompanhar os formandos que conseguissem uma integração num local de trabalho e, dessa forma, avaliar-se a transferência de aprendizagens em diferentes tempos: *durante* a formação na qualidade de formando, *durante* o estágio na qualidade de estagiário e *durante* a atividade laboral na qualidade de colaborador de uma entidade. De facto, uma avaliação de resultados finais poderia ter outro impacto a nível de investigação e até mesmo a nível institucional.

Acreditamos que o trabalho elaborado trouxe vantagens a todos os intervenientes. Aos formandos que participaram no estudo, porque foram ouvidos, a sua opinião foi considerada, porque foi também uma forma de integrá-los na construção do seu próprio processo de formação. Ao Centro de Emprego e Formação Profissional de Águeda pelo interesse em perceber que características tem o seu público e se existe uma pré-disposição para a implementação das aprendizagens realizadas, quer primeiramente na componente técnica dos cursos, quer futuramente num posto de trabalho. Acrescentamos que não pode negar-se também o interesse no retorno ao financiamento efetuado nos cursos EFA, porém trata-se de um retorno em termos de aquisição de

conhecimentos, um retorno em termos de imagem qualificadora e não na obtenção de lucros monetários. Finalmente, foi também muito estimulante para nós aceder de forma desprendida a informações que, à partida, poderiam ter tanto de promissor como de comprometedor. Alguns dos resultados obtidos foram algo surpreendentes e surgem em sentido contrário aos dados de outros estudos sobre a mesma temática. A adaptação da medida utilizada está certamente implicada nos resultados obtidos, bem como as características dos participantes neste estudo. Não considerámos os dados como desconcertantes, mas, pelo contrário, desafiantes e interessantes na sua análise.

Referências bibliográficas

Almeida, A. (2012), *Avaliação da Eficácia da Formação: Transferência das Aprendizagens para o local de trabalho – O caso dos SMAS de Almada*. Tese de Mestrado. Setúbal. Instituto Politécnico de Setúbal.

Alonso, L., Imaginário, L. & Magalhães, J. (2000) *Educação e Formação de Adultos – referencial de Competências Chave*. Educação e Formação de Adultos. Lisboa. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Alonso, L. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona. Editorial Anthropos

Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*. 23 (1), 1-14.

ANEFA (2000). *Educação e Formação de Adultos – Referencial de Competências-Chave*. Vol.1, pp. 11-13.

Aníbal, A. n.d.. *Da persistência do “efeito de Mateus”: aprendizagens e reconhecimento de competências em Portugal*. Tese de Doutoramento. Lisboa. ISCTE

Baldwin, T & Ford, J. (1988) Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*. 41 (1), 63-104.

Barbier, J. M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto. Edições Afrontamento.

Barreira, C. (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 2, 3-33.

Barreira, C. (2009). *Os contributos dos Modelos de Kirkpatrick e de Stufflebeam para o desenvolvimento de uma estratégia avaliativa do processo formativo*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Bragança. Instituto Politécnico de Bragança.

Barros, R. (2013). *Educação de Adultos: Conceitos, Processos e Marcos Históricos – Da Globalização ao Contexto Português*. Lisboa. Instituto Piaget.

- Bernardes, A.** (2008). Políticas e Práticas de formação em grandes empresas – Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo. 6 – Revista de Ciências da Educação.* 57-68.
- Bossche, P, Segers, M. & Jansen, N.** (2010). Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development.* 14 (2), 81-92.
- Burke, L.A.** (1997). Improving Positive Transfer: A Test of Relapse Prevention Training on Transfer Outcomes. *Human Resource Development Quarterly.* 8 (2), 115-126.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M.** (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Quarterly.* 6 (3), 263- 288.
- Caetano, A.** (2007). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas.* Lisboa. Livros Horizonte.
- Caffarella, R. S. & Daffron, S. R.** (2013). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide.* Jossey-Bass.
- Canário, R.** (2007). Formação de Adultos: políticas e práticas. *Sísifo. 2 – Revista sobre Ciências da Educação.* 3-4.
- Canelas, A. M.** (2008). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico: Aprender com Autonomia.* (2ª Edição). Lisboa. Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Cardim, J. C, Stravrou, S., Adams, J. M. & Nobauer, R.** (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal.* (2ª Edição). Bélgica. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Cavaco, C.** (2009). *Adultos pouco escolarizados – Políticas e Práticas de Formação.* Lisboa. Educa – Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Cheng, E. & Ho, D.** (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Research Note.* 30 (1), 102-115.

Coimbra J., L., Silva, M., A, Gonçalves, C., M., Matos, P., M., Nascimento, I. & Menezes, I. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa. Universidade Aberta. Org. Maria Emília Costa. p.17 – p.51 e p.99 – 141.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., e Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*. 85 (5), 678-707.

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2010). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Brasília. Setor de Educação da Representação da UNESCO e Faber – Castell.

Conselho Europeu de Lisboa. (2005). *Orientações Integradas para o Crescimento e Emprego* (2005 – 2008).

Conselho Nacional de Educação (2007). *Políticas de Educação/ Formação: Estratégias e Práticas*. Seminários e Colóquios. Lisboa.

Conselho Nacional de Educação (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa.

Damião, M. H. (2007). *Ensino e formação de professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Davis, K. Newstrom, J. W. (1989). *Human Behaviour at Work: Organizational Behaviour*. McGrawHill International Edition Nova Iorque).

De Ketele, J. M. (1992). *L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles,

Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., Holton, E. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*. 11 (3), 181-199.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2), 21-50.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa. Texto Editores.

Fernandes, S. (2010). *Aprendizagem baseada em Projectos no Contexto do Ensino Superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no Ensino de Engenharia*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Fialho, J., da Silva, C., & Saragoça, J. (2013). *Formação Profissional – Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação*. Lisboa. Edições Sílabo.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. United States of America. SAGE Publications.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto. Porto Editora.

Holton, E; Bates, R; Seyler, D. e Carvalho, M. (1997). Toward construct Validation of a Transfer Climate Instrument. *Human Resource Development Quarterly*. 8 (2), 95-111.

Holton, E.; Bates, R. e Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*. 11 (4), 333-360.

Inácio, M., (2007). *Manual do Formando: “O Processo de Aprendizagem”*. Lisboa. DeltaConsultores e Perfil em Parceria.

Instituto Nacional de Estatística. (2011), *Censos 2011- Resultados definitivos*. Lisboa. Instituto Nacional de Estatística, I. P..

Jornal Oficial da União Europeia. (2005). *Conclusões do Conselho de 24 de Maio de 2005 sobre novos indicadores em matéria de educação e formação*.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publishing Company.

Knowles, M. & Associates. (1990). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles to Adult Learning*. San Francisco and Oxford. Jossey-Bass Publishers.

- Lázaro, J.** (2012). *Avaliação da transferência da formação: Um estudo com educadores e professores do ensino básico e secundário*. Tese de Mestrado. Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- Lima, L.** (org.) 1994. *Educação de Adultos – Fórum I*. Unidade de Educação de Adultos de Braga. Universidade do Minho.
- Martin, D., Boeck, K.**(1997). *QE – O que é a inteligência emocional?* Lisboa. Pergaminho.
- Madaus, G., Stufflebeam, & D.Scriven, M.** (1988). *Evaluation Models – Viewpoints on Education and Human Services Evaluation*. Kluwer-NijhoffPublishing.
- Maia, R. L.** (org.). (2002). *Dicionário de Sociologia*. Porto. Porto Editora.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T.** (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Instituto Superior de Psicologia Aplicada*. 4 (1), 65-90
- Maroco, J.** (2007). *Análise Estatística com a utilização do SPSS*. 3ª edição. Lisboa. Edições Sílabo
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.** (2007). *Plano Nacional de emprego 2005-2008*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Miranda, G.L., Bahia, S.** (Org.). 2005. *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa. Relógio D'Água.
- Monteiro, M. & dos Santos, M. R.** (1999). *Psicologia*. Porto. Porto Editora.
- Noe, R. A. e Schmitt, N.** (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Teste of a model. *Personnel Psychology*. 39 (3), 497-523.
- OCDE.** (1994). *The OCDE Jobs Study – Facts, Analysis, Strategies*.
- Oliveira, G.** (2011). *Auto-Regulação e Transferência de Aprendizagens: Um estudo com formandos de Educação e Formação de Jovens*. Tese de Mestrado. Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Pereira, A., Patrício, T. (2013). *Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. (8ª edição). Lisboa. Edições Sílabo, Lda.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. 4ª edição. Edições Sílabo, Lda

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa. Universidade Aberta.

Rouiller, J.Z. & Goldstein, I.L. (1993). The Relationship Between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*. 4 (4), 377-389.

Savater, F. (2006). O valor de educar. Lisboa. Dom Quixote.

Segurado, M. (2006). *Referencial de Formação Contínua de Formadores – Métodos e Estratégias de Formação*. Lisboa. Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación Sistemática – Guia Teórica e Prática*. Espanha. Ediciones Paidós Ibérica.

Thorndike, E. L. (1968). *Human Learning*. Century Company.

Velada, R. (2007). *Avaliação da Eficácia da Formação Profissional: Factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Tese de Doutoramento. Lisboa. ISCTE.

Wlodkowski, R. J. (2007). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A comprehensive guide for teaching all adults*". (2ª edição). Califórnia. Jossey-Bass Inc. Publishers.

Legislação consultada

Diário do Governo de 30 de março de 1911, n.º 73 (Estabelece 3 anos de escolaridade obrigatória)

Decreto-lei n.º 40964 de 31 de dezembro de 1956, *Diário da República* n.º 284- I Série (Aborda a distinção da escolaridade obrigatória entre rapazes e raparigas).

Decreto-Lei n.º 408/71 de 27 de setembro, *Diário da República* n.º 228 – I Série (Criação da Direção Geral da Educação Permanente (DGEP))

Lei n.º 3/79 de 10 de janeiro, *Diário da República* n.º 8 – I Série (Criação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA) e implementação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos (PNAEBA))

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, *Diário da República* n.º 237- I Série (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Despacho Conjunto n.º 37/SEEBS/93 de 15 de setembro, *Diário da República* n.º 217 – II Série– Cursos de educação extra-escolar (Regulamentação dos Cursos de Educação Extraescolar)

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro, *Diário da República* n.º 227 – I Série (Constituição da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos – ANEFA)

Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20 de Novembro, *Diário da República* n.º 268 - II Série (Regulamenta os Cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA)

Despacho-Conjunto n.º 650/2001 de 20 de julho, *Diário da República* n.º 12125 – II série (Alterações à regulamentação dos Cursos EFA)

Despacho n.º 26401/2006 de 30 de dezembro, *Diário da República* n.º 249 – II série (Apresenta a iniciativa Novas Oportunidades)

Portaria n.º 230/2008 de 7 de março, *Diário da República* n.º 48 – I série (Atualização da estrutura dos Cursos EFA)

Sites consultados

<http://www.simplypsychology.org> consultado em 21/10/2013 (Conceitos gerais de Psicologia)

<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1> consultado em 10/12/2013 (Definição dos destinatários dos Cursos EFA e Funções da ANQ)

<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/> consultado em 10/12/2013 (Catálogo Nacional de Qualificações)

<http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolarizacao-987> consultado em 17/12/2013 (Perspetiva cronológica da escolarização em Portugal)

<http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+empregada+total+e+por+sector+de+actividade+economica-32> consultado em 17/12/2013 (Perspetiva cronológica sobre a distribuição nos setores de atividade económica)

http://www.iefp.pt/concursos/Documents/ContratacaoDocentesFormadores/2012_12_17_IEFP_Aviso_1_2012_Contratacao_Docentes_Formadores_2013_20.pdf consultado a 02/01/2014 (Relativo a contratação de docentes para integrar os Centros de Emprego e formação Profissional)

http://www.iefp.pt/noticias/Paginas/ContratacaoDocentesFormadores_2013_2015.aspx consultado a 02/01/2014 (Integração oficial de docentes nos Centros de Emprego e Formação Profissional)

<http://www.gep.msess.gov.pt/estatistica/formacao/fpcontinua2010sintese.pdf> consultado a 07 de Janeiro de 2014 (Evolução da formação disponibilizada por empresas)

Anexos

Anexo 1 – Questionário adaptado do *LTSI*

Questionário sobre a sua Ação de Formação	
<p>O presente questionário destina-se à elaboração de um estudo sobre a Perceção da Transferência de Aprendizagens no âmbito da Educação e Formação de Adultos, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores a apresentar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.</p> <p>As informações prestadas são pessoais e confidenciais sendo utilizadas apenas para fins estatísticos. Não existem respostas corretas ou incorretas. Dê a sua opinião sincera.</p> <p>Leia com atenção as questões e responda a todas elas.</p>	

Caraterização sociodemográfica

1. Género	
1.1.	Masculino
1.2.	Feminino
2. Idade	
2.1.	<21anos
2.2.	21-30 anos
2.3.	31-40 anos
2.4.	41-50 anos
2.5.	51-60 anos
2.6.	> 60 anos
3. Habilitações Escolares	
3.1.	4º ano
3.2.	6º ano
3.3.	9º ano
4. Número de ações de formação que já frequentou no Centro de Formação Profissional de Águeda	
4.1.	0
4.2.	1
4.3.	2
4.4.	+ de 2
5. Nível da ação de formação que frequenta	
5.1.	B-2 (6º ano)
5.2.	B-3 (9º ano)
5.3.	NS (Secundário)

6. Motivo pelo qual frequenta a presente ação de formação	
6.1.	Foi forçado
6.2.	Voluntariamente
6.3.	Por sugestão de alguém
6.4.	Nenhuma das anteriores
7. Situação face ao emprego	
7.1.	1º Emprego (Nunca trabalhou e está à procura de emprego pela primeira vez)
7.2.	Novo Emprego (Está desempregado há menos de 1 ano)
7.3.	Desempregado de Longa Duração (Está desempregado há mais de um ano)
8. Que tipo de apoio social recebe atualmente	
8.1.	Subsídio de Desemprego
8.2.	Subsídio Social de Desemprego
8.3.	Rendimento Social de Inserção
8.4.	Bolsa de Formação

	Nada satisfeito	Pouco Satisfeito	Medianamente satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
9. Indique o seu grau de satisfação com a formação					
	Nada confiante	Pouco Confiante	Medianamente confiante	Confiante	Muito confiante
10. Em que medida considera que esta formação lhe permite a aquisição de um posto de trabalho					

Instruções de preenchimento: Pense na Ação de Formação que frequenta e responda utilizando a seguinte escala e fazendo um X na resposta que melhor traduz a sua opinião					
1 – Discordo completamente 2 – Discordo 3 – Não concordo nem discordo 4 – Concordo 5 – Concordo completamente					
	1	2	3	4	5
1. Antes da formação tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento profissional					
2. Os resultados esperados desta formação estavam claros aquando do seu início					
3. A formação aumentará a produtividade pessoal					
4. Quando sair da formação espero aplicar no trabalho o que aprendi					
5. Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu futuro emprego					
6. Se utilizar p que aprendo na formação, o mais provável e ser recompensado(a)					
7. Num futuro trabalho, se não usar o que aprendo nesta formação irei ser alertado(a) quanto a isso					
8. Num futuro trabalho será possível experimentar as novas competências adquiridas na formação					
9. Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendo na formação					
10. Os meus colegas são pacientes quando eu tento utilizar as novas competências na formação					
11. Os meus formadores vêm ter comigo regularmente para resolvermos os problemas que posso ter ao vir a utilizar o que aprendi na formação					
12. Os meus formadores vêm ter comigo e explicam-me como posso aplicar num trabalho o que aprendo na formação					
13. Os meus formadores mostram interesse relativamente ao que aprendo na formação					
14. Penso que uma futura entidade empregadora irá opor-se ao facto de eu utilizar as técnicas que aprendi na formação					

Percepção da Transferência das Aprendizagens em Educação e Formação de Adultos

15. Acredito que os métodos desenvolvidos na formação são muito parecidos aos utilizados num futuro local de trabalho					
16. Acredito que o que é ensinado na formação corresponde às exigências da profissão					
17. Acredito que as situações utilizadas na formação são muito parecidas com as que encontrarei num futuro trabalho					
18. As atividades e exercícios que os formadores usam, ajudar-me-ão a saber como aplicar num contexto de trabalho aquilo que aprendi					
19. Vejo que os meus formadores, sabem como irei utilizar o que aprendi					
20. Os formadores utilizam muitos exemplos que me mostram como posso utilizar o que aprendi em formação num futuro trabalho					
21. Acredito que há recursos suficientes num futuro trabalho que me permitam utilizar as competências adquiridas na formação					
22. Quanto mais me esforçar por aprender, melhor desempenho conseguirei ter num trabalho					
23. Geralmente a formação ajuda-me a aumentar a minha produtividade					
24. Quanto mais eu aplicar num futuro trabalho o que aprendi na formação, melhor desempenho obterei					
25. Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas					
26. Os meus colegas de formação estão abertos para mudar a forma como desenvolvem o seu trabalho					
27. Os meus colegas de formação são relutantes quanto a experimentar novos métodos de trabalho					
28. Os meus colegas de formação estão abertos a mudanças se isso melhorar o desempenho profissional					
29. Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos num futuro trabalho					
30. Estou certo(a) de que irei ultrapassar os obstáculos de um local de trabalho que dificulte a utilização de novas técnicas e conhecimentos					
31. No trabalho, vou sentir-me confiante em utilizar o que aprendi na formação, mesmo em situações difíceis					
32. As pessoas costumam fazer-me sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu desempenho profissional					

Anexo 2 – Caraterização da turma

PERCEÇÃO DE TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

AÇÃO DE FORMAÇÃO: _____

INÍCIO: ___/___/___

FIM: ___/___/___

CARGA HORÁRIA: _____ horas

N.º DE FORMANDOS DA TURMA: _____

N.º DE FORMANDOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO: _____

OBSERVAÇÕES:

TEMPO MÉDIO DE PREENCHIMENTO: _____

DÚVIDAS MAIS FREQUENTES:

ANOTAÇÕES:
