



Fernando Manuel Almeida Alves Cardoso

**A contribuição do Programa Novas Oportunidades para o desenvolvimento da motivação e auto-estima dos formandos que o frequentam – Estudo de Caso.**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Manuela d'Oliveira



UNIVERSIDADE  
PORTUCALENSE

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação

Novembro, 2012

## **DECLARAÇÃO**

Nome: Fernando Manuel Almeida Alves Cardoso

Nº. do B. I.: 7917091 Telem.: 917755674 e-mail: cardoso.so@gmail.com

Mestrado

Designação do mestrado:

---

Ano de conclusão: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

Título da dissertação

A contribuição do Programa Novas Oportunidades para o desenvolvimento da motivação e auto-estima dos formandos que o frequentam – Estudo de Caso.

Orientador (es):

Prof. Doutora Manuela d'Oliveira

**Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respectivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:**

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

### **1. Tipo de Divulgação:**

**Total.**

**Parcial.**

### **2. Âmbito de Divulgação:**

**Mundial (Internet aberta)**

**Intranet da Universidade Portucalense.**

**Internet, apenas a partir de**  **1 ano**  **2 anos**  **3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT**

**Advertência:** O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respectivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Porto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O presente projecto de investigação intitulado “A contribuição do Programa Novas Oportunidades para o desenvolvimento da motivação e auto-estima dos formandos que o frequentam – Estudo de Caso” insere-se na linha de investigação em Desenvolvimento Humano do Centro de Investigação em Educação da Universidade Portucalense.

Este projecto, orientado pela Prof<sup>a</sup>. Doutora Manuela d’Oliveira tem como principais objectivos comparar a Motivação e Auto-estima entre os formandos na fase inicial do processo de RVCC escolar, fase intermédia e formandos que o finalizaram.

Os dados recolhidos foram registados e organizados no Centro de Investigação em Educação e analisados no âmbito da dissertação em Psicologia – especialização em Psicologia Clínica e da Saúde.

O Centro de Investigação em Educação está integrado no Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense e envolve os estudantes de 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclo que desenvolvem projectos, dissertações e teses em temas de especialidade dos quais se salientam: a avaliação e a gestão das organizações educativas, educação especial, educação social, a supervisão, as metodologias de ensino, as TIC e questões relativas ao desenvolvimento humano.

Data: Novembro de 2012

Mestrando:

Fernando Manuel Almeida Alves Cardoso

# **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Professora Doutora Manuela D'Oliveira.

À minha família.

Aos amigos e às colegas que de formas distintas me apoiaram e deram ânimo.

Aos formandos que colaboraram no estudo e às respectivas técnicas RVCC.

Um grande obrigado a todos!

## RESUMO

O presente estudo, pretendeu determinar a existência de impacto do Programa da Iniciativa Novas Oportunidades, para o desenvolvimento da motivação e auto-estima nos formandos que o frequentam, ao abrigo do despacho do Governo nº 17658/2010.

De forma a apurar resultados, foi utilizada uma amostra de 105 sujeitos composta por elementos do sexo feminino (n= 43) e do sexo masculino (n=62), com idade superior a 18 anos, a frequentar activamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) básico e secundário, desempregados e convocados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) para frequentar o processo de RVCC.

Os resultados demonstram que para a variável motivação, na comparação dos grupos, os resultados assinalam um forte impacto positivo tanto ao nível intrínseco como extrínseco, dando a indicação de que os formandos terminam o seu percurso formativo mais motivados. Relativamente à comparação entre o género feminino e o masculino, a nossa hipótese não se verificou, tendo-se encontrado diferenças que apontam no sentido contrário ao postulado, na medida em que as mulheres apresentam uma média de motivação mais elevada. Quanto às variáveis nível a frequentar e idade não foram encontradas diferenças, com excepção do grupo mais jovem apresentar diferenças para motivos externos.

Relativamente à variável auto-estima confirmou-se que esta vai aumentando à medida que a formação avança nas três fases do processo. Os valores obtidos, quando comparados os grupos, apontam para um evidente impacto positivo na sua auto-estima por parte do processo de RVCC, sendo mais elevada no final. Também se analisaram as variáveis idade, nível a frequentar e género, quanto à auto-estima, para as quais não se encontraram globalmente diferenças estatisticamente significativas.

**Palavras-Chave:** Auto-Estima, Motivação, Iniciativa novas Oportunidades, Aprendizagem ao Longo da Vida.

## ABSTRACT

The present study sought to determine the impact of the existence of the New Opportunities Initiative Program for the development of motivation and self-esteem in students who attend under government order No. 17658/2010.

In order to determine results, we used a sample of 105 subjects comprised elements of females (n = 43) and male (n = 62), aged over 18 years, actively attending RVCC process basic and secondary, unemployed and summoned by IEFPP to attend the program RVCC

The results show that for motivation variable, the comparison of groups, the results indicate a strong positive impact at both intrinsic and extrinsic, giving the indication that the students finish their formative path more motivated. As regards the comparison between the male and female gender, our hypothesis was not verified and it was found differences pointing in the opposite direction to postulate the extent that women have a higher mean of motivation. Regarding variables level attending and age no differences were found, with the exception of the youngest group differ for external motives.

Regarding variable self-esteem was confirmed that this goes increasing as the formation proceeds in three stages. The values obtained, when comparing the groups, show a clear positive impact on their self-esteem by the RVCC process, being higher at the end. Also analyzed the variables age, level to attend and gender, regarding self-esteem, for which no overall differences were found statistically significant.

**Key Words:** Self-Esteem, Motivation, New Opportunities Initiative, Lifelong Learning.

# Sumário

Introdução .....	11
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	14
Capítulo 1 – Contexto de uma nova oportunidade para aprender ao longo da vida? ...	14
1.1. Iniciativa Novas Oportunidades .....	14
1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida .....	18
Capítulo 2 – Abordagem psicológica .....	27
2.1. Motivação.....	27
2.2. Auto-estima.....	32
Capítulo 3 – Conclusão .....	35
PARTE 2 – Estudo empírico.....	36
Introdução .....	36
Método .....	38
1. Caracterização da Amostra .....	38
2. Instrumentos .....	40
2.1. Questionário Sociodemográfico.....	40
2.2. Escala de Motivação Académica de Vallerand .....	40
2.3. Escala de Auto-estima de Rosenberg .....	41
3. Procedimento .....	43
4. Apresentação dos resultados.....	44
5. Discussão dos resultados .....	49
Conclusão .....	57
Bibliografia .....	60
ANEXOS .....	66

# ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra .....	39
Tabela 2 – Consistência interna dos dois factores e respectivos totais da escala de auto-estima .....	43

# **ABREVIATURAS**

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CNO – Centro Novas Oportunidades

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PNO – Programa Novas Oportunidades

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Introdução

É recorrente em contextos de educação e formação de adultos usar-se a expressão – Sociedade do Conhecimento – conceito disseminado a partir de 1994 por Peter Drucker (2003) tendo sido adoptado, nos dias de hoje, por várias instituições e em particular pela UNESCO (2009). Se considerarmos que esta asserção reflecte tendências sociais num período pós-industrial onde o conhecimento teórico e o comportamento baseado no conhecimento são constituintes de uma atitude humana que move as sociedades para a transformação social numa óptica desenvolvimentista, fazendo do conhecimento o factor gerador de riqueza na sociedade actual (Drucker, 2003), rapidamente se pode inferir a importância de acções, positivas e desenvolvimentistas, como o programa nacional da Iniciativa Novas Oportunidades, na educação e aprendizagem ao longo da vida na sociedade portuguesa com grandes défices de literacia.

Recentemente, em 2010, o governo de então fez sair um despacho (Despacho n.º 17658/2010) direccionado aos desempregados inscritos no IEFP para frequentarem o programa da Iniciativa Novas Oportunidades. Para avaliar o efeito nos destinatários, consideramos de toda a pertinência fazer um estudo sobre a contribuição do Programa da Iniciativa Novas Oportunidades para o desenvolvimento da motivação e auto-estima, destes formandos específicos, em três fases do seu percurso formativo: início, meio e fim.

Assim, postulamos que os formandos que se encontram a finalizar o Programa da Iniciativa Novas Oportunidades evidenciam níveis superiores de motivação e auto-estima em relação aos formandos que se encontram no início ou a meio do programa; e que os formandos do género masculino demonstram mais motivação e auto-estima face aos formandos do género feminino.

A realização do presente estudo, de carácter exploratório, tem como objectivo geral analisar preliminarmente o contributo da Iniciativa Novas Oportunidades para a motivação e auto-estima dos formandos desempregados, que frequentam o processo de RVCC escolar, inscritos no

IEFP e encaminhados por este instituto para a Iniciativa Novas Oportunidades, ao abrigo do despacho governamental n.º 17658/2010.

Nesse sentido, este trabalho aborda uma temática que orienta a realização desta investigação em torno da seguinte questão:

De que modo a Iniciativa Novas Oportunidades contribui para o desenvolvimento da motivação e auto-estima dos formandos que o frequentam?

Orientamo-nos, para isso, pelos seguintes objectivos específicos: a) Analisar a motivação e auto-estima dos formandos na fase inicial, intermédia e final do processo de RVCC escolar; e b) Analisar diferenças de género, idade e nível a frequentar (básico e secundário) na motivação e auto-estima.

A apresentação deste trabalho divide-se em duas partes.

A primeira tem dois capítulos, um refere a mudança de paradigma na educação, formação e certificação de competências de adultos abordando o contexto das Novas Oportunidades e o conceito da Aprendizagem ao Longo da Vida; o outro expõe a fundamentação teórica para explicar os factores psicológicos da nossa amostra, cingindo-se às dimensões directamente relacionadas com os instrumentos de avaliação deste estudo, nas áreas da motivação e auto-estima.

A segunda é constituída pelo estudo empírico que engloba: a referência ao processamento de dados onde foram utilizados os testes ANOVA-oneway e t de Student através do programa SPSS; a caracterização da amostra que é composta por participantes que frequentavam o processo de RVCC escolar em centros de novas oportunidades do IEFP; uma secção onde são apresentados três instrumentos: primeiro o questionário sociodemográfico, em segundo a Escala de Motivação Académica (Vallerand, et al., 1992, 1993) que mede as dimensões intrínseca, extrínseca e amotivação, em terceiro a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (Rosenberg, 1989) onde metade das questões é referente a uma visão positiva de si e a outra metade diz respeito a uma visão auto depreciativa; a secção com os procedimentos; seguindo-se as secções de apresentação e discussão dos resultados; finalizando com a conclusão onde

apresentamos uma reflexão sobre os resultados gerados pelas análises, relacionando-os com os testes das hipóteses e objectivos já referidos.

Procuramos com este estudo contribuir para uma melhor compreensão do contributo das Novas Oportunidades para a motivação e auto-estima na população constituída por formandos desempregados que frequentam o processo de RVCC escolar e encaminhados pelo despacho governamental n.º 17658/2010.

# PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Capítulo 1 – Contexto de uma nova oportunidade para aprender ao longo da vida?

### 1.1. Iniciativa Novas Oportunidades

A Iniciativa Novas Oportunidades tem como pretensão central a qualificação da população activa portuguesa. Tem como desígnio melhorar, de modo geral, a sociedade e o estado individual de cada um, aumentando os níveis de certificação escolar dos adultos maiores de 18 anos de idade que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade. É participada pelos Ministérios da Educação e Ministério do Trabalho e da Segurança Social, e Fundos Estruturais da União Europeia. Em 14 de Dezembro de 2005 a Iniciativa foi apresentada ao público pelo XVII Governo Constitucional. Sob a égide de uma política pública definiram-se quais as prioridades do país, como usar esses recursos, para que benefícios e cidadãos, apostou-se na qualificação da população portuguesa como pilar do desenvolvimento do país (Quadro de Referência Estratégico Nacional [QREN], 2007).

Constata-se na sociedade portuguesa o efeito destas acções quando no relatório de actividades 2010 se pode ler: *“Apresentada no final de 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades assumiu uma agenda de intervenção para o período 2005-2010, (...) teve um impacto no sistema que mudou o paradigma da educação e da formação em Portugal.”* (ANQ, 2010, p. 4). Este relatório concluiu ainda neste fim do primeiro ciclo da Iniciativa que o trabalho foi positivo. As actividades planeadas foram na sua maioria conseguidas e até executadas outras não previstas, elogiando a capacidade de reacção e organização das equipas a operar neste contexto de mudança. Termina afirmando que a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) não se limita a cumprir rotinas, mas sim assumindo-se proactiva e agindo activamente na dinamização do sistema (ANQ, 2010).

No sentido de implementar esta política, em 2007 é criada a ANQ. Sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Segurança Social e da Educação, a ANQ, tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos; a gestão do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC); a criação de instrumentos de apoio, como instrumentos pedagógicos, estudos, orientações e relatórios; a fim de coadjuvar o cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades (ANQ, n/d).

Foram criados Centros Novas Oportunidades (CNOs), onde se desenvolve o processo da Iniciativa Novas Oportunidades. Estes centros podem ser promovidos por entidades públicas e privadas, desde centros de formação profissional, empresas, associações, autarquias e estabelecimentos de ensino. As quais se candidatavam de forma a desenvolverem quaisquer umas das modalidades de qualificação previstas na Iniciativa. É da responsabilidade da ANQ autorizar a criação destes organismos. Aos CNOs compete o encaminhamento para ofertas de educação-formação, estas devem estar adaptadas às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto e o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, serve de base para a oferta de educação-formação quer para posicionar os formandos num percurso de qualificação, quer para a obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação. Os CNOs têm os seus recursos humanos estruturados da seguinte forma, variando o seu número de acordo com a quantidade de inscritos:

a) Director, representa o centro e procede à homologação dos júris de certificação e diplomas emitidos;

b) Coordenador, tem a responsabilidade da gestão pedagógica, organizacional e financeira;

c) Técnico de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento, é responsável pelo acolhimento e encaminhamento dos adultos para o processo de RVCC ou modalidades de formação;

d) Profissional de RVCC, acompanha o adulto na construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) e participa nos júris de validação

do adulto que acompanhou; Formador, orienta o adulto na construção do seu PRA no âmbito da sua área de competências, desenvolve acções de formação complementar e participa nos júris de validação do adulto que acompanhou;

e) Técnico Administrativo, acolhe os adultos, apoia no plano administrativo e financeiro (Portaria nº 370/2008).

No sentido de atingir estes objectivos foi criado o instrumento: Catálogo Nacional de Qualificações. Este instrumento integra referenciais para cada qualificação aqui considerada, como um referencial de competências que permite avaliar o grau de competência dos adultos; um referencial de qualificação com unidades de formação que constitui a resposta formativa para a obtenção de cada qualificação; e um perfil profissional que esclarece as actividades, saberes-fazer e saberes-ser a ter em conta para a execução das tarefas de cada actividade profissional (ANQ, 2008).

Para acompanhamento da Iniciativa Novas Oportunidades, foi criada uma comissão com a portaria nº 73/2010 de 4 de Fevereiro que tem por função garantir a articulação entre todos os envolvidos na Iniciativa; fazer a gestão do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO); diagnosticar necessidades de formação para desempregados; supervisionar as formações; promover as boas práticas; regimentar no acesso de pessoas com deficiência ou incapacidade a modalidades de formação e ao sistema de RVCC (Portaria nº 73/2010).

Relativamente às modalidades de formação há uma vertente para os jovens e outra para adultos:

a) No eixo dos jovens, as ofertas formativas são de nível secundário de natureza qualificante. No final dos percursos formativos os jovens obtêm uma certificação escolar e profissional, permitindo continuar os estudos e a inserção na vida activa. Estas modalidades formativas compõem cursos de educação e formação, do sistema de aprendizagem, profissionais e do ensino artístico especializado.

b) No eixo dos adultos, é dirigido a indivíduos com idade superior a 18 anos que pretendam obter uma qualificação e/ou reorientar o percurso profissional. Estas modalidades formativas compõem o Sistema de

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; o Ensino Recorrente de Nível Básico e Secundário; os Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Básico e Secundário; as Formações Modulares e as Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação (ANQ, n/d).

Ao nível metodológico os processos de RVCC constroem-se através de uma explanação autobiográfica, de um balanço de competências e de um portefólio reflexivo de aprendizagem. A explanação autobiográfica é um meio de recolha de informação que permite esclarecer competências e a formação de um pensamento reflexivo sobre as experiências relevantes do indivíduo. O balanço de competências é um meio de diagnóstico e avaliação das competências adquiridas. Permite conhecer as reais motivações e competências, assim como possibilitar ao indivíduo obter uma representação de si, tanto a nível pessoal como social e profissional. O PRA é uma compilação de vários documentos demonstrativos das competências aprendidas e percurso de aprendizagem, o que proporciona uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem através da evocação dos contextos reais (DGFV, 2006).

O método narrativo da história de vida, utilizado no processo de RVCC, permite ao indivíduo expressar a sua individualidade, a sua experiência de vida, o seu saber subjectivo. A construção da narrativa é mais do que um balanço de capacidades e competências é também um processo formativo, considerando que o indivíduo tende a questionar-se numa perspectiva individual e colectiva. As recordações e referências do indivíduo são símbolos que o próprio compreende como constitutivos da sua formação; evocam as suas percepções sociais, emoções, sentimentos e valores; podem ter uma acção formativa no sentido de que o que foi aprendido, o saber-fazer, funciona como referência para situações futuras similares. É através da narrativa das experiências que o indivíduo se apresenta ao outro nas suas diferentes formas e subjectividades. A construção da narrativa leva o indivíduo a uma reflexão de si. Através da história de vida o indivíduo compreende a forma como se transforma através das experiências passadas, e permite-lhe projectar o futuro

articulando as suas experiências formadoras, a sua cultura e os seus princípios (Josso, 2002).

Ao tomar consciência do seu sistema formativo, o indivíduo torna-se responsável pelas suas escolhas existenciais. Através deste autoconhecimento e auto-interpretação de si e dos referenciais interiorizados, o indivíduo origina em si uma *“emergência do eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções”* (Josso, 2002, p. 44).

Em suma, a Iniciativa Novas Oportunidades tem como objectivo central implementar uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, tendo como patamar mínimo de qualificação o nível de ensino secundário. Veja-se aqui, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida a educação e formação de adultos. Os CNOs no desempenho do seu papel respondem à ideia de reintegração do adulto no sistema formativo contribuindo para uma formação ao longo da vida (DGFV, 2006).

## **1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida**

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida tem uma amplitude que nos leva a considerar as várias categorias básicas de actividades de aprendizagem, tais como, a aprendizagem formal, não formal e informal, sem esquecer todas as fases da aprendizagem desde a infância à reforma.

Segundo Kallen (1996), o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida pretende atingir uma diversidade de objectivos e cingir um grande número de causas, abarcando conceitos já existentes e conceitos novos. A sua abrangência vai desde a simples correcção educativa e social a inspirações revolucionárias; desde um radicalismo-igualitário ao conservadorismo do mesmo estado de coisas; desde uma rede de programas liberais de educação de adultos a sistemas de formação profissional para quadros de empresas; tudo direccionado a jovens e idosos, trabalhadores e reformados. Esta versatilidade confere ao paradigma ao longo da vida, a capacidade de

adaptação aos vários interesses e a adaptação às novas necessidades e tendências.

Silvestre (2003), defende que a sociedade portuguesa deve adoptar um conceito de educação/formação profundo e abrangente. No que respeita a essa designação – educação/formação, Canário (1999) vem dizer que deriva da existência de duas linhas de actuação nesse campo: do meio escolar, a alfabetização; do mundo do trabalho, a da formação. Silvestre (2003), acrescenta ainda que este conceito deve ser alargado e aprofundado, quer nas várias dimensões comunitárias, quer nas vertentes tecnológicas, digitais e científicas que acompanham a evolução da sociedade, não deixando de ter presente uma perspectiva de educação/formação permanente e comunitária de forma abrangente e aberta quer a novos públicos-alvo, quer a novos contextos e instituições de educação/formação.

Como afirma Canário (2006), a *“identificação errónea, entre universo educativo e universo escolar apenas nos permite aceder a uma visão truncada, incompleta e redutora de um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizada por sessões formais, programadas, avaliações e certificados”* (p.160), pelo que a educação e formação de adultos não pode ser igual à educação de jovens ou apenas formação no local de trabalho.

Desta forma, para melhor se compreender o conceito, a relação que tem com a aprendizagem e compreender a aprendizagem na vida adulta, podemos referir Legendre (2001) que explica no seu trabalho a existência de uma adaptação através de dois movimentos: assimilação e acomodação. Estes dois processos são necessários em quantidades relativas para proporcionarem um equilíbrio. O qual, como mecanismo auto-regulador, é essencial para garantir a adaptação do indivíduo ao meio. Portanto, o conhecimento organiza-se a partir de estruturas prévias, são integrados dados novos pelo indivíduo, havendo um processo de adaptabilidade crescente das estruturas prévias. Neste sentido, o adulto aprendiz será caracterizado por possuir um dispositivo cognitivo amplo, o qual lhe permitirá abordar conteúdos diversos em graus de abstracção ou de formalização variados.

Solar e Denis (2001), fazem a análise da relação bidireccional entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Consideram que o desenvolvimento deriva de uma transformação do pensamento, pelo que novas aquisições e a experiência levam a uma constante reorganização cognitiva.

Horn e Cattell (1967), com as suas investigações longitudinais também contribuíram para a compreensão desse conceito, bem como as transformações das capacidades cognitivas ao longo de toda a vida, e como o adulto ao nível da aprendizagem tenderá a resolver de forma mais facilitada tarefas abstractas, quando relacionadas com experiências concretas. Estes autores, revelaram através do seu trabalho aquilo a que consideraram a existência de uma estrutura hierárquica da inteligência com dois factores superordenados – a inteligência fluida e a inteligência cristalizada.

A inteligência fluida diz respeito à capacidade de perceber relações, de formar conceitos, de raciocinar e de proceder a abstrações. Está relacionada com componentes não-verbais, com a solução de problemas, pouco dependente de experiência prévia e conhecimentos adquiridos, mais determinada por aspectos biológicos e pouco por aspectos culturais (Horn, 1967).

A inteligência fluida será adquirida através de aprendizagens não sistemáticas e reflectirá a acção conjunta da maturação e das deteriorações do sistema nervoso central. Como estas deteriorações aumentam a partir da idade adulta, a inteligência fluida sofre um decréscimo. A inteligência cristalizada, será desenvolvida a partir de experiências culturais e educacionais, estando presente na maioria das actividades escolares e estará associada a capacidades necessárias na solução de problemas complexos do quotidiano. Trata-se de um conjunto de saberes e saberes-fazer adquiridos, será o resultado acumulativo da aprendizagem sistemática, realizada essencialmente no meio escolar mas também no meio familiar e profissional. Ao contrário da inteligência fluida, a inteligência cristalizada está associada a um processo de aculturação, dependerá de outras estruturas do sistema nervoso central e as habilidades cristalizadas continuam a melhorar com a idade (Horn, 1967).

A educação de adultos é um conjunto de situações de formação de carácter formal e informal patente no trabalho e no quotidiano do indivíduo. Esta forma de educação projecta-se na própria realização de cada pessoa indo assim para lá dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais (Quintas, 2008).

Neste contexto o indivíduo passa a ter um papel central no processo de aprendizagem, o qual é entendido como um *continuum* que integra e articula diferentes graus de formalização da acção educativa (Canário, 2006).

Segundo Kallen (1996), este conceito de aprendizagem não é novo. No século XIX, surge uma ideia de aprendizagem com os primeiros movimentos que defendem e promovem a educação de adultos em ambientes não escolares. A intenção destas iniciativas não era a preparação dos adultos para as tarefas do trabalho. Os seus entendimentos eram de âmbito cultural, social e até político, permitindo o acesso à cultura e conhecimento aos novos trabalhadores. Também não ocupava um lugar primordial a ligação à educação formal, nessas primeiras abordagens de aprendizagem. Algumas actividades de âmbito educacional para adultos podiam ser consideradas educativas, já que por vezes se faziam tentativas de forma a melhorar a prática dos participantes relativamente às competências básicas, como ler, escrever e contar. Todavia, a maioria das vezes, não havia a intenção tácita de complementar a educação e formação inicial, nem havia um conceito abrangente de educação.

*“O desenvolvimento da educação de adultos tem sido, no decurso da história, fortemente determinado por factores socioeconómicos específicos”* (Kallen, 1996, p.17). O regresso da guerra de milhões de jovens desmobilizados permitiu o retorno de um grande número deles à educação formal. Pela primeira vez as universidades foram confrontadas com estudantes possuidores de experiência, diferentes dos habituais. Este regresso obrigava a uma familiarização com as novas técnicas e competências devido ao avanço no período da guerra. Desta forma, adquiriu-se a primeira experiência com uma educação de “segunda oportunidade” e o primeiro reconhecimento da

necessidade de uma reciclagem organizada para os trabalhadores (Kallen, 1996).

No pós-guerra, nas décadas de 60/70 a Aprendizagem ao Longo da Vida era designada como Educação ao Longo da Vida e entendida sob uma perspectiva conceptual humanista. Este contexto conduziu a muitos debates e reflexões sobre a educação de adultos, levando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Conselho da Europa, ao desenvolvimento dos três principais paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida. Os três documentos sobre esta temática, apesar de redigidos de forma independente são convergentes nos conteúdos, abordado este conceito de aprendizagem com objectivos globais comuns (Kallen, 1996).

A UNESCO, deu um grande contributo para actividades no domínio da Educação ao Longo da Vida com a apresentação do relatório de Edgar Faure (1972) titulado *Learning to Be* da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Procurou conjugar a apetência inata do homem em aprender com a construção de uma sociedade humanista, marcada pela paz, compreensão entre os povos e pelo desenvolvimento cultural e científico para o benefício da humanidade (Faure, 1972).

A OCDE, apresentou um conceito de educação contínua como estratégia para a aprendizagem ao longo da vida, no sentido de aumentar oportunidades educativas no percurso de vida do indivíduo para que este, quando necessário, pudesse dispor delas, quer para si quer perante o mercado de trabalho. Em termos gerais, a educação contínua tinha grande conotação económica, assentava numa interacção entre educação formal, educação de adultos e formação profissional num único enquadramento onde se relacionam objectivos educacionais, económicos e sociais comuns (Kallen, 1996).

O Conselho da Europa, na década de 60 apresentou o tema da educação permanente, como um novo conceito abrangente de um padrão de educação global capaz de responder às necessidades educativas crescentes e cada vez mais diversificadas de jovens e adultos (Titz, 1996).

Hoje, a Aprendizagem ao Longo da Vida, assume um papel importante para o desenvolvimento do emprego, da cidadania, da coesão social e da realização pessoal. Este novo conceito tem como desígnios tornar a sociedade mais inclusiva, a monitorização da educação e formação, tendo em consideração a mudança nos sectores empresariais e a participação activa dos cidadãos na vida pública (European Commission, 2002).

Neste sentido, o conceito de aprendizagem sugere um entendimento amplo e multiforme de socialização. A educação pode englobar três modalidades: educação formal, educação não formal e educação informal; já que cada uma individualmente não consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos (Cavaco, 2002).

A aprendizagem formal decorre em instituições de ensino e formação para obtenção de diplomas e qualificações. A aprendizagem não formal é aquela que decorre através de acções fora dos sistemas formais de educação. A aprendizagem informal é a que resulta da própria vivência do indivíduo (Pires, 2007).

No sentido do que já foi referido atrás, na sociedade contemporânea, do pós-guerra, a riqueza das nações – que até aí era considerada predeterminada pelo capital financeiro, pela dimensão geográfica, pela existência ou não de matérias-primas ou pelo parque industrial – começa a ser directamente relacionada com o seu “capital humano”, isto é, educação, formação ou qualificação das pessoas, como factor competitivo, estratégico e determinante. As pessoas, formam-se e actualizam-se através dos sistemas educativo e formativo iniciais, pela acumulação de experiência e aquisição de competências adquiridas ao longo da vida activa (Trigo, 2002).

Consideramos assim que nas aprendizagens informais, frequentemente não existe a intenção de aprendizagem. Estas aprendizagens são entendidas dentro de um conceito de aprendizagem experiencial (Pires, 2007).

*“A aprendizagem experiencial diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (...), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição — os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa” (Pires, 2007, p.10).*

Assim, como nos refere Pires (2007), a aprendizagem experiencial é mais um conceito que surge, desenvolve-se ao longo da vida, e está envolvida no desenvolvimento global do indivíduo.

Cavaco (2002) aborda ideias transversais a diferentes definições de formação experiencial: o papel activo que o sujeito assume, a sua capacidade de experimentar e de reflectir sobre situações e acontecimentos que ocorrem no seu dia-a-dia. Segundo a autora, a aprendizagem experiencial tem origem na educação informal, isto é, numa modalidade educativa não organizada, que pode ser deliberada ou não, que é apelidada de educativa pelos seus efeitos na alteração das atitudes, comportamentos e conhecimentos dos indivíduos. A importância do património experiencial como um meio para a realização de novas aprendizagens assenta em três pressupostos fundamentais: a) a revalorização epistemológica da experiência; b) a definição das situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade; e c) uma concepção de aprendizagem larga, multiforme e permanente de socialização.

Nesse sentido, Canário (2006) refere a experiência como sendo a primeira condição necessária para a aprendizagem.

Na década de 70, num ambiente de propostas de reforma educativa, uma das principais críticas era dirigida à escola enquanto instituição. Esta, era um instrumento de doutrinação e de opressão da espontaneidade, sob o poder de Estados focados na necessidade de ensinar às crianças o respeito pela lei, o comportamento disciplinado e outras virtudes que os ditos “bons” cidadãos deveriam possuir, destruindo assim a sua curiosidade inata (Kallen, 1996).

Também em 1972, a UNESCO, através do relatório *Learning to be* defende a integração dos contextos de aprendizagem formais e não formais, assim como a democratização da educação promovendo condições para os mais desfavorecidos acederem à educação. Esta é vista como um processo educativo global e a Educação Permanente como a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do acto educativo (Faure, 1972).

Em súpula, na década de 70, a Educação Permanente expõe uma nova visão da educação por questionar as próprias origens do sistema educativo; por ter em conta e reconhecer todas as formas de educação: formal, não formal

e informal; por procurar incluir e conjugar todas as estruturas da educação; por considerar uma educação contínua ao longo de toda a vida conforme as necessidades de cada etapa e idade; por não contemplar a separação entre educação escolar, não escolar e extra-escolar e por promover quer a adaptação do indivíduo à sociedade quer a capacidade de transformá-la (Ribas, 2004).

O Centro Europeu para o Desenvolvimento e Formação Profissional, realizou a nível europeu, um estudo sobre as perspectivas dos cidadãos relativamente à aprendizagem ao longo da vida, onde é referido que nove em cada dez europeus reconhecem a importância da aprendizagem quer a nível económico quer a nível social. Relativamente aos portugueses é referido que 50% dos inquiridos afirmaram não ter interesse em formação, objectando o retorno a um sistema semelhante à escola, não reconhecerem benefícios e utilidade na formação, não se sentirem capazes ou serem demasiado velhos para aprender. Isto mostra que apesar de genericamente os cidadãos europeus reconhecerem os benefícios da formação tais como, satisfação pessoal, aumento de conhecimentos gerais, obtenção de um melhor emprego ou uma qualificação, nem sempre estão motivados para a aprendizagem (CEDEFOP, 2003).

O euro barómetro de 2003 sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida demonstrou que os cidadãos europeus tinham consciência das suas limitações, tanto ao nível das tecnologias como ao nível científico, apesar disso não tomavam atitudes para remediar a situação. Desta forma, é urgente actuar de maneira a que a Aprendizagem ao Longo da Vida se transforme em realidade. Entretanto, a Aprendizagem ao Longo da Vida enquanto ideia prevalente, ainda é visionária (CEDEFOP, 2003).

Assim, tendo em consideração tudo quanto foi referido até agora e como afirma Ribas (2004), podemos dizer que o conceito de Educação ao Longo da Vida começou por ser um ideal universal e humanista do relatório *Learning to be* e passou a integrar políticas das nações, tendo como grande desígnio ensinar melhor a mais pessoas e em contextos mais diversificados

através de uma nova organização de serviços educativos segundo os ditames do mercado.

Parece, como diz Ribas (2004), que o debate em volta do conceito Aprendizagem ao Longo da Vida, urge na Europa por ser preciso reforçar a competitividade, a empregabilidade e adaptabilidade da força de trabalho, o que suscita ideais economicistas e uma empresarialização quer da vida social quer da educação.

E tal como faz referência Griffin (1999), a reforçar esta tónica estão: a globalização, a emergência da sociedade do conhecimento ou informação, a fragmentação da sociedade, o aumento da diferença nos níveis socioeconómicos com fortes influências de noções de inclusão e exclusão, assim como o elevado nível de desemprego.

## Capítulo 2 – Abordagem psicológica

Perante a importância do programa nacional da Iniciativa Novas Oportunidades no paradigma da educação e no novo contexto criado com o despacho do governo n.º 17658/2010, tornou-se pertinente procurar saber como se motivam e o que sentem os formandos neste novo desafio. Na medida em que estes formandos adultos têm características cognitivas próprias e lidam com especificidade, nesta fase da sua vida, perante novas aprendizagens.

Se considerarmos que *“O grande desafio é, pois, contemplar nos processos educativos a riqueza e a diversidade cultural, bem como o significado do que é aprendido, para que os processos motivacionais do adulto não decresçam”* (Quintas, 2008, p. 56) e que também é preciso considerar as emoções e a auto-estima no conhecimento do formando, pela possibilidade dele poder experimentar desconforto emocional quando acontecem mudanças significativas, provocando incertezas perante novos saberes, insegurança emocional esta que pode leva-los a regressar à segurança das antigas certezas, portanto, a colocarem-se na sua zona de conforto (Quintas, 2008), então para responder à nossa pretensão julgamos essencial analisar as variáveis que explicassem as nossas questões.

Neste sentido, escolhemos as variáveis motivação e auto-estima como construtos teóricos que sustentassem este estudo ao nível psicológico. Assim, incidimos objectivamente sobre rubricas directamente relacionadas com este estudo e com os instrumentos de avaliação aqui usados, sem nos dispersarmos nem fazermos uma reprodução das teorias e artigos, sobre a motivação e auto-estima, que não têm o foco no objecto de análise dos instrumentos utilizados neste trabalho.

### 2.1. Motivação

A motivação é um construto que explica os agentes que proporcionam direcção e energia ao comportamento humano e de outros organismos, esse

comportamento das pessoas é afectado conjuntamente por diferentes motivos e necessidades que experimentamos (Feldman, 2001).

A motivação diz respeito àquilo que leva as pessoas a moverem-se, agirem, pensar e desenvolver-se. A investigação da motivação tem incidido nas condições e processos que facilitam a persistência, desempenho, desenvolvimento saudável e na vitalidade dos nossos empreendimentos humanos. A motivação humana pode ser estudada através dos mecanismos cerebrais e fisiológicos, no entanto, uma vasta parte é função de condições proximais socioculturais em que os indivíduos se encontram. Tais condições influenciam não só o que as pessoas fazem, mas também como se sentem ao agir, assim como as consequências das acções (Deci & Ryan, 2008).

Para Vallerand e Thill (1993), a motivação é um construto hipotético que se utiliza para descrever forças internas e/ou externas que produzem iniciação, direcção, intensidade e persistência do comportamento (Vallerand & Thill, 1993 cit in Vallerand, 2012).

Há uma variedade de abordagens conceptuais que se desenvolveram para procurar compreender a complexidade da motivação e explicar a energia que orienta o comportamento em determinadas direcções, independentemente da incidência nos factores biológicos, cognitivos ou sociais (Feldman, 2001).

Segundo a teoria do instinto, os seres humanos e os animais nascem com padrões de comportamento pré-programados que são fundamentais na sua manutenção de vida. É uma teoria baseada nos instintos como padrões de comportamento inatos biologicamente determinados e não aprendidos, como por exemplo impulsos instintivos do sexo e da agressão que motivam o comportamento. Os instintos ou drives correspondem às necessidades do corpo e são mentalmente representadas como desejos, levando o indivíduo a acções para satisfação dessas necessidades. Com o desejo satisfeito, uma tensão associada a essas necessidades desaparece, ficando o indivíduo bem do ponto de vista hedonístico e homeostático (e.g. Freud, 1962/1923).

Segundo Clark Hull (1943) que propõe a teoria da redução do impulso, os seres humanos têm necessidades internas biológicas que criam um estado de tensão somática, activando um drive, ou impulso, que leva a um

comportamento aleatório. Entende-se por impulso uma activação ou tensão motivacional que proporciona energia ao comportamento no sentido de satisfazer uma necessidade. Para reduzir esse estado de tensão desagradável e manter-se num estado homeostático, o organismo acidentalmente produz a resposta. Este comportamento que leva à redução do drive passa, assim, a ser reforçado e com a repetição forma-se um hábito, pelo que os drives passam a activar hábitos.

A teoria das necessidades considera que os seres humanos são levados a progredir até ao seu máximo através de uma hierarquia de necessidades, onde, antes da realização das necessidades de ordem superior é necessário satisfazer as necessidades de ordem inferior (Chambel, 1995). Segundo o modelo de Maslow (1998) as necessidades de ordem inferior dizem respeito as necessidades fisiológicas e de segurança; as necessidades de ordem superior incluem necessidades de amor, sentido de pertença, estima e realização pessoal. O comportamento humano é orientado por necessidades organizadas em pirâmide, sendo a base formada pelas necessidades inferiores (fisiológicas) e o topo pela necessidade de ordem superior (auto-realização). O comportamento é determinado por uma necessidade não satisfeita, pois todas as energias vão no sentido de a satisfazer, minimizando outras necessidades e logo que uma é satisfeita emerge a do nível seguinte.

A teoria cognitiva da motivação enfatiza o papel dos pensamentos, das expectativas e da compreensão do mundo. Sustenta o conceito de que as representações mentais têm um papel central na direcção do comportamento. Esta teoria faz a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca move-nos a participar em actividades pelo próprio prazer que a tarefa oferece e não por uma recompensa tangível que possamos obter. A motivação extrínseca, em contrapartida, leva-nos a participar numa actividade por uma recompensa tangível (Feldman, 2001).

É com suporte nestes conceitos da abordagem cognitiva que se baseiam o presente estudo e o instrumento de medição da motivação utilizado. No sentido destes conceitos Vallerand (2012) afirma que ao longo dos anos a

investigação tem vindo a identificar duas grandes classes de motivação do comportamento.

A primeira tem-se vindo a chamar motivação intrínseca, envolve ter um comportamento para si mesmo a fim de experimentar prazer e satisfação inerente à actividade, se as pessoas estiverem intrinsecamente motivadas realizam actividades pelos sentimentos positivos resultantes das suas próprias acções, ficam interessadas no que estão a fazer, mostram curiosidade, exploram novos estímulos e trabalham para enfrentar desafios (Deci & Ryan, 1985; White, 1959).

A segunda, a que se tem vindo a chamar motivação extrínseca, envolve a execução de uma actividade porque isto leva a alguma consequência, tal como obter uma recompensa tangível ou evitar uma punição (Deci & Ryan, 2008). Esta dicotomia do comportamento motivado define bem a motivação, na medida em que demonstra a possibilidade da motivação da pessoa ser afectada pelos factores internos e externos (Vallerand, 2012).

Deci e Ryan (1985) propõem ainda um terceiro tipo de construto motivacional: amotivação. A amotivação explica a manifestação de relativa ausência de motivação (Vallerand, 2012).

Primeiramente os teóricos consideravam que a motivação intrínseca e extrínseca tinha uma relação aditiva (Deci & Ryan, 2008). Por outras palavras, os dois tipos de motivação combinados é que levavam ao mais alto nível de motivação (Vallerand, 2012). No entanto, vários estudos laboratoriais com seres humanos (Deci, 1971) demonstraram que levar indivíduos a comprometerem-se com uma actividade nova e interessante com o objectivo de receberem uma recompensa monetária (portanto, fora da motivação extrínseca) produz diminuição subsequente da motivação intrínseca na actividade. Em conformidade com o estudo, verificou-se que a natureza controladora da recompensa influencia de forma lesiva a motivação intrínseca (Vallerand, 2012). Edward Deci e Richard Ryan (2008) argumentam que a ideia era saber se o nível da motivação intrínseca aumentava ou diminuía pela adição de recompensas extrínsecas e apurar se os dois tipos de motivação não seriam aditivos. Então, tendo a motivação intrínseca diminuído, seria um

indicador de que os dois tipos de motivação tendem a trabalhar em oposição no lugar de serem aditivos ou sinergicamente positivos.

Uma grande quantidade de artigos publicados, sobre esta temática, e os resultados de uma meta-análise confirmaram que recompensas extrínsecas diminuem a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2008).

Em contrapartida na descoberta da disposição para o aumento da motivação intrínseca, Deci e Ryan (2000) argumentam que as pessoas que estão intrinsecamente motivadas experimentam uma sensação de autonomia à medida que a sua necessidade básica de autonomia é satisfeita e quando são recompensados, ameaçados, vigiados ou avaliados, tendem a sentir-se pressionados e controlados, isto diminui a satisfação relativamente à sua necessidade de autonomia, enquanto quando têm oportunidade de escolha tendem a experimentar uma grande satisfação autónoma.

Mas Edward Deci e Richard Ryan (1985) sentiram necessidade de ir mais além do que a explicação corrente entre intrínseco e extrínseco para explicar as diferentes motivações que actuam na vida das pessoas e propuseram uma tipologia mais complexa sobre a motivação extrínseca. Para além da distinção entre interno e externo, consideram que o que é interno à pessoa também varia qualitativamente dependendo da forma como vai sendo interiorizado. Estes autores identificaram quatro tipos de motivação extrínseca: a) regulação externa (agir para obter recompensas ou evitar a punição); b) regulação interna (agir para evitar sentimentos de culpa e pressão interna); c) regulação para identificação (agir por opção e por vontade); d) regulação para integração (comportando-se coerentemente por opção, com outros elementos de si).

Vallerand, Blais, Brière e Pelletier (1989); Vallerand e Bissonnette (1992) também propuseram a existência de outros tipos de motivação intrínseca: a) motivação intrínseca para aprender; b) motivação intrínseca para alcançar metas; c) motivação intrínseca para se sentir estimulado (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989; Vallerand & Bissonnette, 1992 cit in Vallerand, 2012).

O nosso estudo, no que respeita ao tema da motivação, tem por modelo esta taxonomia dicotómica da motivação intrínseca-extrínseca, mais a amotivação.

## **2.2. Auto-estima**

Pesquisando na imensa literatura, das ciências sociais, nos variados estudos e análises teóricas sobre o tema da auto-estima, dá-se conta da grande complexidade deste conceito.

Ryan e Brown (2006), referem uma ambivalência no tratamento deste conceito: por um lado, dois dos aspectos da auto-estima, o sentido de valor e o sentido de confiança podem trazer benefícios em termos de motivação e saúde mental; por outro lado, suspeita-se que muitas vezes a auto-estima está mal colocada, é imprecisa ou vulnerável. Estes autores acrescentam, ainda, que muitas pessoas têm uma percepção do seu valor próprio, completamente desproporcionada aos méritos reais e realizações.

Outras pessoas bastante narcisistas e que até podem ter uma auto-estima elevada mas mesmo assim, centradas em si próprias, são insensíveis e muitas vezes nem respeitam os outros (Paulhus & Williams, 2002).

Ryan e Brown (2006), acrescentam ainda a existência de algo desconcertante quanto à estima que as pessoas sentem por si mesmas, como que um conceito que parece demonstrar falta de humildade e elegância.

Nos últimos 30 anos a auto-estima tornou-se um tema culturalmente popular, como sendo uma panaceia para vários males sociais desde desemprego, violência e gravidez na adolescência, também é vista como um meio para a felicidade e realização pessoal. No entanto, os psicólogos académicos têm vindo a dividir-se no que respeita à função da auto-estima e dos seus benefícios, alguns consideram que a elevada auto-estima é essencial para o funcionamento humano, dando significado à vida, outros afirmam ter pouco valor, sendo uma tendência actual. Apesar destes dois extremos, há quem assuma posições intermédias. Em parte esta confusão deriva de uma falta de consenso quanto ao próprio construto (Brown & Marshall, 2006).

Na perspectiva de Brown e Marshall (2006), a auto-estima tem vindo a ser utilizada de três formas distintas.

Primeira, auto-estima global: os pesquisadores apelidam desta forma a auto-estima na medida em que ela é relativamente persistente em situações e ao longo do tempo. Alguns investigadores fazem uma abordagem cognitiva, presumindo que a auto-estima global é uma decisão que as pessoas tomam acerca do seu valor como pessoa (Crocker & Park, 2004). Outros fazem uma abordagem através dos processos emocionais e presumem que se trata de um sentimento por si mesmo e que não deriva do racional nem de processos de julgamento (Brown & Marshall, 2001). No entanto, a auto-estima global tem vindo a ser demonstrada como estável durante a vida adulta com uma provável componente genética relacionada com o temperamento e o neuroticíssimo (Neiss, Sedikides, & Stevenson, 2002).

A segunda, sentimentos de valor próprio: a auto-estima também é utilizada para fazer referência a reacções emocionais de auto-avaliação em eventos importantes. Por exemplo, uma pessoa pode dizer que está com uma auto-estima elevadíssima se tiver experimentado algo prazeroso ou pode dizer que a sua auto-estima baixou totalmente se experienciou um evento desagradável. Isto implica uma diferença essencial entre dois construtos, a auto-estima global persiste, enquanto os sentimentos de auto valorização são temporários (Brown & Marshall, 2006).

A terceira, auto-avaliações: a auto-estima é utilizada para se referir à forma como as pessoas avaliam as suas capacidades e atributos. A pessoa que duvida de alguma capacidade própria pode referir ter baixa auto-estima e uma pessoa que pensa ser boa em algo pode referir uma elevada auto-estima. Também a autoconfiança e auto-eficácia têm sido utilizadas para fazer referência a essas crenças e muitas pessoas relacionam autoconfiança com auto-estima (Brown & Marshall, 2006). Muitas escalas que avaliam a auto-estima incluem subescalas que medem as auto-avaliações em vários domínios (Harter, 1986; Marsh, 1993; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976, cit in Brown & Marshall, 2006). Desta forma, podem-se identificar níveis diferentes de auto-estima em áreas distintas. A mesma pessoa pode ter uma elevada auto-estima

atlética mas uma baixa auto-estima artística, enquanto outro indivíduo pode ter uma baixa auto-estima em matemática mas uma elevada auto-estima social (Brown & Marshall, 2006).

## **Capítulo 3 – Conclusão**

### **3.1. Conclusão**

Em conclusão – considerando a importância da estrutura de um programa como o da Iniciativa das Novas Oportunidades que permite reconhecer competências e possibilitar novas aprendizagens à sociedade portuguesa, de forma a elevar o nível académico criando impacto no estado individual de cada um, e também, o papel importante da Aprendizagem ao Longo da Vida no desenvolvimento social numa perspectiva multiforme de socialização – vemos que o nosso principal objectivo é o de tentar confirmar se duas importantes dimensões psicológicas que podem explicar a adesão das pessoas ao programa da Iniciativa Novas Oportunidades, nomeadamente a motivação e a auto-estima, têm de facto importância na adesão confirmada ao programa e assim reforçar a necessidade da sua existência na sociedade em que vivemos.

Na segunda parte da dissertação, ou seja, no estudo empírico que se segue procuramos verificar a pertinência do nosso trabalho.

## PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO

### Introdução

Este estudo é do tipo transversal de carácter exploratório, pelo facto de pretender descrever o que ocorre apenas com os formandos desempregados, encaminhados pelo IEFP à Iniciativa Novas Oportunidades, num só momento de recolha de dados e por realizar um estudo preliminar dos formandos abrangidos por um despacho governamental (Despacho n.º 17658/2010, de 25 de Novembro).

Neste estudo utilizou-se a abordagem de pesquisa quantitativa, fazendo a recolha de dados através de um questionário sociodemográfico, da Escala de Motivação Académica (Vallerand, et al., 1992, 1993) e da Escala de Auto-Estima de Rosenberg (Rosenberg, 1989).

O tratamento da informação para análise estatística dos resultados, realizou-se através do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS – 17.0).

Os dados, relativos a um dos objectivos que compara os grupos entre si, foram analisados através do teste ANOVA-oneway. Esta análise estatística pretende avaliar especificamente, por um lado, os grupos em três fases do processo de formação e, por outro, avaliar em termos gerais o contributo do Programa Novas Oportunidades (PNO) ao nível da motivação e auto-estima dos formandos.

Ainda, ao nível dos objectivos específicos, para avaliar as mesmas variáveis dependentes no que respeita às dimensões de género, nível de qualificação que frequentam e idade, aplicamos o teste t de Student .

Os participantes neste estudo faziam parte dos ficheiros de Centros de Novas Oportunidades do grande Porto e foram identificados como os formandos acessíveis no período de ocorrência da recolha dos dados. Estes participantes foram subdivididos em três grupos temporais: o primeiro grupo corresponde aos formandos que se encontram a iniciar o PNO; o segundo

grupo corresponde aos formandos que estão a meio do programa; o terceiro grupo corresponde aos formandos que se encontram a finalizar.

Tivemos como critérios de inclusão neste estudo: Sujeitos a frequentar o processo RVCC escolar; sujeitos que estivessem no início e meio do processo de RVCC; sujeitos propostos para sessão de júri; frequência activa no processo de RVCC básico e secundário; maiores de 18 anos (critério do próprio processo de RVCC); estarem inscritos no IEFP; terem sido chamados pelo IEFP para integrar o PNO (Despacho n.º 17658/2010, de 25 de Novembro).

A recolha da amostra decorreu em vários locais do IEFP, na área do grande Porto, onde se realizava o processo de RVCC. Foi necessário identificar entre os locais, aqueles que teriam formandos em sala nas fases inicial, a meio e final, no período em que ocorreu a recolha da amostra. Por constrangimentos de tempo os grupos foram submetidos à recolha de dados num único momento em cada uma das fases. Além das questões de tempo também as razões logísticas, que se prendem com o facto de ser um trabalho individual no âmbito do mestrado, levaram a restringir a recolha nos respectivos locais do IEFP na área geográfica do grande Porto.

A recolha dos dados distribuiu-se por três locais do IEFP da área de intervenção da Direcção Regional do Norte, respectivamente o Centro de Formação Profissional de Gestão Directa do Cerco do Porto, dois locais pertencentes ao centro de emprego de Matosinhos e as instalações do centro de emprego de Gondomar.

O Centro de Formação Profissional do Cerco do Porto insere-se na área de administração da Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Localizado na cidade do Porto, tem diversas valências formativas, tais como Construção Civil; Electricidade e Electrónica; Madeiras; Metalomecânica; Reparação e Manutenção de Veículos. De igual modo procura dar resposta a diferentes modalidades de formação inicial e continua, de formadores e de gestores e quadros. Deste modo tem vindo a assegurar as necessidades de formação e a satisfação das solicitações do mercado de emprego na sua área de actuação.

O centro de emprego de Matosinhos, sob orientação da Delegação Regional do Norte, tem como área de acção o concelho de Matosinhos. Pertencendo à área metropolitana do Porto, este concelho cobre uma área geográfica de 62,30 km<sup>2</sup> com uma densidade populacional de 2816,66 hab./km<sup>2</sup>. Esta população de tradições piscatórias ainda mantém a actividade da pesca, por possuir o maior porto artificial de Portugal, beneficia também dessa actividade económica e do tecido industrial que se mantém depois de ter perdido uma posição fortemente industrializada e se voltar mais para o sector terciário.

O centro de emprego de Gondomar também pertence à área metropolitana do Porto e está sob a administração da Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional. A sua área geográfica tem 133,26 km<sup>2</sup> e uma densidade populacional de 1260,9 hab./km<sup>2</sup> sendo o sector terciário que apresenta maior numero de trabalhadores.

## **Método**

### **1. Caracterização da Amostra**

Neste trabalho de investigação utilizamos uma amostra estratificada do tipo não probabilística e de conveniência. É não probabilística pelo facto de não ter sido viável reunir um número de indivíduos representativo da população que tivesse realizado a Iniciativa Novas Oportunidades, até o momento desta investigação, para além de constrangimentos de tempo e escassez de alguns recursos. E é por conveniência pela razão de os participantes serem os que estavam mais acessíveis no tempo em que decorreu a investigação de forma a corresponder à necessidade de rapidez e controle de custos.

A nossa amostra, caracterizada na Tabela 1, é constituída por 105 participantes, os quais se encontravam a frequentar o PNO e concordaram participar voluntariamente neste estudo.

Tabela 1  
Caracterização da Amostra

Variáveis	Categorias	Fases Do Processo						Total	
		Início n=29		Meio n=50		Fim n=26		n=105	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Género	F	12	11	18	17	13	12	43	41
	M	17	16	32	30	13	12	62	59
Idade	18 - 48	11	10	26	25	14	13	51	49
	≥ 49	18	17	24	23	12	11	54	51
Nível a Frequentar	Básico	18	17	32	30	17	16	67	64
	Secundário	11	10	18	17	9	8,5	38	36
Ocupação Profissional	Desempregado	29	28	50	48	26	25	105	100

A amostra distingue-se nas suas características por uma predominância de sujeitos a frequentar o nível básico (n=67) e maioritariamente do género masculino (n=62). Assim, a população desta amostra apresenta um nível de escolaridade fraco quando comparamos os que se encontravam a frequentar o nível básico (64%) com os que frequentavam o nível secundário (36%).

Ao nível dos grupos etários há uma distribuição equilibrada. Os sujeitos foram divididos em dois grupos, 49% constituem o grupo dos 18 aos 48 anos (n=51) e 51% fazem parte do outro grupo com idade igual ou superior a 49 anos (n=54).

Ao nível ocupacional, a totalidade dos sujeitos encontrava-se desempregado.

## **2. Instrumentos**

### **2.1. Questionário Sociodemográfico**

Atendendo ao facto de se tratar de um estudo exploratório e de ter em conjunto duas escalas que tiveram de ser aplicadas em conjunto num só momento, realizamos um questionário sociodemográfico especificamente para este estudo que permitisse obter dados suficientes para objectivar informação necessária à sua execução.

Desta forma, este instrumento incidiu sobre as variáveis género, idade, nível de qualificação a frequentar e ocupação profissional (Anexo 7).

### **2.2. Escala de Motivação Académica de Vallerand**

Esta escala, apresentada no Anexo 9, é constituída por 28 itens que manifestam causas possíveis para o adulto frequentar o Programa da Iniciativa Novas Oportunidades. Os 28 itens abarcam sete subescalas em que três dizem respeito à motivação intrínseca; três à motivação extrínseca e uma à ausência de motivação ou amotivação.

A motivação intrínseca inclui a motivação intrínseca para aprender, a motivação intrínseca para alcançar metas e a motivação intrínseca para se sentir estimulado. A motivação extrínseca contém regulação para a identificação, regulação interna e regulação externa.

À motivação intrínseca para aprender corresponde o prazer e a satisfação de aprender, explorar ou entender. À motivação intrínseca para alcançar metas corresponde o prazer e a satisfação de efectuar ou fazer coisas. À motivação intrínseca para se sentir estimulado corresponde o prazer e a satisfação de experienciar sensações estimulantes de natureza sensorial.

A motivação extrínseca para a identificação corresponde à realização de algo porque o indivíduo decidiu fazê-lo. A motivação extrínseca para regulação interna corresponde à realização de algo porque o indivíduo pressiona-se a si

próprio a fazê-lo. A motivação extrínseca para regulação externa corresponde a fazer algo porque o indivíduo se sente pressionado por outros a fazê-lo.

Por último, a ausência de motivação tem que ver com a falta de percepção da relatividade entre as acções e suas consequências, correspondendo, assim, à falta de motivos intrínsecos ou extrínsecos.

As respostas são indicadas numa escala de Likert de sete pontos com extremos formados pelas asserções: Nenhuma correspondência e total correspondência. Esta escala está organizada em sete factores: (a) motivação intrínseca para aprender que é constituída pelas questões 2,9,16 e 23; (b) motivação intrínseca para alcançar metas que é constituída pelas questões 6, 13, 20 e 27; (c) motivação intrínseca para se sentir estimulado que é constituída pelas questões 4,11, 18 e 25; (d) motivação extrínseca para identificação que é constituída pelas questões 3, 10, 17 e 24; (e) motivação extrínseca para regulação interna que é constituída pelas questões 7, 14, 21 e 28; (f) motivação extrínseca para regulação externa que é constituída pelas questões 1, 8, 15 e 22; (g) ausência de motivação ou amotivação constituída pelas questões 5, 12, 19 e 26 (Vallerand et al., 1992,1993). Ao nível da consistência interna desta escala obtivemos um valor de alpha de Cronbach de 0.95 (Anexo 8).

### **2.3. Escala de Auto-estima de Rosenberg**

Segundo a literatura existente acerca do tema da auto-estima, verifica-se que este questionário tem sido dos mais utilizados na sua avaliação (ver Anexo 10).

Este questionário é formado por dez afirmações, as quais devem ser respondidas através das opções dispostas numa escala de Lickert de quatro pontos: concordo bastante, concordo, discordo, discordo bastante. Das dez afirmações, metade é referente a uma visão positiva de si, a outra metade diz respeito a uma visão auto depreciativa. A cotação que é feita nos itens de visão positiva, é feita de forma invertida nos itens de visão negativa. Os itens positivos e negativos estão misturados pra evitar a possibilidade do

preenchimento padronizado, permitindo desta forma ao tratar os dados, detectar os questionários que não tenham sido preenchidos de forma honesta.

Segundo o autor este instrumento tem quatro vantagens: 1) É de fácil administração, de forma que se podem utilizar amostras suficientes para análises de multivariância; 2) Efectua-se rapidamente, o que é uma vantagem quando se pretende a cooperação das autoridades escolares; 3) Permite classificar numa escala linear, desde os que revelam níveis muito baixos de auto-estima, aos que revelam níveis muito altos de auto-estima; 4) Todos os itens estão directamente relacionados com a dimensão do fenómeno que se pretende estudar (Rosenberg, 1989).

Entre os estudos de avaliação psicométrica da versão portuguesa deste questionário, encontra-se o estudo de Romano (2007) que refere valores de alpha de Cronbach de 0.74 para os itens positivos e de 0.63 para os itens negativos (Romano, Negreiros & Martins, 2007).

Na amostra do nosso estudo, a consistência interna revelou valores de alpha de Cronbach 0.75 para os itens que avaliam a auto-estima positiva (Factor 1) e 0.73 para os itens que avaliam a auto-estima negativa (Factor 2). Quando analisamos os dez itens em conjunto obtivemos um valor de alpha de Cronbach de 0.66. Segundo Hair et al. (1998, *cit in* Romano, 2007) são aceitáveis valores superiores ou iguais a 0.60 como indicativos de consistência interna. Assim, podemos verificar, na Tabela 2, que na nossa amostra a avaliação da consistência interna de todos os itens revelou fidelidade, em que os alphas de Cronbach dos dois factores variaram entre 0.63 e 0.75 (Anexo 9).

Tabela 2

Consistência interna dos dois factores e respectivos totais da escala de auto-estima

Factor 1	Alpha de Cronbach	Factor 2	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach Escala
Item 1	0.704	Item 3	0.709	
Item 2	0.657	Item 5	0.664	
Item 4	0.687	Item 8	0.708	
Item 6	0.749	Item 9	0.630	
Item 7	0.720	Item 10	0.697	
Total dos itens	0.749		0.730	
Total da escala				0.66

### 3. Procedimento

A utilização dos instrumentos de avaliação neste estudo, foi precedida do tratamento de autorizações via e-mail com os respectivos autores.

Solicitamos junto aos serviços da direcção do IEFP do Porto autorização para se proceder à implementação da presente investigação nos locais onde decorria o processo de RVCC escolar. Após autorização do IEFP, foi agendado com as respectivas técnicas de RVCC a identificação dos grupos possíveis de reunir para aplicação das escalas. Seguidamente definiram-se datas para a recolha dos dados, antes do preenchimento houve uma breve explicação dos objectivos dos questionários e do estudo, foi obtido o consentimento informado (Anexo 5) assim como garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Posteriormente, procedeu-se ao preenchimento dos questionários em sala, o qual decorreu durante os meses de Novembro e Dezembro de 2011.

O contacto com os participantes e a recolha da informação foram efectuados presencialmente nos locais de formação antes de iniciarem as sessões de acompanhamento da construção do PRA, no caso dos que se

encontravam a iniciar e a meio. Aos que finalizavam o processo, a recolha dos dados foi efectuada no final da sessão de júri.

O preenchimento dos três questionários efectuou-se sempre na mesma sequência em todos os casos, num só momento que decorreu em ambiente de sala de aula durante cerca de 15 a 20 minutos.

## 4. Apresentação dos resultados

A nossa principal hipótese pressupõe que a motivação dos formandos é maior no final do processo formativo comparativamente ao início. Então, para sabermos se os três grupos (fase inicial, fase intermédia e fase final) confirmavam a existência de diferenças significativas, de acordo com o que presumimos, testamos a nossa hipótese com uma ANOVA – oneway.

Com efeito, quando comparamos os três grupos entre si, verificamos que em cada um dos seis factores, a motivação aumenta à medida que se avança na fase de formação, por outro lado, a desmotivação vai diminuindo com o evoluir da formação, confirmando a congruência das respostas.

Os valores de  $F$  encontrados foram os seguintes (Anexo 1): na motivação intrínseca para aprender ( $F(2,102)= 12.692, p= .000$ ), na motivação intrínseca para alcançar metas ( $F(2,102)= 12.004, p= .000$ ), na motivação intrínseca para se sentir estimulado ( $F(2,102)= 6.246, p= .003$ ), na motivação extrínseca para a identificação ( $F(2,102)= 11.577, p= .000$ ), na motivação extrínseca para regulação interna ( $F(2,102)= 7.200, p= .001$ ), motivação extrínseca para regulação externa ( $F(2,102)= 5.808, p= .004$ ), confirmando-se assim a existência, nos seis factores, de diferenças significativas entre os três grupos.

Como era de esperar, no sétimo factor da escala – amotivação – o valor de  $F$  apresenta a inexistência de diferenças significativas ( $F(2,102)= 1.243, p= .293$ ).

Através do teste post-hoc de Tukey foi possível identificar, de forma mais pormenorizada, diferenças entre os grupos em estudo. Se observarmos os

resultados que a minúcia do teste de Turkey permite (Anexo 1), podemos verificar que entre os indivíduos do início da formação e os indivíduos do final os valores confirmam o aumento da motivação no final da formação, pois é entre estes dois grupos que as diferenças globais apresentam maior grau estatisticamente significativo, especificamente: motivação intrínseca para aprender, motivação intrínseca para alcançar metas e motivação extrínseca para a identificação apresentando todas o mesmo valor de  $p=.000$ ; motivação intrínseca para se sentir estimulado apresenta um valor de  $p=.003$ ; motivação extrínseca para regulação interna um valor de  $p=.001$ ; e por último a motivação extrínseca para regulação externa um valor de  $p=.004$ .

Entre o grupo do meio e fim da formação, apesar de apresentarem diferenças significativas, verifica-se uma ligeira diminuição dos valores de significância que variam entre  $p=.015$  e  $p=.033$ .

Descrevendo os resultados do teste de Tukey, representados na tabela do Anexo 1, verificamos a existência das seguintes diferenças significativas globais entre os grupos:

Grupo inicial vs grupo do meio – motivação intrínseca para aprender e motivação intrínseca para alcançar metas o mesmo valor de  $p=.009$ ; motivação extrínseca para a identificação o valor de  $p=.027$ .

Grupo inicial vs grupo final – motivação intrínseca para aprender, motivação intrínseca para alcançar metas e motivação extrínseca para a identificação o mesmo valor de  $p=.000$ ; motivação intrínseca para se sentir estimulado o valor de  $p=.003$ ; motivação extrínseca para regulação interna o valor de  $p=.001$ ; motivação extrínseca para regulação externa o valor de  $p=.004$ .

Grupo final vs grupo do meio – motivação intrínseca para aprender o valor de  $p=.021$ ; motivação intrínseca para alcançar metas o valor de  $p=.033$ ; motivação intrínseca para se sentir estimulado e motivação extrínseca para a identificação o mesmo valor de  $p=.015$ ; motivação extrínseca para regulação interna o valor de  $p=.025$ ; motivação extrínseca para regulação externa o valor de  $p=.020$ .

Deste modo, constatamos que este teste demonstra que há diferenças estatisticamente significativas no cruzamento do grupo inicial e o grupo final.

No entanto, o mesmo teste indica-nos que não se verificaram diferenças significativas globais entre o grupo inicial e o grupo do meio nos factores da motivação: intrínseca para se sentir estimulado ( $p=.593$ ), extrínseca para regulação interna ( $p=.252$ ) e extrínseca para regulação externa ( $p=.618$ ).

No factor amotivação, não se verificou nenhuma diferença estatisticamente significativa no cruzamento entre os três grupos, com valores a variarem entre  $p=.265$  e  $p=.760$ . Este resultado na amotivação demonstra coerência nas respostas dos formandos.

Fomos analisar as médias para sabermos se a nossa hipótese se verifica. Ao observarmos as médias na tabela descritiva do Anexo 1 verificamos a confirmação da evolução motivacional dos formandos ao longo do percurso formativo. A escala aplicada para esta variável é formada por sete pontos que vão desde nenhuma correspondência, pouca correspondência, moderada correspondência, muita correspondência, total correspondência, ao que foi atribuída 1 para nenhuma, 2 e 3 para pouca, 4 para moderada, 5 e 6 para muita e 7 para total. Assim, por verificamos que o grupo inicial apresenta uma média que se situa entre pouca correspondência e moderada correspondência motivacional, enquanto a média do grupo final apresenta uma diferença significativamente maior, situando-se na escala em – muita correspondência motivacional, podemos concluir que se confirma a nossa hipótese.

A nossa outra hipótese refere que os formandos do género masculino demonstram maior motivação comparativamente aos formandos do género feminino. De forma a podermos testar esta hipótese utilizamos o teste t de Student para amostras independentes para sabermos se havia diferenças significativas entre cada um dos géneros que apontassem no sentido do nosso pressuposto.

Os valores que encontramos (Anexo 2) permitem-nos verificar níveis de significância inferiores a  $p < .05$  para dois factores respeitantes à motivação intrínseca e a um factor da motivação extrínseca. Sendo respectivamente valor estatisticamente significativo na motivação intrínseca para aprender  $t(103)=$

2.262,  $p = .026$ , valor muito significativo na motivação intrínseca para se sentir estimulado  $t(103) = 2.858$ ,  $p = .005$  e valor significativo na motivação extrínseca para regulação interna  $t(103) = 2.559$ ,  $p = .012$ . O que significa haver efectivamente diferenças significativas entre mulheres e homens apenas em três dos seis factores testados, sendo essa incidência, maior no que diz respeito à motivação intrínseca.

Para verificarmos se as análises comparativas entre géneros confirmavam em termos médios o que postulávamos, testamos as médias (Anexo 2) e constatamos que nos factores motivação intrínseca para aprender tem uma média de  $M = 5.41$  para as mulheres e  $M = 4.77$  para os homens, motivação intrínseca para se sentir estimulado tem uma média de  $M = 4.65$  para as mulheres e  $M = 3.83$  para os homens e motivação extrínseca para regulação interna  $M = 5.27$  para as mulheres e  $M = 4.47$  para os homens.

Deste modo, apesar de globalmente tanto homens quanto mulheres apresentarem motivação superior no final da formação, podemos afirmar que nos factores onde se verificam diferenças significativas, as mulheres, apresentam uma média de motivação mais elevada em cada um desses factores. Assim, podemos afirmar que a nossa hipótese não se confirmou.

Tivemos, também, como objectivos analisar diferenças no nível a frequentar e idade dos formandos, para tal, também utilizamos o teste t de Student.

Quanto ao nível a frequentar, não encontramos diferenças significativas entre os níveis básico e secundário em nenhum dos factores da motivação, nomeadamente: na motivação intrínseca para aprender  $t(103) = -.148$ ,  $p = .883$ , na motivação intrínseca para alcançar metas  $t(103) = .436$ ,  $p = .664$ , na motivação intrínseca para se sentir estimulado  $t(103) = .927$ ,  $p = .356$ , na motivação extrínseca para a identificação  $t(103) = -.168$ ,  $p = .867$ , na motivação extrínseca para regulação interna  $t(103) = 1.120$ ,  $p = .265$ , motivação extrínseca para regulação externa  $t(103) = .701$ ,  $p = .485$  (Anexo 2). Isto leva-nos a concluir que o nível de formação que os formandos frequentam não tem impacto significativo na sua motivação.

A única diferença significativa encontrada no nível a frequentar foi no factor amotivação  $t(103) = 3.738$ ,  $p = .000$ , onde o nível básico tem uma média de  $M = 3.28$  e o secundário tem uma média de  $M = 2.15$ , o que nos indica que apesar de globalmente, ambos os níveis, apresentarem motivação, o nível básico tem mais falta de motivação que o secundário.

Quanto à idade, só identificamos diferenças significativas em dois factores: Motivação extrínseca para a identificação  $t(103) = 3.96$ ,  $p = .000$  e motivação extrínseca para regulação externa  $t(103) = 3.71$ ,  $p = .000$  (Anexo 2). Ao testarmos as médias verificamos que no primeiro factor o grupo com mais de 49 anos apresenta menor motivação ( $M = 3.97$ ;  $SD = 1.77$ ) comparativamente ao grupo mais jovem ( $M = 5.22$ ;  $SD = 1.40$ ) e no segundo factor as médias vão no mesmo sentido, o grupo mais velho a manifestar menor motivação ( $M = 3.80$ ;  $SD = 1.62$ ) em comparação ao grupo mais jovem ( $M = 4.91$ ;  $SD = 1.43$ ). Isto significa que embora globalmente todos apresentem muita motivação, de acordo com a escala, o grupo mais jovem é significativamente mais motivado naqueles dois factores.

Terminada a apresentação de resultados da variável motivação, passaremos agora ao detalhe da auto-estima.

A nossa principal hipótese testada refere que no que diz respeito à auto-estima dos formandos esta irá sendo progressivamente superior à medida que a formação avança. Portanto, levamos a cabo uma ANOVA – oneway para sabermos se os três grupos de formandos (fase inicial, fase intermédia e final) apresentavam diferenças significativas na direcção postulada.

O valor de  $F$  encontrado (Anexo 3) foi de ( $F(2,104) = 7.002$ ,  $p = .001$ ), o que globalmente indica que há de facto diferenças significativas entre os três grupos. Para sabermos se as diferenças globais encontradas se reportam a cada um dos três pares, isto é, ao grupo da fase inicial quando comparado ao grupo da fase intermédia, ao grupo da fase intermédia quando comparado ao grupo da fase final, e, ao grupo da fase final quando comparado ao grupo da fase inicial, levamos a cabo um teste de Tukey. De facto este teste indica que há diferenças significativas entre o grupo da fase inicial e da fase intermédia

( $p = .019$ ) e da fase final ( $p = .001$ ) mas não há diferenças significativas entre o grupo da fase intermédia e o grupo da fase final ( $p = .353$ ), ver Anexo 3.

Para saber se a nossa hipótese se verifica temos que examinar as médias correspondentes a cada par. Deste modo, como está indicado na análise do Anexo 3, o grupo na fase inicial tem uma média de  $M = 2.11$ , o da fase intermédia tem uma média de  $M = 1.89$  e o da fase final uma média de  $M = 1.78$ . Uma vez que a escala utilizada tem quatro pontos do concordo bastante, concordo, discordo e discordo bastante, aos quais foram atribuídos 1,2,3,4 respectivamente, poderemos concluir que apesar de a média do grupo inicial revelar auto-estima positiva é significativamente inferior à dos outros dois grupos.

Portanto, concluímos que a nossa hipótese se confirma.

Quando testamos, através do teste  $t$  de Student, a outra hipótese que refere a auto-estima mais elevada nos homens comparativamente às mulheres, não encontramos diferenças estatisticamente significativas  $t(105) = .837$ ,  $p = .404$  (Anexo 4). De facto, ao observarmos os valores das médias obtidas para o género feminino ( $M = 1.96$ ;  $SD = .389$ ) e para o género masculino ( $M = 1.90$ ;  $SD = .344$ ), verificamos que ambos apresentam elevada auto-estima. Isto indica que não se confirma a nossa hipótese.

Para ir ao encontro de um dos nossos objectivos, também quisemos saber se havia diferenças significativas da auto-estima no nível a frequentar e na idade. Para a primeira variável independente o valor da auto-estima total encontrado foi  $t(103) = 1.599$ ,  $p = .113$  e para a segunda foi de  $t(105) = 1.883$ ,  $p = .062$ . O que nos permite concluir que a auto-estima não tem diferenças significativas tanto ao nível a frequentar como na idade.

## 5. Discussão dos resultados

Realizaremos esta secção considerando a análise entre os factores dos instrumentos utilizados relacionando-os com o objectivo deste estudo, com os resultados de outros estudos que abordaram esta temática e com a nossa base teórica, na mesma ordem da secção anterior.

A nossa amostra é constituída por 105 participantes que frequentavam a Iniciativa Novas Oportunidades no processo de RVCC escolar. Destes 41% são mulheres; 59% são homens; frequentavam o nível básico 64% e o nível secundário 36%; todos desempregados. Os participantes foram divididos em três grupos de análise: grupo de início (n=29); grupo do meio (n=50); grupo do fim (n=26). Para a recolha dos dados utilizamos três instrumentos anteriormente explanados: um questionário sociodemográfico; uma escala de motivação e uma escala de auto-estima.

Para garantir a fiabilidade da relação dos efeitos das nossas variáveis independentes sobre as variáveis dependentes em análise procedemos de forma a obter dados de uma amostra estável. Para tal, a nossa recolha teve em conta: participantes que tinham o mesmo nível de frequência presencial na formação; ambos os grupos – início e meio – preencheram as escalas no início das sessões de acompanhamento, sem pressão de tempo ou de outra ordem, sempre na presença do investigador; o mesmo procedimento teve o grupo do fim, com a diferença das escalas serem passadas no final da sessão de júri; os respondentes fizeram o preenchimento de forma individual, voluntária e com grande disponibilidade colaborativa.

Começamos por testar a primeira hipótese que refere essencialmente um impacto positivo nos formandos do processo RVCC, a qual se pôde confirmar em ambas as variáveis. No que respeita à motivação concluímos que os formandos que terminam o processo formativo estão globalmente mais motivados comparativamente aos formandos que iniciam. Os resultados gerados pela análise das diferenças motivacionais entre os grupos demonstram que entre o grupo inicial e o grupo final é onde se verificam valores representativos de maiores diferenças do que entre estes dois grupos comparativamente ao grupo do meio, corroborando assim a nossa hipótese. Esta hipótese está confirmada por diversos artigos que sustentam a ideia de que o processo de RVCC tem um impacto positivo nos formandos, levando-os inclusivamente, em muitos casos, a continuar os estudos (Almeida, 2003; CIDEC, 2006; Quintas, 2008;)

Poderemos explicar este facto na medida em que os adultos, perante contextos de aprendizagem, se sentem mais motivados ao compreenderem vantagens e benefícios de determinado conhecimento, assim como das consequências do seu desconhecimento (Quintas 2008). Esta ideia pode sustentar as conclusões de Almeida (2003) que refere haver duas razões que motivam as pessoas a realizarem o processo de RVCC: progressão na carreira e realização pessoal.

Os resultados apresentados na secção anterior, ao nível da motivação intrínseca, permitem-nos inferir que a realização do processo de RVCC tem um efeito positivo nos formandos para as questões internas dos próprios indivíduos. Corroborando a motivação como um dos indicadores de diferenciação das aprendizagens nos adultos, os quais detêm uma motivação intrínseca alimentada pela definição de objectivos individuais, tornando este processo formativo mais consequente e com mais sentido para os formandos (Quintas, 2008).

A circunstância de no nosso estudo os factores analisados, da motivação intrínseca e extrínseca, aumentarem em valor de significância à medida que se desenvolve o processo formativo, pode encontrar justificação na possibilidade do adulto ter atingido maturidade e experiência vivenciada que pode utilizar como recurso para a aprendizagem, o que o capacita para auto direccionar a sua aprendizagem e aprendendo no sentido da resolução de problemas concretos, sendo uma atitude voluntária a sua participação (Knowles, 1980).

O relatório final do CIDEC (2006) refere a importância da promoção da motivação destes formandos para a aprendizagem e que, para adultos certificados e inquiridos em 2003, *“o RVCC tem um impacto positivo na motivação dos adultos para investirem em aprendizagens formais ao longo da vida”* (CIDEC, 2006, p.126), daí que 39% de ex-formandos tenham prosseguido os estudos. Isto pode explicar o facto de verificarmos, no presente estudo, a diferença significativa da motivação entre o grupo do início comparativamente ao grupo do final. Os formandos poderiam ter desenvolvido, de acordo com estas afirmações, um interesse para o prosseguimento dos estudos e esse

interesse funcionar como factor motivacional. Não consideramos este factor no nosso estudo, mas parece-nos importante analisa-lo em futuros estudos.

Observando os testes que realizamos e de acordo com Deci e Ryan (2008), referidos no enquadramento teórico, podemos considerar que os formandos se sentem motivados pelas condições proximais socioculturais em que se encontram com esta nova etapa da vida, influenciando o seu desempenho formativo e a forma como encaram as consequências das suas actuais acções como uma progressão na vida e na carreira profissional. Podemos também considerar, de acordo com Feldman (2001), que os formandos, movidos por uma motivação intrínseca, à medida que o processo RVCC vai decorrendo, desenvolvem interesse pelas actividades da formação pelo próprio prazer que as tarefas lhes oferecem. Em contrapartida, são motivados extrinsecamente a participar nas mesmas actividades, por percepcionarem como recompensa tangível um futuro, pessoal ou profissional, melhor no final da formação.

Deste modo, essa ambivalência constatada no nosso estudo é consistente com os estudos de Vallerand (2012), quando refere os factores internos e externos como influenciadores da motivação dos indivíduos.

Na dimensão género, da nossa segunda hipótese, apesar de no presente estudo não podermos afirmar taxativamente que, contrariamente ao que postulamos, as mulheres se sentem globalmente mais motivadas em relação aos homens, são elas que neste estudo apresentam uma predisposição motivacional maior para questões internas (Anexo 2). Para explicar este resultado temos que ter em conta que apesar de socialmente as mulheres serem consideradas mais orientadas para a comunidade, na medida em que esperam delas atitudes mais calorosas e carinhosas, sensibilidade às necessidades dos outros e mais focadas no grupo, enquanto dos homens se espera uma orientação para o agenciamento, portanto, mais assertivo e confiante, mais focado individualmente e dominante sobre os outros (Prentice & Carranza, 2002), há estudos a demonstrar uma tendência crescente para as mulheres comprovarem a sua capacidade de agência numa forma masculino-estereotipada de características ao longo do tempo (Twenge, 2001).

Os resultados apurados demonstram que os níveis de escolaridade não apresentam diferenças motivacionais, o que pode ser indicativo de um grande desejo de aprender e ser reconhecido nas suas competências daqueles que têm baixos níveis académicos, de modo que tanto os que pretendem o nível básico como os que pretendem o nível secundário sentem motivação para o conseguirem. No entanto, ao nível da idade, no grupo mais jovem, encontramos diferenças que se prendem com motivos externos, o que nos leva a crer que poderá relacionar-se com alguma inconformidade própria do estádio em que se encontram e uma maior importância a estímulos externos, enquanto os mais velhos apesar de motivados estarão mais conformados com a sua condição.

No que respeita à variável auto-estima também pudemos confirmar a nossa primeira hipótese, isto é, ao compararmos os grupos entre si verificamos que estes apresentavam uma auto-estima mais elevada no final da formação, esta confirmação é consistente com outros estudos que abordam o binómio RVCC/ auto-estima (Almeida, 2003; Carneiro et al., 2010; CIDEC, 2004, 2006; Quintas, 2008) onde se considera um efeito positivo da auto-estima nos formandos que realizam o processo RVCC.

Podemos deduzir do resultado apurado que a nossa hipótese teve confirmação do impacto da auto-estima, na medida em que se trata de uma aprendizagem com significado para o formando, o que o leva a relacionar o seu envolvimento com o que aprende e o seu mundo, valorizando assim outros saberes, seus, úteis no espaço de formação, além de reforçar a auto-estima (Quintas, 2008).

O estudo do CIDEC (2004), refere efeitos principalmente de ordem pessoal no âmbito do autoconhecimento, auto valorização e auto-estima. Inclusive, acrescenta ainda que no período de 2001-2003 o processo de RVCC contribuiu para o aumento da empregabilidade, importa referir que uma parte dos elementos que participaram nesse estudo estava desempregada, portanto, uma amostra homóloga à nossa. Tal como hoje, essa, foi uma época desfavorável ao mercado de trabalho e pelo que parece a perspectiva de emprego através de uma certificação terá tido impacto positivo na auto-estima.

Este mesmo estudo, alude à influência do certificado para uma transição de desempregado para empregado, embora os resultados não sustentam claramente esta relação, somos levados a pensar que os nossos resultados também podem ser justificados por influência da certificação, percebida pelos formandos como factor capaz de alterar o seu estado actual.

É possível que o nosso resultado, de auto-estima, tenha uma relação directa com o facto de a nossa amostra ser constituída apenas por elementos que frequentam o programa ao abrigo do Despacho n.º 17658/2010, portanto, pessoas desempregadas, inscritas no IEFP e que são convocadas por este instituto para frequentar o PNO. Não encontramos estudos que avaliem as dimensões da auto-estima da população que se viu envolvida pelo referido despacho governamental. Mas poderão ter depositado nesta formação uma esperança para se valorizarem e, ao mesmo tempo, saírem da situação de desemprego.

No entanto, há estudos que indicam o desemprego como factor perturbador do indivíduo, principalmente na diminuição do bem-estar psicológico e numa baixa de Auto-estima (Kaufman, 1982; Frost & Clayson, 1991).

Se determinadas sensações intrínsecas ao indivíduo afectam a sua auto-estima, então podemos perceber a existência de semelhanças entre os sentimentos de auto-estima e os sentimentos de prazer em experienciar sensações estimulantes, como no processo RVCC, as quais são avaliadas pelo factor motivação intrínseca para se sentir estimulado, suportadas pela premissa de que a motivação intrínseca implica um comportamento que resulta de uma actividade que por si só é interessante e satisfaz espontaneamente (Deci & Ryan, 2008).

Os resultados que encontramos podem ser a expressão de reacções emocionais de auto-avaliação pela importância que a formação tem nas suas vidas. Os formandos poderão ter experimentado uma sensação prazerosa ao sentirem-se valorizados, reconhecidos e por aprenderem novos conteúdos que os leva a expressar uma elevada auto-estima (Brown & Marshall, 2006).

No entanto, não podemos deixar de considerar outro aspecto também referido no enquadramento teórico por Brown e Marshall (2006), os formandos podem ter ganho mais autoconfiança ao frequentarem a formação e ao serem avaliados neste estudo para a auto-estima, terem respondido em relação à sua autoconfiança.

A segunda hipótese refere que o género masculino demonstra mais auto-estima comparativamente ao género feminino, mas não foi confirmada na medida que em termos de auto-estima total não foram encontradas diferenças significativas entre os dois géneros, no entanto, as mulheres apresentam ligeiramente tendência para mais auto-estima. Sendo a nossa amostra formada por desempregados, podemos dizer que os resultados obtidos quanto ao género, são explicados pelo CIDEDEC (2006) indicando que parece haver um efeito benéfico do RVCC na inserção profissional dos desempregados, em especial pelas mulheres.

Para responder a um dos nossos objectivos também analisamos as diferenças das variáveis dependentes quanto à idade e ao nível a frequentar. O que encontramos foi a inexistência de diferenças em ambas as variáveis.

Como o presente estudo é de carácter exploratório e quantitativo e considerando os estudos anteriormente referidos, sobre a relação RVCC/Auto-estima, terem usado uma metodologia qualitativa, parece-nos que para obter resultados mais precisos será necessário, em futuros trabalhos, fazer o estudo desta temática de forma longitudinal e quantitativa. Parece-nos importante analisar mais variáveis que influenciam o indivíduo no que respeita às variáveis dependentes aqui estudadas, de forma a ser mais conclusivo.

Parece-nos pertinente aludir ao que consideramos limitativo na realização deste estudo até ao momento da recolha de dados circunscrevendo-se, principalmente, à sua tipologia de carácter transversal e exploratória e pelo número limitado de sujeitos em estudo, o que se prende com constrangimentos temporais e de recursos relacionados com a razão de ser um estudo no âmbito do mestrado. Daí que o nosso propósito consista em realizar um estudo preliminar sobre esta temática, permitindo uma visão do impacto das variáveis

psicológicas dependentes, nos sujeitos compelidos a integrar a Iniciativa Novas Oportunidades, sem generalizar os dados.

Por último, cabe-nos reflectir sobre a actual conjuntura com tendência ao aumento do desemprego e, conseqüentemente, maior número de afluência para o processo de RVCC por força do despacho do Governo n.º 17658/2010.

Como reagirão os que ficarão abrangidos por esta normativa e que impacto terá na auto-estima e motivação desses formandos ao se depararem com uma incerteza de futuro pessoal e profissional? Que motivação terão e como estará a auto-estima destes adultos que tendo sido renegados ao trabalho, desejam agora através de um reconhecimento de competências e uma certificação obter uma melhoria, mas que irão encontrar um mercado de trabalho mais exigente, pois o aumento de mão-de-obra permite um maior leque de escolha da parte do empregador.

Perante este cenário, haverá diferenças de motivação e auto-estima nos participantes deste estudo quando estiverem perante a procura de trabalho e encontrarem um mercado saturado de ofertas e selectivo para com os adultos como eles?

Vamos acreditar que a sua auto-estima aumentou porque se valorizaram e viram no mercado esse reconhecimento e acolhimento de progressão profissional, e a motivação também porque se sentem agora com bagagem para prosseguir os estudos e motivados para ingressar no ensino superior.

## Conclusão

Esta investigação pretendeu contribuir para uma reflexão e análise sobre o impacto do processo de RVCC na motivação e auto-estima num tipo específico de formandos, os quais surgem com o despacho governamental nº 17658/2010.

Este trabalho debruçou-se principalmente sobre a verificação do efeito do processo de RVCC sobre duas dimensões psicológicas – motivação e auto-estima – nos formandos da Iniciativa Novas Oportunidades.

Relativamente à motivação, esta aumenta ao longo do desenvolvimento do processo formativo. Os resultados da análise desta variável, leva-nos a concluir que há impacto positivo nos formandos e que é gradativo até à sua conclusão. Podemos concluir, também, que o apuramento dos valores deste estudo confirma a relação entre o efeito do processo de RVCC e o desenvolvimento da motivação. Assim como evidencia um alinhamento no mesmo sentido da literatura referida neste trabalho (Almeida, 2003; CIDEA, 2006; Deci & Ryan, 2008; Knowles, 1980; Prentice & Carranza, 2002; Twenge, 2001; Quintas 2008).

Pelo que apuramos com os nossos resultados e pela sua conformidade com os resultados da literatura encontrada sobre os efeitos positivos do RVCC e os investigadores da motivação referidos no enquadramento teórico, concluímos que este processo formativo desenvolve um efeito motivador nos formandos, na medida em que lhes proporciona experienciar prazer e satisfação nas actividades formativas, pois desenvolvem sentimentos positivos nas suas acções, interessam-se pelo que fazem contribuindo isso para o aumento gradual da motivação até o final da formação, levando-os a empenharem-se no que fazem para enfrentar novos desafios como seguir os estudos, pois, muitos, consideram que esta certificação é um passaporte para subir na carreira profissional e/ou seguir os estudos ou mesmo evitar continuarem a serem ostracizados pelas baixas qualificações.

Consideramos que é este sentimento motivacional que regenera, nivelando por cima, o fraco nível de literacia nacional ao encorajar os

formandos a prosseguirem os estudos – assim eles sejam apoiados com alto nível e exigência, também.

No tocante à auto-estima, os estudos referidos nesta investigação fazem menção a um impacto positivo por força dos benefícios do processo de RVCC, facto abundante na literatura sobre esta temática. A nossa análise da mesma variável, leva-nos a concluir que a auto-estima se manifesta positivamente. Na conclusão do percurso formativo é, também, maior comparativamente ao início. Concluimos que globalmente os formandos do processo de RVCC se sentem valorizados durante o percurso formativo, terminando com elevados níveis de auto-estima.

Identificamos na nossa amostra um factor diferenciador dos outros estudos – os participantes do nosso estudo estavam todos a frequentar o processo de forma compelida, por consequência do despacho governamental. No entanto os resultados deste estudo indicam a mesma direcção dos vários estudos referidos as secções anteriores (Almeida, 2003; Brown & Marshall, 2006; Carneiro et al., 2010; CIDEAC, 2004, 2006; Quintas, 2008).

Também testámos as dimensões idade e nível a frequentar a fim de verificar possíveis diferenças significativas, mas não obtivemos resultados suficientes que nos indicassem efeitos relevantes para o objectivo do nosso estudo (Anexo 2; Anexo 4), com excepção dos mais jovens relativamente a motivos externos (Anexo 2). Esses motivos podem estar relacionados com a ideia de ainda terem tempo para recuperar tempo perdido e prosseguir os estudos a nível superior ou outra recompensa pessoal tangível.

Assim, concluimos que nestas duas dimensões os formandos demonstram níveis de motivação e auto-estima com uma certa homogeneidade.

Por contingências de tempo, para a realização deste estudo, tivemos que avaliar três grupos em fases diferentes – início, meio e fim – idealmente seria estudar um grupo longitudinalmente usando de forma combinada os métodos qualitativos e quantitativos e assim sermos mais categóricos no efeito sobre as variáveis, na medida em que isto nos permitiria esclarecer melhor o

modo como o processo de RVCC influencia os formandos nas dimensões da motivação e auto-estima.

Seria também de interesse verificar de que modo os formadores têm um papel determinante, junto dos formandos, na promoção das variáveis que estudamos e fazer uma distinção entre efeitos respeitantes ao próprio processo e efeitos mistos, isto é, distinguir entre a disposição natural do formado para aprender e essa disposição conjuntamente com a influência dos formadores.

## Bibliografia

- Almeida, L. (2003). *Eu, os outros e as competências*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- ANEFA (2002). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos Nível Básico (2ª ed.)*. Lisboa, Portugal: ANEFA.
- ANQ (2010). *Relatório de Actividades 2010*. Lisboa, Portugal: Agência Nacional para a Qualificação, I. P.
- ANQ (2008). *Catálogo Nacional de Qualificações*. Lisboa, Portugal: Agência Nacional para a Qualificação. I. P.
- ANQ (n/d). *Agência Nacional para a Qualificação*. Retrieved from <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>
- Brown, J. e Marshall, M. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 575-584.
- Brown, J. e Marshall, M. (2006). The three faces of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp. 4-9). New York, NY, USA: Psychology Press.
- Canário, R. (2006). Aprender a ser ensinado – A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.), *A Educação em Portugal 1986-2006* (pp. 159-206). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Carneiro, R., Valente, A., Liz, C., Lopes, H., Cerol, J., Mendonça, M., Carneiro, M., e Melo, R. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da avaliação externa (2009-2010)*. Lisboa, Portugal: Agência Nacional para a Qualificação I.P.

- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Cedefop (2003). *Lifelong learning: citizen's views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4025\\_en.pdf#](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4025_en.pdf#)
- Chambel, M. e Curral, L. (1995). *Psicossociologia das organizações* (2ª ed.). Porto, Portugal: Texto Editora.
- CIDEC (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa, Portugal: DGVF.
- CIDEC (2006). *Actualização do Estudo de Avaliação Intercalar da Intervenção Operacional da Educação do Quadro Comunitário de Apoio 2000-2006 - Relatório Final*. Lisboa, Portugal: DGVF.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Crocker, J. e Park, L. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130 (3), 392-414.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115. doi:10.1037/h0030644
- Deci, E. e Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY, USA: Plenum Press.
- Deci, E., e Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. e Ryan, R. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14 – 23. doi: 10.1037/a0012801

- DGVF (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa, Portugal: DGFV
- Drucker, P. (2003). *Sociedade pós-capitalista* (3ª ed.). Lisboa, Portugal: Actual Editora.
- European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Brussels: European Commission. Retrieved from <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>
- Faure, E. (1972). *Learning to Be*. Paris-Londres: UNESCO-Harrap. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- Feldman, R. (2001). *Compreender a Psicologia* (4ª ed.). Lisboa, Portugal: McGraw-Hill.
- Freud, S. (1962). *The ego and the id*. New York, NY, USA: Norton (publicado originalmente em 1923).
- Frost, T. e Clayson, D. (1991). The measurement of self-esteem, stress-related life events, and locus of control among unemployed and employed Blue-Collar workers. *Journal of Applied Social Psychology*, 21 (14), 1402 – 1417.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *Journal of Lifelong Education*, 18 (5), 329-342.
- Horn, J. e Cattell, R. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Hull, C. (1943). *Principles of Behavior*. New York, NY, USA: Appleton-Century-Crofts.
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Kallen, D. (1996). Lifelong-learning in retrospective. *Vocational Training European Journal*, 8/9, 16-22.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice Hall Regents.

- Legendre, M. (2001). Contribuição do modelo da equilibração para o estudo da aprendizagem do adulto. In C. Solar, & C. Denis (Orgs), *Aprendizagem e desenvolvimento de adultos* (pp.155-216). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., e Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Maslow, A. (1998). *Toward A Psychology Of Being (3ª ed.)*. New York, NY, USA: John Wiley and Sons.
- Neiss, M., Sedikides, C., e Stevenson, J. (2002). Self-esteem: A Behavioural Genetics Perspective. *European Journal of Personality*, 16, 351–367. doi: 10.1002/per.456.
- Paulhus, D. e Williams, K. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, 556–563.
- Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento (2005, 2002) FCT/UNL. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Prentice, D. e Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 269–281.
- QREN (2007). *Quadro de Referência Estratégico Nacional – Portugal 2007 – 2013*. Lisboa, Portugal: Observatório do QCA III.

- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa, Portugal: Agência Nacional para a Qualificação.
- Ribas, B. (2004). *Políticas de educação de adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho. Braga.
- Romano, A., Negreiros, J., e Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 8, 109-116.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image*. Revised edition. Middletown, USA: Wesleyan University Press.
- Ryan, R. e Brown, K. (2006). What is Optimal Self-Esteem? The Cultivation and Consequences of Contingent vs. True Self-Esteem as Viewed from the Self-Determination Theory Perspective. In Kernis, M. (Ed), *Self-Esteem Issues and Answers - A Sourcebook on Current Perspectives* (pp. 125-131). New York, NY, USA: Psychology Press.
- Simões, A. (1994). Desenvolvimento intelectual do adulto. In L. Lima (Org.), *Fórum I* (pp. 150-161). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Solar, C. e Denis, C. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento de adultos: uma perspectiva. In C. Solar, & C. Denis (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento de adultos* (pp.155-216). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Titz, J. (1996). The Council of Europe's "Permanent Education" project. *Vocational Training European Journal*, 6, 43-47.
- Trigo, M. (2002). Educação e Formação. Factor de desenvolvimento e competitividade. In I. Melo e Silva, J. Leitão, & M. Trigo (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos* (pp.31-39). Lisboa, Portugal: ANEFA.

- Twenge, J. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 133–145.
- UNESCO (2009). *2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE\\_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf)
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Vallerand, R. (2012). From Motivation to Passion: In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life. *Canadian Psychology* 53 (1), 42–52.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. e Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 52, 1003-1017.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. e Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement* 53, 160-172.

## LEGISLAÇÃO

Despacho n.º 17658/2010, de 25 de Novembro.

Portaria n.º 370/2008, DR 98, Série I, de 2008-05-21.

Portaria n.º 73/2010, DR 24, Série I, de 2010-02-04.

## Links

<http://www.iefp.pt/Paginas/Home.aspx>

# ANEXOS

Anexo 1 – Análise da motivação entre grupos

Anexo 2 – Análise da motivação quanto ao nível a frequentar, idade e sexo

Anexo 3 – Análise da auto-estima entre grupos

Anexo 4 – Análise da auto-estima quanto ao nível a frequentar, idade e sexo

Anexo 5 – Alpha de Cronbach

Anexo 6 – Consentimento informado

Anexo 7 – Pedido de autorização

Anexo 8 – Questionário sociodemográfico

Anexo 9 – Escala de motivação académica de Vallerand

Anexo 10 – Escala de auto-estima de Rosenberg

Anexo 1  
Análise da motivação entre grupos

**Descriptives**

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Motiv. Intrínseca para aprender	1	29	4,1638	1,28916	,23939	3,6734	4,6542	2,00	7,00
	2	50	5,0800	1,29898	,18370	4,7108	5,4492	1,00	7,00
	3	26	5,9327	1,32393	,25964	5,3979	6,4674	2,00	7,00
	Total	105	5,0381	1,44148	,14067	4,7591	5,3171	1,00	7,00
Motiv. Intrínseca para alcançar metas	1	29	3,6810	1,47281	,27349	3,1208	4,2413	1,75	7,00
	2	50	4,6650	1,34734	,19054	4,2821	5,0479	1,00	6,75
	3	26	5,5288	1,42184	,27885	4,9546	6,1031	1,75	7,00
	Total	105	4,6071	1,54222	,15050	4,3087	4,9056	1,00	7,00
Motiv. intrínseca Para se sentir estimulado	1	29	3,6897	1,58347	,29404	3,0873	4,2920	1,00	7,00
	2	50	4,0150	1,19567	,16909	3,6752	4,3548	1,00	6,25
	3	26	4,9904	1,63780	,32120	4,3289	5,6519	1,00	7,00
	Total	105	4,1667	1,49585	,14598	3,8772	4,4562	1,00	7,00
Motiv. extrínseca para a identificação	1	29	3,6207	1,47088	,27314	3,0612	4,1802	1,00	6,75
	2	50	4,5800	1,52064	,21505	4,1478	5,0122	1,00	7,00
	3	26	5,6538	1,74080	,34140	4,9507	6,3570	1,00	7,00
	Total	105	4,5810	1,71619	,16748	4,2488	4,9131	1,00	7,00
Motiv. extrínseca para a regulação interna	1	29	4,1552	1,51983	,28223	3,5771	4,7333	1,25	7,00
	2	50	4,7200	1,49373	,21125	4,2955	5,1445	1,00	7,00
	3	26	5,6923	1,55291	,30455	5,0651	6,3195	1,00	7,00
	Total	105	4,8048	1,60340	,15648	4,4945	5,1151	1,00	7,00
Motiv. extrínseca para a regulação externa	1	29	3,8448	1,50803	,28004	3,2712	4,4185	1,00	6,50
	2	50	4,1850	1,54012	,21781	3,7473	4,6227	1,00	6,75
	3	26	5,2115	1,63048	,31976	4,5530	5,8701	1,00	7,00
	Total	105	4,3452	1,62440	,15853	4,0309	4,6596	1,00	7,00
amotivação	1	29	3,1638	1,39399	,25886	2,6335	3,6940	1,00	6,25
	2	50	2,9050	1,62167	,22934	2,4441	3,3659	1,00	7,00
	3	26	2,5000	1,64773	,32315	1,8345	3,1655	1,00	6,50
	Total	105	2,8762	1,57280	,15349	2,5718	3,1806	1,00	7,00

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Motiv. Intrínseca para aprender	Between Groups	43,063	2	21,532	12,692	,000
	Within Groups	173,034	102	1,696		
	Total	216,098	104			
Motiv. Intrínseca para alcançar metas	Between Groups	47,128	2	23,564	12,004	,000
	Within Groups	200,229	102	1,963		
	Total	247,357	104			
Motiv. intrínseca Para se sentir estimulado	Between Groups	25,390	2	12,695	6,246	,003
	Within Groups	207,318	102	2,033		
	Total	232,708	104			
Motiv. extrínseca para a identificação	Between Groups	56,670	2	28,335	11,577	,000
	Within Groups	249,642	102	2,447		
	Total	306,312	104			
Motiv. extrínseca para a regulação interna	Between Groups	33,077	2	16,539	7,200	,001
	Within Groups	234,295	102	2,297		
	Total	267,373	104			
Motiv. extrínseca para a regulação externa	Between Groups	28,058	2	14,029	5,808	,004
	Within Groups	246,365	102	2,415		
	Total	274,423	104			
amotivação	Between Groups	6,120	2	3,060	1,243	,293
	Within Groups	251,146	102	2,462		
	Total	257,265	104			

## Tukey HSD

## Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I) Identificação sujeito	(J) Identificação o sujeito	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Motiv. Intrínseca para aprender	1	2	-,91621*	,30402	,009	-1,6393	-,1931
		3	-1,76890*	,35177	,000	-2,6056	-,9322
	2	1	,91621*	,30402	,009	,1931	1,6393
		3	-,85269*	,31492	,021	-1,6017	-,1037
	3	1	1,76890*	,35177	,000	,9322	2,6056
		2	,85269*	,31492	,021	,1037	1,6017
Motiv. Intrínseca para alcançar metas	1	2	-,98397*	,32703	,009	-1,7618	-,2061
		3	-1,84781*	,37841	,000	-2,7478	-,9478
	2	1	,98397*	,32703	,009	,2061	1,7618
		3	-,86385*	,33877	,033	-1,6696	-,0581
	3	1	1,84781*	,37841	,000	,9478	2,7478
		2	,86385*	,33877	,033	,0581	1,6696
Motiv. intrínseca Para se sentir estimulado	1	2	-,32534	,33277	,593	-1,1168	,4661
		3	-1,30073*	,38505	,003	-2,2165	-,3849
	2	1	,32534	,33277	,593	-,4661	1,1168
		3	-,97538*	,34471	,015	-1,7952	-,1555
	3	1	1,30073*	,38505	,003	,3849	2,2165
		2	,97538*	,34471	,015	,1555	1,7952
Motiv. extrínseca para a identificação	1	2	-,95931*	,36516	,027	-1,8278	-,0908
		3	-2,03316*	,42253	,000	-3,0381	-1,0282
	2	1	,95931*	,36516	,027	,0908	1,8278
		3	-1,07385*	,37826	,015	-1,9735	-,1742
	3	1	2,03316*	,42253	,000	1,0282	3,0381
		2	1,07385*	,37826	,015	,1742	1,9735
Motiv. extrínseca para a regulação interna	1	2	-,56483	,35376	,252	-1,4062	,2766
		3	-1,53714*	,40933	,001	-2,5107	-,5636
	2	1	,56483	,35376	,252	-,2766	1,4062
		3	-,97231*	,36645	,025	-1,8439	-,1007
	3	1	1,53714*	,40933	,001	,5636	2,5107
		2	,97231*	,36645	,025	,1007	1,8439
Motiv. extrínseca para a regulação externa	1	2	-,34017	,36276	,618	-1,2030	,5226
		3	-1,36671*	,41974	,004	-2,3650	-,3684
	2	1	,34017	,36276	,618	-,5226	1,2030
		3	-1,02654*	,37577	,020	-1,9203	-,1328
	3	1	1,36671*	,41974	,004	,3684	2,3650
		2	1,02654*	,37577	,020	,1328	1,9203
amotivação	1	2	,25879	,36626	,760	-,6123	1,1299
		3	,66379	,42380	,265	-,3442	1,6718
	2	1	-,25879	,36626	,760	-1,1299	,6123
		3	,40500	,37940	,536	-,4974	1,3074
	3	1	-,66379	,42380	,265	-1,6718	,3442
		2	-,40500	,37940	,536	-1,3074	,4974

## Anexo 2

Análise da motivação quanto a:  
género, nível a frequentar e idade

## Group Statistics

## Género

sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motv. Intrínseca para aprender	feminino	43	5,4128	1,38968	,21192
	masculino	62	4,7782	1,43014	,18163
Motv. Intrínseca para alcançar metas	feminino	43	4,9477	1,41164	,21527
	masculino	62	4,3710	1,59517	,20259
Motv. intrínseca Para se sentir estimulado	feminino	43	4,6512	1,41120	,21521
	masculino	62	3,8306	1,47087	,18680
Motiv. Extrínseca para a identificação	feminino	43	4,9302	1,71593	,26168
	masculino	62	4,3387	1,68777	,21435
Motiv. extrínseca para a regulação interna	feminino	43	5,2733	1,60154	,24423
	masculino	62	4,4798	1,53464	,19490
Motiv. extrínseca para a regulação externa	feminino	43	4,6919	1,59691	,24353
	masculino	62	4,1048	1,61229	,20476
amotivação	feminino	43	3,0523	1,53778	,23451
	masculino	62	2,7540	1,59757	,20289

Independent Samples Test

Género

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Motiv. Intrínseca para aprender	Equal variances assumed	,658	,419	2,262	103	,026	,63456	,28057	,07811	1,19102
	Equal variances not assumed			2,274	92,134	,025	,63456	,27911	,08025	1,18888
Motiv. Intrínseca para alcançar metas	Equal variances assumed	,803	,372	1,908	103	,059	,57671	,30225	-,02273	1,17615
	Equal variances not assumed			1,951	96,968	,054	,57671	,29561	-,00999	1,16341
Motiv. intrínseca Para se sentir estimulado	Equal variances assumed	,099	,754	2,858	103	,005	,82052	,28713	,25106	1,38998
	Equal variances not assumed			2,879	92,843	,005	,82052	,28497	,25461	1,38643
Motiv. extrínseca para a identificação	Equal variances assumed	,052	,820	1,754	103	,082	,59152	,33724	-,07731	1,26036
	Equal variances not assumed			1,749	89,521	,084	,59152	,33826	-,08054	1,26358
Motiv. extrínseca para a regulação interna	Equal variances assumed	,230	,633	2,559	103	,012	,79342	,31004	,17852	1,40831
	Equal variances not assumed			2,539	87,964	,013	,79342	,31247	,17245	1,41438
Motiv. extrínseca para a regulação externa	Equal variances assumed	,011	,915	1,842	103	,068	,58702	,31873	-,04510	1,21914
	Equal variances not assumed			1,845	91,046	,068	,58702	,31817	-,04498	1,21902
amotivação	Equal variances assumed	,138	,711	,955	103	,342	,29829	,31226	-,32101	,91759
	Equal variances not assumed			,962	92,662	,339	,29829	,31010	-,31753	,91411

## Group Statistics

## Nível a Frequentar

nível a frequentar		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motiv. Intrínseca para aprender	básico	67	5,0224	1,46599	,17910
	secundário	38	5,0658	1,41622	,22974
Motiv. Intrínseca para alcançar metas	básico	67	4,6567	1,51497	,18508
	secundário	38	4,5197	1,60592	,26052
Motiv. intrínseca Para se sentir estimulado	básico	67	4,2687	1,51089	,18458
	secundário	38	3,9868	1,47152	,23871
Motiv. Extrínseca para a identificação	básico	67	4,5597	1,71064	,20899
	secundário	38	4,6184	1,74830	,28361
Motiv. extrínseca para a regulação interna	básico	67	4,9366	1,60335	,19588
	secundário	38	4,5724	1,59804	,25924
Motiv. extrínseca para a regulação externa	básico	67	4,4291	1,63404	,19963
	secundário	38	4,1974	1,61826	,26252
amotivação	básico	67	3,2836	1,64794	,20133
	secundário	38	2,1579	1,13069	,18342

## Independent Samples Test

## Nível a Frequentar

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Motiv. Intrínseca para aprender	Equal variances assumed	,178	,674	-,148	103	,883	-,04340	,29412	-,62672	,53992
	Equal variances not assumed			-,149	79,232	,882	-,04340	,29130	-,62320	,53640
Motiv. Intrínseca para alcançar metas	Equal variances assumed	,321	,572	,436	103	,664	,13698	,31442	-,48660	,76056
	Equal variances not assumed			,429	73,307	,669	,13698	,31957	-,49987	,77383
Motiv. intrínseca Para se sentir estimulado	Equal variances assumed	,337	,563	,927	103	,356	,28181	,30398	-,32106	,88469
	Equal variances not assumed			,934	78,701	,353	,28181	,30175	-,31884	,88247
Motiv. extrínseca para a identificação	Equal variances assumed	,016	,901	-,168	103	,867	-,05872	,35016	-,75318	,63574
	Equal variances not assumed			-,167	75,596	,868	-,05872	,35229	-,76044	,64300
Motiv. extrínseca para a regulação interna	Equal variances assumed	,003	,954	1,120	103	,265	,36420	,32522	-,28080	1,00920
	Equal variances not assumed			1,121	77,202	,266	,36420	,32492	-,28277	1,01117
Motiv. extrínseca para a regulação externa	Equal variances assumed	,021	,884	,701	103	,485	,23174	,33069	-,42411	,88759
	Equal variances not assumed			,703	77,615	,484	,23174	,32980	-,42489	,88837
amotivação	Equal variances assumed	11,662	,001	3,738	103	,000	1,12569	,30117	,52838	1,72300
	Equal variances not assumed			4,133	99,166	,000	1,12569	,27235	,58529	1,66608

**Group Statistics**

**Idade**

	Idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motv. Intrínseca para aprender	18-48	51	5,2549	1,28694	,18021
	49-mais de 58	54	4,8333	1,55785	,21200
Motv. Intrínseca para alcançar metas	18-48	51	4,6961	1,39312	,19508
	49-mais de 58	54	4,5231	1,67970	,22858
Motv. intrínseca Para se sentir estimulado	18-48	51	4,2598	1,33319	,18668
	49-mais de 58	54	4,0787	1,64247	,22351
Motiv. extrínseca para a identificação	18-48	51	5,2206	1,40236	,19637
	49-mais de 58	54	3,9769	1,77726	,24185
Motiv. extrínseca para a regulação interna	18-48	51	5,0833	1,49136	,20883
	49-mais de 58	54	4,5417	1,67371	,22776
Motiv. extrínseca para a regulação externa	18-48	51	4,9167	1,43062	,20033
	49-mais de 58	54	3,8056	1,62358	,22094
amotivação	18-48	51	2,6520	1,51169	,21168
	49-mais de 58	54	3,0880	1,61374	,21960

## Independent Samples Test

## Idade

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Motiv. Intrínseca para aprender	Equal variances assumed	3,003	,086	1,507	103	,135	,42157	,27976	-,13327	,97640
	Equal variances not assumed			1,515	101,237	,133	,42157	,27824	-,13037	,97351
Motiv. Intrínseca para alcançar metas	Equal variances assumed	2,324	,130	,572	103	,568	,17293	,30211	-,42624	,77210
	Equal variances not assumed			,575	101,337	,566	,17293	,30050	-,42316	,76902
Motiv. intrínseca Para se sentir estimulado	Equal variances assumed	2,335	,130	,618	103	,538	,18110	,29295	-,39990	,76210
	Equal variances not assumed			,622	100,761	,535	,18110	,29122	-,39662	,75882
Motiv. extrínseca para a identificação	Equal variances assumed	2,367	,127	3,966	103	,000	1,24374	,31363	,62172	1,86575
	Equal variances not assumed			3,992	99,894	,000	1,24374	,31154	,62565	1,86182
Motiv. extrínseca para a regulação interna	Equal variances assumed	,570	,452	1,747	103	,084	,54167	,31004	-,07321	1,15655
	Equal variances not assumed			1,753	102,661	,083	,54167	,30901	-,07121	1,15454
Motiv. extrínseca para a regulação externa	Equal variances assumed	,848	,359	3,712	103	,000	1,11111	,29932	,51748	1,70475
	Equal variances not assumed			3,726	102,518	,000	1,11111	,29824	,51959	1,70263
amotivação	Equal variances assumed	,695	,407	-1,427	103	,157	-,43600	,30559	-1,04206	,17006
	Equal variances not assumed			-1,429	102,994	,156	-,43600	,30501	-1,04092	,16892

## Anexo 3

### Análise da auto-estima entre grupos

Auto-estima Total

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					1	29		
2	50	1,8920	,39890	,05641	1,7786	2,0054	1,00	2,90
3	26	1,7769	,35249	,06913	1,6346	1,9193	1,20	2,50
Total	105	1,9248	,36342	,03547	1,8544	1,9951	1,00	2,90

**ANOVA**

Auto-estima Total

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,658	2	,829	7,002	,001
Within Groups	12,077	102	,118		
Total	13,736	104			

**Multiple Comparisons**

Auto-estima Total

Tukey HSD

(I) Identificação sujeito	(J) Identificação sujeito	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	,22179*	,08032	,019	,0308	,4128
	3	,33687*	,09294	,001	,1158	,5579
2	1	-,22179*	,08032	,019	-,4128	-,0308
	3	,11508	,08320	,353	-,0828	,3130
3	1	-,33687*	,09294	,001	-,5579	-,1158
	2	-,11508	,08320	,353	-,3130	,0828

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Anexo 4

Análise da auto-estima quanto a:  
género, nível a frequentar e idade

**Group Statistics**

sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Auto-estima	feminino	43	1,9605	,38983	,05945
Total	masculino	62	1,9000	,34499	,04381

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Auto-estima	Equal variances assumed	,595	,442	,837	103	,404	,06047	,07223	-,08278	,20371
Total	Equal variances not assumed			,819	83,130	,415	,06047	,07385	-,08642	,20735

**Group Statistics**

	nivel a frequentar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Auto-estima	básico	67	1,9672	,34174	,04175
Total	secundário	38	1,8500	,39233	,06364

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Auto-estima	Equal variances assumed	2,541	,114	1,599	103	,113	,11716	,07326	-,02812	,26245
	Total Equal variances not assumed			1,539	68,577	,128	,11716	,07612	-,03470	,26903

**Group Statistics**

	Idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Auto-estima	18-48	51	1,8569	,35285	,04941
Total	49-mais de 58	54	1,9889	,36480	,04964

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Auto-estima	Equal variances assumed	,016	,899	-1,883	103	,062	-,13203	,07011	-,27107	,00702
Total	Equal variances not assumed			-1,885	102,939	,062	-,13203	,07004	-,27094	,00688

Anexo 5  
Alpha de Cronbach

## Factor 1:

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,749	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ae1	6,85	3,092	,517	,704
ae2	6,78	2,980	,652	,657
ae4	6,61	2,875	,560	,687
ae6	6,76	3,414	,384	,749
ae7	6,64	3,118	,474	,720

## Factor 2:

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,730	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ae3	9,18	6,688	,424	,709
ae5	8,74	5,251	,541	,664
ae8	8,46	5,751	,437	,708
ae9	8,81	5,444	,623	,630
ae10	8,16	6,175	,453	,697

Anexo 6  
Consentimento informado



## CONSENTIMENTO INFORMADO

O trabalho de investigação, intitulado “CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA MOTIVAÇÃO E AUTO-ESTIMA DOS FORMANDOS QUE O FREQUENTAM – Estudo de Caso”, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação e tem como principal objectivo analisar a Motivação e Auto-estima entre os formandos na fase inicial do processo de RVCC escolar e formandos que o finalizaram.

Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação dos formandos que estão a frequentar, nesta instituição, o programa de RVCC escolar. Assim, para que a realização deste estudo se possa concretizar, a sua colaboração é fundamental.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efectuadas através de um questionário sociodemográfico, uma escala para medir a Motivação e outra para a Auto-estima.

Qualquer informação será confidencial e não será revelada a terceiros, a sua participação neste estudo é voluntária pelo que pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

Depois de ouvir as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Anexo 7  
Pedido de autorização



## Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Director,

No âmbito da realização da dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Educação e Orientação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Doutora Manuela D'Oliveira, vimos por este meio solicitar a autorização para a implementação do respectivo projecto de investigação na vossa instituição.

Este estudo tem como objectivo estudar a contribuição do programa Novas Oportunidades para o desenvolvimento da motivação, auto-estima dos formandos que o frequentam.

A vossa colaboração, em caso de resposta positiva, implicaria possibilitar a aplicação de dois modelos de escalas a alunos da vossa instituição, no sentido de medir a motivação e auto-estima das pessoas que usufruem desta nova oportunidade.

Antecipadamente gratos, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos.

Atenciosamente,

O Aluno,

A Orientadora,

---

---

Anexo 8  
Questionário sociodemográfico

**Este questionário e escalas que se seguem destinam-se a um estudo de investigação científica, no âmbito de uma Tese de Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação.**

**Os dados serão trabalhados com a confidencialidade e princípios de ética que estão subjacentes a este género de estudos. No início de cada uma das escalas, encontrará instruções para o respectivo preenchimento. Para este questionário basta assinalar com uma cruz o quadrado que corresponde ao seu caso.**

**A sua colaboração é da máxima importância para levar a cabo esta tarefa, pelo que fico desde já grato pela sua disponibilidade.**

## **QUESTIONÁRIO**

**Nível de qualificação que está a frequentar:**

Básico

Secundário

**Situação actual de emprego:**

Desempregado

Empregado

**Idade:**

18 – 28

29 – 38

39 – 48

48 – 58

mais de 58

**Sexo:**

F

M

Anexo 9  
Escala de motivação académica de Vallerand

# ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (AMS-HS 28)

Adaptada da AMS - College version

*Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière,  
Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993*

*Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53*

## Porque venho para o programa “Novas Oportunidades” ?

*Usando a escala abaixo, indique em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque vem para o programa “Novas Oportunidades”.*

<u>Nenhuma</u> <u>correspondência</u>	<u>Pouca</u> <u>correspondência</u>	<u>Moderada</u> <u>correspondência</u>	<u>Muita</u> <u>correspondência</u>	<u>Total</u> <u>correspondência</u>		
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>

### **PORQUE VENHO PARA O PROGRAMA “NOVAS OPORTUNIDADES” ?**

1. Porque eu preciso de pelo menos um diploma, a fim de encontrar um trabalho bem pago mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque eu sinto prazer e satisfação enquanto aprendo coisas novas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque penso que este programa me ajudará a preparar melhor para a carreira que escolhi.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque eu realmente gosto de ir à escola.	1	2	3	4	5	6	7
5. Honestamente, não sei; eu realmente sinto que estou a perder o meu tempo nas Novas Oportunidades.	1	2	3	4	5	6	7
6. Pelo prazer que sinto enquanto me supero nos meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para provar a mim mesmo/a que sou capaz de completar este nível acadêmico.	1	2	3	4	5	6	7
8. A fim de obter um emprego de maior prestígio mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
9. Pelo prazer que sinto quando descobro coisas novas que nunca tinha visto antes.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque eventualmente me capacitará para entrar no mercado de trabalho numa área que gosto.	1	2	3	4	5	6	7

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 11. Porque para mim as Novas Oportunidades são divertidas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Já tive boas razões para ir à escola;<br>no entanto, agora pergunto-me se devo continuar.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Pelo prazer que sinto quando me supero em alguma<br>das minhas realizações pessoais.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Devido ao facto de que quando tenho sucesso nos<br>estudos, sinto-me importante.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Porque quero ter "uma boa vida" mais tarde.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Pelo prazer que sinto em ampliar o meu conhecimento<br>sobre assuntos que me atraem.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Porque isto me vai ajudar a fazer a melhor escolha<br>em relação à minha orientação de carreira.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Pelo prazer que sinto quando me envolvo em debates<br>com professores interessantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Não consigo perceber porque venho e francamente,<br>não me preocupo com isso.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo<br>de realização de atividades académicas difíceis.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Para mostrar a mim mesmo/a que sou uma pessoa inteligente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. A fim de ter um salário melhor mais tarde.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Porque os meus estudos permitem-me continuar a<br>aprender muitas coisas que me interessam.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Porque acredito que a minha formação escolar<br>aumentará a minha competência como profissional.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários<br>assuntos interessantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. Não sei; não entendo o que estou a fazer no<br>programa Novas Oportunidades.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Porque o programa Novas Oportunidades permite-me<br>sentir satisfação pessoal na busca pela excelência<br>na minha formação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Porque quero mostrar a mim próprio/a que posso ter<br>sucesso nos meus estudos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Anexo 10  
Escala de auto-estima de Rosenberg

## ESCALA DE AUTO-ESTIMA

A BAIXO ESTÁ UMA LISTA DE DEMONSTRAÇÕES COM SENTIMENTOS GERAIS SOBRE SI PRÓPRIO/A. SE **CONCORDAR BASTANTE**, FAÇA UM CIRCULO EM **CB**. SE **CONCORDAR** COM A DECLARAÇÃO, FAÇA UM CIRCULO EM **C**. SE **DISCORDAR**, FAÇA UM CIRCULO EM **D**. SE **DISCORDAR BASTANTE**, FAÇA UM CIRCULO EM **DB**.

		1. CONCORDO BASTANTE	2. CONCORDO	3. DISCORDO	4. DISCORDO BASTANTE
1	Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	CB	C	D	DB
2	Eu sinto que tenho uma série de boas qualidades	CB	C	D	DB
3	De tudo em tudo, estou inclinado/a a sentir que sou um fracasso.	CB	C	D	DB
4	Sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.	CB	C	D	DB

5	Sinto que não tenho muito do que me orgulhar.	CB	C	D	DB
6	Eu tomo uma atitude positiva para mim mesmo/a.	CB	C	D	DB
7	No geral, estou satisfeito/a comigo.	CB	C	D	DB
8	Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo/a.	CB	C	D	DB
9	Eu certamente sinto-me inútil às vezes.	CB	C	D	DB
10	Às vezes penso que não sou bom/boa em tudo.	CB	C	D	DB