

REVISTA PORTUGUESA DE

# Investigação Educativa



6 / 2007

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA

# Investigação Educativa

- 3 Nota de apresentação  
*Joaquim Azevedo*
- 5 Motivação para a aprendizagem ao longo da vida  
*Paulo Dias, António M. Fonseca*
- 33 Os valores da bioética e a educação  
*Carlos de Almeida Pereira*
- 47 Dificuldades de aprendizagem: obstáculos à definição e investigação  
*Lurdes Veríssimo, João Lopes, Marina Serra de Lemos*
- 61 Estado, Município e Educação. Conselho Municipal de Educação: limites e potencialidades  
*Nuno Gonçalo da Silva Miranda, Joaquim Azevedo*
- 85 Efeitos do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens - comparando o Ensino Secundário Regular com o Ensino Profissional de aprendizagem em alternância  
*Luísa Ribeiro Trigo, Isabel Menezes*
- 111 Gestão e liderança organizacional: uma incursão pelo quotidiano de um director escolar  
*Flora Monteiro Costa, Jorge Adelino Costa*

# MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

*Paulo Dias*

Instituto Superior de Ciências Educativas - Felgueiras

*António M. Fonseca*

Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Psicologia e Educação

## Resumo

Os autores tentam investigar as motivações dos adultos para a aprendizagem ao longo da vida através de um estudo exploratório com uma amostra não aleatória. Através de uma metodologia quantitativa, foram avaliadas as motivações (*Importância da aprendizagem*, *Valor intrínseco da aprendizagem* e *Prazer pela aprendizagem*) e participações em aprendizagem (actualmente, nos últimos dois anos ou há mais de três anos) em função do sexo, idade e escolaridade.

## Introdução

A aprendizagem, condição de ser humano e requisito central para o funcionamento social, é o elemento central deste trabalho. Mais do que adoptar uma perspectiva *quantitativa* ou *qualitativa* (em que o sujeito memoriza conjuntos de informação ou compreende e cria significado) (Duarte, 2002), é aqui percebida de uma forma abrangente, como um processo que permite uma mudança permanente das capacidades físicas, cognitivas, emocionais ou sociais, sem que resultem apenas de um processo de maturação biológica e de crescimento (Illeris, 2004). É, assim, um processo contínuo, apesar de assumir significados diversos nas diferentes fases da vida: permite a aquisição de competências para compreender o contexto em que vive, até à adolescência; na

juventude, adquire a forma de investimento profissional; durante a idade adulta permite permanecer e/ou evoluir no mercado de trabalho; e responder à procura da sabedoria, cultura e harmonia com a vida, na idade idosa.

Para reforçar a sua importância, diversos estudos têm apontado os seus benefícios sociais e económicos (aumentos de salários, maiores perspectivas de emprego, promoção da saúde, poupanças para o estado, crescimento económico, redução de taxas de criminalidade) (Plewis & Preston, 2001). Outros estudos, mais centrados no impacto sob variáveis individuais, verificam uma relação positiva e forte entre o nível de educação e sentido de controlo ao longo da vida (Schieman, 2001); entre a manutenção no sistema de ensino e os cuidados de saúde física (Hammond, 2002; Murrell & Meeks, 2002); e entre a aprendizagem ao longo da vida e resiliência emocional, saúde psicológica e mental (Hammond, 2004).

Aparece assim reforçada a necessidade de investigação neste campo, especialmente para perceber que motivações levam os indivíduos a envolver-se em situações de aprendizagem.

## 1 - Da educação à aprendizagem ao longo da vida – Evolução do conceito

Na revisão da literatura sobre a evolução do conceito da aprendizagem ao longo da vida, Kallen (1996) utiliza a metáfora do *Loch Ness* para ilustrar as suas aparições: esporádicas, pouco consistentes e com reduzido poder de concretização.

Apesar de este ser, actualmente, um slogan recorrente nos discursos políticos, as suas origens remontam já aos filósofos da antiguidade ou aos textos religiosos (Kallen, 1996). Como estrutura organizada, aparece apenas nos finais do século XIX, associada à educação de adultos, quer para o ensino da Bíblia à comunidade; para *emancipar* a classe trabalhadora pela instrução; ou para apoiar quem não tinha frequentado a escola, essencialmente em questões pessoais e sociais (Grácio, 1995; Mialaret & Vial, s/data).

Com o final da Segunda Guerra Mundial, e o regresso de jovens e adultos à Escola, a aprendizagem ganha um novo vigor, difundindo-se a crença de que poderia ajudar a resolver diversos problemas sociais, económicos, à solidão dos povos, etc. Desde essa altura, as Conferências da UNESCO enfatizam a necessidade de adaptação dos sistemas de ensino a uma nova concepção de educação ao longo da vida, progressivamente mais próxima do mercado de trabalho. Assiste-se, então, ao crescimento de interessados, à multiplicação e diversificação das ofertas, ao mesmo tempo que aumenta o descontentamento

em relação à Escola, com a difusão das obras de Ivan Illich, Paulo Freire, entre outros, e ocorrem os protestos de estudantes activistas no Maio de 1968 em França (Boshier, 1998; Kallen, 1996). Nesse contexto, a Conferência de Tóquio da UNESCO (1972) propõe a adaptação dos sistemas de educação para um novo paradigma de sociedade baseada na aprendizagem.

Passados 25 anos sobre essa Conferência, Boshier (1998) verifica como mudaram conceitos e práticas: desde a *educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*; focando-se no aprender em detrimento do ensinar; descentrando das actividades que o educador executa, para uma concepção centrada no aprendente, nos conhecimentos, competências e atitudes que pretende adquirir; reforçando o papel activo do sujeito, com as suas necessidades, recursos e experiências.

Foram também notórios os esforços para aproximar os sistemas de ensino das exigências da sociedade. Apesar disso, manteve-se uma percepção do divórcio entre as competências ensinadas na Escola e as necessárias no mercado de trabalho, mais evidentes com a explosão das tecnologias da informação e comunicação, os efeitos da globalização, etc. Nesse contexto, na viragem de Século realizou-se a Cimeira de Lisboa da Comissão Europeia, com o lema *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* (Comissão das Comunidades Europeias, 2001), sinal de uma tentativa mais efectiva de mudança de paradigma profissional e social.

A sua implementação, no entanto, foi marcada por várias complicações, quer pela abrangência da estratégia, baixa coordenação ou insuficiente participação da sociedade civil (Comité Económico, Social e Europeu, 2006; Conselho Europeu, 2006; Dion, 2005), como pela ocorrência da recessão económica, o alargamento e a falta de consenso sobre a constituição europeia, que limitaram os investimentos em diversas áreas, como na aprendizagem (Jones, 2005).

A manutenção das condições que deram origem à Estratégia de Lisboa, levava a que a sua real execução parecesse ainda mais pertinente. Foi com esse pano de fundo que se realizou a reunião da Comissão Europeia de Março de 2005, que enfatizou o *conhecimento, inovação e optimização do capital humano*, como instrumentos para a criação de valor acrescentado e criação de empregos (Jones, 2005). Com a melhoria das perspectivas económicas, o relançamento da estratégia parece ser acompanhado de expectativas mais optimistas da sua realização.

Esta necessidade é apontada com ainda maior premência em Portugal, um país com atrasos estruturais marcados, quer nas qualificações como nas competências básicas, como pode ser verificado pelos 78% de adultos entre os 25

e os 64 anos com escolaridade inferior ao nono ano de escolaridade (Instituto Nacional de Estatística, 2004); ou pelos quase 80% dos adultos não ia além de um nível *dois* de literacia, sabendo que seria necessário o nível *três* e *quatro* para uma participação social consciente e construtiva (Benavente, 1996, *in* Melo, 2004).

Apesar de se conhecerem iniciativas, tal como noutros países, desde o final do Século XIX, durante muito tempo a aprendizagem ao longo da vida passou ao lado dos objectivos sociais e políticos prioritários (Dias, 1996). Em parte, este atraso deve-se ao efeito da ditadura salazarista, que permitiu apenas a resistência de algumas iniciativas ligadas à Igreja Católica, a associações próximas ao regime, e ao impacto reduzido dos planos de alfabetização, mas também às dificuldades económicas, sociais e políticas até aos anos de 1984/1985 (Fragoso & Lúcio-Villegas, 2002).

Dessa forma, a taxa de analfabetismo no início da década de 90 mantinha-se por volta dos 13%, motivo que levou a Comunidade Europeia a lançar o Programa Operacional de Desenvolvimento de Educação para Portugal (PRODEP) para apoiar os adultos a obter a escolaridade obrigatória e Nível Profissional 1 (Diploma do 1º ou 2º Ciclo). Apesar desta oportunidade ter permitido expandir o número de actividades, desenvolver mecanismos de apoio à participação de adultos e promover a formação de formadores e animadores sociais, parece não ter dado origem a grandes mudanças (Rothes, 2004).

Apenas no final dos anos 90 se verificaram mudanças substanciais, com a criação da *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos* (ANEFA), substituída em 2002 pela *Direcção Geral de Formação Vocacional* (DGFV), para promover e apoiar iniciativas de educação de adultos e criar um sistema de reconhecimento e validação de competências (Lima, 2004; Rothes, 2004). Além disso, foram notórios os progressos em termos de recursos de aprendizagem informal (em bibliotecas, museus, etc.), a uma disseminação de ofertas de formação profissional, dos centros de línguas, da Universidade Aberta, das Universidades de Terceira Idade, etc.

No entanto, a participação de indivíduos com 15 ou mais anos em aprendizagem permanecia nos 18.7%, dos quais 12.4% em aprendizagem formal (ensino secundário e superior) e cerca de 9% em pelo menos uma actividade de aprendizagem não formal (INE, 2004). Tal como noutros estudos (CEDEFOP, 2004; Eurostat, 2005; Rubenson, 2001), não se verificaram diferenças significativas em função do género, embora ligeiramente superior nos homens, mas eram mais elevadas nas faixas etárias mais jovens e nos indivíduos com escolaridade mais elevada.

Apesar dos progressos verificados na educação de crianças e jovens, ainda que inferiores aos restantes países da OCDE, na educação de adultos a

progressão parece bastante mais lenta e com diversos avanços e recuos (Lima, 2002). O panorama parece estar a mudar com o crescente interesse em cursos com especialização em educação de adultos, com repercussões na investigação, conhecimento da realidade e mudança de práticas (Rothes, 2004). Além disso, parece mais clara a aposta política na aprendizagem ao longo da vida – concretizada através da *Iniciativa Novas Oportunidades* – para estabelecer o nível secundário como referencial mínimo de qualificação dos jovens e adultos, apostando nas alternativas de ensino profissionalizantes e da elevação das qualificações através do sistema de RVCC.

## 2. Conhecer o Adulto

Apesar da pertinência do estudo e da abundância de ensaios de inspiração pedagógica, sociológica e política, a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida pertencem a um campo de estudo e investigação recente para a psicologia e para as ciências da educação, escasseando os trabalhos empíricos (Danis & Solar, 2001).

Com as alterações demográficas e socio-económicas e os avanços metodológicos, assistiu-se a um grande impulso neste campo de estudo e ao aparecimento de diversas teorias de desenvolvimento normativo (Erikson, Levinson, Gould, etc.). Mantinham, no entanto, uma estrutura baseada em estádios, com o indivíduo isolado do contexto, a quem ocorrem mudanças nalguns aspectos específicos, em idades determinadas e sempre universais (Fonseca, 2005; Oliveira, 2004). Além disso, as sociedades industrializadas exigem aos indivíduos o enfrentar de diversas transições e tarefas de vida normativas (formar família, estabelecer carreira, etc.) e um cada vez maior número de transições não-normativas (separação, reforma antecipada, desemprego, etc.) (Wrosch & Freund, 2001), sendo possível identificar um número de trajectórias desenvolvimentais tão distintas quanto os indivíduos e mais diferenciadas com o avançar da idade (Fonseca, 2005).

Assim, entende-se hoje o desenvolvimento como um processo *multilinear*, sem o foco num período de maior maturidade mas antes uma sucessão de ganhos e perdas que podem levar a múltiplos percursos desenvolvimentais, e *multideterminado*, pela acção conjunta e interactiva de múltiplos factores (biológicas, psicológicas e contextuais) (Baltes, 1997; Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999; Fonseca, 2005).

Apesar dos avanços no conhecimento sobre o desenvolvimento do adulto, verifica-se um largo fosso em relação à compreensão da sua aprendizagem. Sinal

disso pode ser verificado num artigo de revisão sobre o desenvolvimento do adulto (Lachman, 2004), que reúne dados desde o domínio físico, cognitivo, personalidade, emocional, social, profissional, e apresenta a aprendizagem apenas como um instrumento para combater o carácter obsoleto das competências.

### 3 - Motivação e aprendizagem ao longo da vida

#### 3.1 – O conceito de motivação

Dada a escassez de tempo e de recursos, a motivação é uma condição *sine qua non* da compreensão da sua participação dos adultos nas actividades de aprendizagem (Maehr & Meyer, 1997). Apesar de não existir uma definição consensual de motivação, Eccles e Wigfield (2002) recordam que a própria palavra, na sua origem latina, significa *mover*, pelo que o seu estudo deveria ser entendido sempre como o estudo das acções, dos processos internos que activam, guiam e mantêm o comportamento. Dessa forma, permitirá explicar porque um indivíduo motivado ultrapassa determinado obstáculo que outro não motivado não consegue ultrapassar (Wlodkowski, 1999).

Para explicar estes processos, foram elaboradas diferentes teorias, agrupadas por Maehr & Meyer (1997) em três grandes paradigmas. Num primeiro, que remonta à época da revolução industrial, sob a *metáfora da máquina*, a motivação era percebida como uma energia que era investida numa acção, despoletada por uma necessidade fisiológica, cuja satisfação levaria ao retomar do equilíbrio. Com a emergência da psicologia cognitiva, que assume a *metáfora do computador*, a motivação seria uma tomada de decisão entre alternativas existentes, de acordo com determinado resultado ou consequência desejada. Num terceiro paradigma, que surge durante a década de 90, o sujeito é percebido como *criador de significado*, aparecendo a motivação relacionada com julgamentos de competência, valor ou atribuição pessoal de causalidade.

Apesar da evolução, persistem diversas fontes de controvérsia, desde a proliferação de termos e instrumentos para referir construtos semelhantes à sobrevalorização dos processos cognitivos (Eccles & Wigfield, 2002). Assim, diversos autores se debruçaram sobre o estudo de mediadores afectivos e cognitivos que permitem perceber como os sujeitos adaptam os seus objectivos aos desafios do contexto e que processos utilizam para promover a persistência e esforço ou a separação de objectivos (Heckhausen, 2000; Heckhausen & Dweck, 1998). Dentro desta abordagem, sócio-cognitiva, destacam-se duas teorias: a *Teoria do Controlo ao Longo da Vida* (Heckhausen & Schulz, 1993,

1995, 1998); e a *Teoria da Auto-determinação* (Deci & Ryan, 1985, in Deci & Ryan, 2000).

Integrando conhecimentos da psicologia da motivação e da psicologia do ciclo de vida, a *Teoria do Controlo ao Longo da Vida* baseia-se numa característica universal dos indivíduos: a tentativa de alcançar objectivos pela *sua própria acção* (Heckhausen & Schulz, 1993, 1995, 1998). Assim, o comportamento humano deveria permitir aos indivíduos investir *selectivamente* os seus recursos em objectivos que pretende atingir; e *compensar* experiências inevitáveis de fracasso para proteger os recursos motivacionais.

Esses objectivos poderiam ser concretizados através da utilização de estratégias de controlo primário ou secundário. O *controlo primário* é entendido como a força motriz do sistema de controlo, que permite ao indivíduo voltar-se para o exterior e moldar o ambiente às suas necessidades e potencial. Durante a infância e adolescência parece crescente a utilização destas estratégias, permanecendo estáveis na idade adulta e declinando na idade idosa, com os constrangimentos biológicos e sociais (Heckhausen & Schulz, 1995, 1998). Já o *controlo secundário*, sem ser inferior ou disfuncional, diz respeito a estratégias e processos internos que permitem aos indivíduos minimizar perdas, ajudar a perceber e aceitar determinadas circunstâncias difíceis de alterar. Começam a ser utilizadas quando a criança começa a perceber que os primeiros fracassos podem ameaçar a sua auto-estima, através de mudanças nas aspirações, negação de fracassos, atribuições causais, re-interpretações dos objectivos, etc. (Heckhausen & Schulz, 1998).

Apesar da importante contribuição deste modelo para a compreensão da motivação ao longo do ciclo de vida, algumas reservas foram levantadas, nomeadamente o facto de diversos comportamentos não serem dirigidos para objectivos específicos, ditos intrinsecamente motivados, nem se pode mesmo dizer que exista necessariamente uma preocupação de controlo (Ryan, 1998). Tais questões são especialmente discutidas e explicadas no âmbito da *Teoria da Auto-Determinação* (Deci & Ryan, 1985, in Deci & Ryan 2000), que defendem que compreender a motivação, mais que estudar as estratégias de controlo, implicam a análise dos comportamentos dirigidos para objectivos e as necessidades básicas que estão na sua base e que regulam a acção humana.

Segundo esta teoria, poderiam ser distinguidos dois tipos de motivação, intrínseca e extrínseca (Ryan & Deci, 2000a). A *motivação extrínseca* é percebida como a realização de determinada actividade para alcançar determinado objectivo exterior, que contrasta com a *motivação intrínseca*, que se refere a determinado comportamento pela satisfação pessoal inerente, sem qualquer interesse pela sua consequência ou resultado (Ryan & Deci, 2000b). A

motivação intrínseca é entendida como uma tendência inata, orgânica, daí a sua importância no desenvolvimento, na realização e na vitalidade ao longo da vida (Ryan & Deci, 2000b).

### 3.2 – *Motivação para a aprendizagem ao longo da vida*

Apesar da evolução do campo de estudo da motivação e da crescente atenção social que a aprendizagem ao longo da vida tem merecido, o estudo da motivação dos adultos para a aprendizagem não tem tido um reflexo proporcional. Tal pode ser verificado, por exemplo, pela falta de aplicação dos modelos anteriores a esta população. Percebe-se assim que uma referência continue a ser o modelo de Houle (1961, *in* Hughes, 2005), que defendeu a existência de três tipos de aprendentes: orientados para objectivos (que percebem a aprendizagem como um meio para atingir determinado objectivo profissional); orientados para a actividade (participam pela actividade em si e pela interacção com o grupo); e orientados para a aprendizagem (que procuram a aprendizagem pelo conhecimento que podem adquirir).

Com base em pesquisas realizadas por autores americanos, McGivney (1993), reúne os motivos para a aprendizagem de adultos em dez categorias: desejo do conhecimento; realização pessoal; ocupação de tempo livre; objectivos comunitários; atender a expectativas ou requisitos formais; manter actividade, estimulação; cumprir necessidades económicas; cumprir necessidades religiosas; cumprir necessidades familiares; e desenvolvimento de papéis.

Já na Europa, uma pesquisa efectuada pelo *European Center for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP, 2004), permitiu perceber que a grande maioria dos cidadãos possui uma atitude bastante positiva em relação à importância da aprendizagem ao longo da vida e percebiam a sua influência na empregabilidade, desenvolvimento pessoal, promoção da cidadania activa e coesão social. Embora, a fonte de decisão para participar em aprendizagem esteja relacionada com motivos extrínsecos, para a maioria dos cidadãos, a participação parece envolver pelo menos uma razão profissional e uma pessoal (23% e 25%). Para uma minoria estão em jogo apenas motivos pessoais ou profissionais (6% e 8%), resultados que contrastam com os encontrados em investigações anteriores (Rubenson, 2001; Statistics Canada, 2001), que apontam os motivos profissionais como determinantes. Em geral, as motivações tendem a prender-se com melhoria da performance no trabalho (14%), obtenção de certificação (12%), aumento do conhecimento geral (9%), ou promoção da satisfação pessoal (9%) (CEDEFOP, 2004).

Numa investigação realizada com profissionais altamente qualificados – enfermeiras, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas – Ryan (2003) identificou

como principais motivos para o desenvolvimento da carreira e aprendizagem ao longo da vida o conhecimento profissional, aumento das qualificações profissionais, enriquecer o estatuto e as competências profissionais. Já numa população de trabalhadores menos qualificados, Manninen (2005), os principais motivos parecem relacionados com a aprendizagem em si mesmo, seguidos das orientações para objectivos e motivos mais instrumentais de orientação para a actividade.

Num estudo realizado em contexto organizacional, com uma amostra de indivíduos de diferentes níveis de escolaridade e funções (Rurato, Faria & Lima Santos, 1999), verificou-se que os sujeitos com escolaridade inferior apresentam valores mais baixos no auto-conceito de competência (na *resolução de problemas, motivação para aprender e prudência na aprendizagem*). Especificamente na motivação para aprender, apareceu relacionada positivamente com a complexidade das funções, antiguidade na função e número de dias de formação anterior. Estes resultados são reforçados nos trabalhos de Manninen (2005), que constata uma forte relação entre a baixa motivação para a aprendizagem com a baixa complexidade do trabalho, atitude negativa em relação ao trabalho actual, expectativas em relação ao futuro e reduzidas experiências de aprendizagem anteriores, ao contrário das pessoas motivadas.

De facto, a revisão da literatura parece indicar uma relação consistente entre a atitude e motivação para a aprendizagem ao longo da vida e a complexidade do emprego, mas sobretudo com o nível de escolaridade. Numa revisão de estudos abrangendo cerca de 637 mil alunos, do primeiro ao 12º ano, Uguroglu & Walberg (1979, *in* Wlodkowski, 1999) verificam uma relação positiva entre motivação e resultados escolares em 98% dos casos, mas também que a motivação para a aprendizagem aumenta com a idade dos alunos, sendo superior nos alunos do 12º ano.

## II. Estudo Empírico

### 1 – Objectivo

No processo de conhecimento da motivação para aprendizagem ao longo da vida, este trabalho tenta explorar que motivos levam os indivíduos a envolver-se nestas actividades. Para tal, utiliza-se uma metodologia quantitativa, que permite utilizar uma amostra maior e verificar regularidades de comportamento.

## 2 – Instrumento e procedimento

Dada a escassez de instrumentos e o facto de apenas alguns ter propriedades psicométricas avaliadas (Blunt & Yang, 2002; Ryan, 2003), optou-se pela utilização da *Revised Adult Attitudes Toward Continuing Education Scale* (Blunt & Yang, 2002), uma escala de atitudes que se baseia no modelo de motivação para aprendizagem de adultos de Houle (1961, in Hughes, 2005).

Esta escala resulta da revisão da *Adult Attitudes Toward Continuing Education* (Darkenwald & Hayes, 1988), uma das mais utilizadas no âmbito da aprendizagem de adultos (Rachal & Sargent, 1995, in Blunt & Yang, 2002), apesar da falta de uma análise independente das suas qualidades psicométricas ou modesta validade de construto. Na sua revisão, o número de itens foi reduzido significativamente (de 22 para 9), mantendo níveis de validade satisfatórios (alfa de .73) na medida de três componentes: *prazer por actividades de aprendizagem* (componente afectiva com influência directa na participação), *importância da aprendizagem* (a aprendizagem é percebida como um investimento profissional) e *valor intrínseco da aprendizagem* (valor da aprendizagem para a realização pessoal).

A escala foi acompanhada de um conjunto de questões sobre a participação em aprendizagem (actualmente; nos últimos dois anos; ou há mais de três anos) e dados demográficos (género, idade – considerada nos intervalos até 40 anos; entre 41 e 45; e superior a 46 anos – e escolaridade). Dada a abrangência e subjectividade do tema, optou-se por limitar a questões às situações de aprendizagem em contextos formais e não formais, a que tenham acorrido voluntariamente.

Pela análise e discussão dos itens e pelo modelo conceptual em que se baseia, consideramos que poderia ser adaptada para esta investigação por permitir verificar que motivos levam os sujeitos a participar em actividades de aprendizagem. Foi enviada para uma amostra de adultos através dos alunos de uma escola (que serviram de intermediários na recolha de dados junto dos seus pais). Após a recolha de dados, as respostas foram codificadas e analisadas no programa de tratamento estatístico SPSS, versão 13, em termos de estatísticas descritiva e inferencial, evidenciado sempre que possível relações e dependências entre as variáveis.

## 3 – Amostra

A amostra foi constituída por 934 sujeitos, com um número ligeiramente superior de mulheres (52.7%). Em relação à idade, quase metade encontra-se na

faixa etária intermédia (45.5%), 28.1% têm uma idade superior a 46 anos e 26.4% dos sujeitos têm idade inferior aos 40 anos. Verifica-se ainda uma maior percentagem de homens na faixa etária intermédia (48.4%) seguida da faixa superior (36.9%). Já no sexo feminino verifica-se uma percentagem mais elevada na faixa etária intermédia (42.9%) seguida da faixa inferior (20.1%).

Em termos de escolaridade, verifica-se uma maior percentagem de indivíduos com o 6º ano (22.1%), seguido pelo 4º ano (19.6%), 9º ano (14%), Universitário (12.3%) e 12º ano (10.5%). A escolaridade mínima encontrada na amostra situa-se ao nível do 3º ano (0.7%), e Universitária como máximo, sendo a mediana o 7º ano e a moda o 6º ano. Embora estatisticamente não se considere válida uma escolaridade média, para efeitos de análise qualitativa podemos assumir que seja ligeiramente superior ao 8º ano. Não se verificam grandes diferenças de escolaridade em função do género, quer nas medidas de dispersão como nas medidas de tendência central, apesar da média e moda ser superior nas mulheres, e verificar-se uma mediana mais elevada nos homens.

#### 4 – Apresentação dos resultados

Para facilitar a apresentação dos dados, estruturamos esta parte do trabalho em três fases distintas: apresentação dos resultados da motivação para a aprendizagem ao longo da vida; apresentação dos resultados do questionário relativo à participação em actividades de aprendizagem; e análise da relação entre a motivação e a participação.

##### 4.1 – Motivação para a aprendizagem ao longo da vida

Na análise dos resultados podemos verificar pontuações médias bastante positivas nas três sub-escalas, entre 12 e 13 para uma pontuação possível entre 3 de 15 pontos (Tabela 1). Verificou-se uma pontuação mais elevada na sub-escala *Importância da aprendizagem* (13.02), seguida da sub-escala *Valor*

Tabela 1 – Estatística descritiva das sub-escalas e total da escala.

Mínimo	Máximo	Média	Desvio	Padrão
Prazer pela aprendizagem	4	15	12,01	1,866
Importância da aprendizagem	6	15	13,02	1,773
Valor intrínseco da aprendizagem	5	15	12,77	1,519
Total motivação/atitude	19	45	37,81	4,281

*intrínseco da aprendizagem* (12.77), e *Prazer pela aprendizagem* (12.01), de que resulta uma pontuação total de 37.81 (para uma variação entre 9 e 45).

Analisando os resultados **em função do sexo**, foi possível verificar que os indivíduos do sexo feminino apresentam valores mais elevados em todas as sub-escalas, apesar das diferenças não terem sido estatisticamente significativas.

**Em função da faixa etária**, verificamos que as pontuações aumentam em todas as sub-escalas em função da idade, sendo mais notório nas sub-escalas *Importância da aprendizagem* e *Valor intrínseco da aprendizagem*, com reflexos na pontuação total. Através da utilização do teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*, foi possível verificar valores inferiores a 0.05 no *p-value* das sub-escalas *Valor intrínseco da aprendizagem* e *Total da motivação/atitude em relação à aprendizagem*, pelo que se pode inferir a existência de diferenças significativas nas médias dessas variáveis.

Com recurso ao *Teste de Correlação de Spearman*, foi possível verificar a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a **escolaridade** e as pontuações de todas as sub-escalas e total da escala. Apesar disso, o valor da correlação não é muito elevado, variando entre 0,231 e 0,345.

Agrupando os níveis de escolaridade em Ciclos (1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário e Universitário), foi possível aprofundar a análise em função destes grupos. Assim, foi possível verificar que, apesar de em todos os ciclos existirem indivíduos que atingem o máximo da pontuação em todas as sub-escalas e na pontuação total, existe uma maior aproximação dos valores máximos à medida que a escolaridade é superior.

Tal pode ser confirmada com a análise das medianas, que são mais dispersas na sub-escala *Prazer pela aprendizagem* (11 nos sujeitos com 1º Ciclo, 12 nos sujeitos com 2º e 3º Ciclos e Secundário, e 14 nos sujeitos com escolaridade Universitária); aproximando-se mais da pontuação máxima na sub-escala *Valor intrínseco da aprendizagem* (coincidindo o 3º Quartil com a pontuação máxima no grupo de sujeitos com ensino Universitário); e na sub-escala *Importância da aprendizagem* há claramente uma maior aproximação dos valores máximos nos sujeitos com maior escolaridade, coincidindo o 3º Quartil com a pontuação máxima no grupo de sujeitos com ensino Secundário e Universitário. Assim, na pontuação total em função dos ciclos, verifica-se um aumento consistente das pontuações médias e medianas em função da escolaridade.

Tabela 2 – Análise de significância das pontuações da escala em função da escolaridade.

	Prazer pela aprendizagem	Importância da aprendizagem	Valor intrínseco da aprendizagem	Total motivação
Chi-Square	113,465	72,726	50,256	116,466
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000

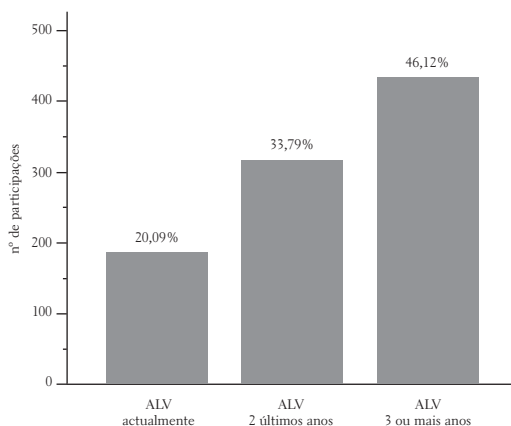
Com o recurso ao *Teste de Kruskal-Wallis*, foi possível verificar a existência de diferenças significativas nas pontuações das diversas sub-escalas e na pontuação total da escala em função dos ciclos de escolaridade (Tabela 2).

Para analisar ainda mais especificamente entre que grupos existem tais diferenças, recorreu-se ao teste *Post-Hoc*, de comparação múltipla de *Tamhane*. Foi então possível verificar diferenças significativas na sub-escala *Prazer pela aprendizagem*, entre todos os grupos de escolaridade excepto entre os indivíduos com 2º e 3º Ciclo, na sub-escala *Importância da aprendizagem*, verificaram-se diferenças significativas entre a maioria dos ciclos de escolaridade da amostra, excepto entre o 1º e 2º Ciclo, 2º e 3º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário, e entre o ensino Secundário e Universitário; e na sub-escala *Valor intrínseco da aprendizagem*, verificaram-se diferenças significativas apenas entre os grupos de indivíduos do 1º e 2º Ciclo em relação aos do Secundário e Universitário, e entre sujeitos do 3º Ciclo e Universitário. Na análise da pontuação total da escala, verificaram-se diferenças significativas entre a maioria dos ciclos, exceptuando-se apenas entre o 2º e 3º Ciclo.

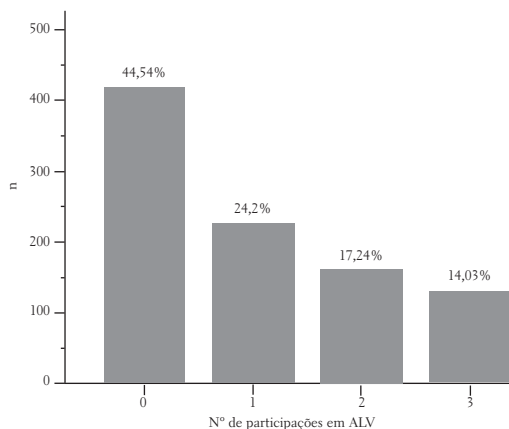
#### 4.2 – Participação em aprendizagem ao longo da vida

Relativamente à participação voluntária em actividades de aprendizagem, começou-se por analisar os resultados de participação nos três intervalos de tempo considerados no questionário e posteriormente em função das variáveis demográficas.

Como se verifica no gráfico 1, a percentagem de indivíduos que participavam em aprendizagem ao longo da vida no momento da aplicação do questionário é de cerca de 20%, 34% participaram nos últimos dois anos e 46% há três ou mais anos.

*Gráfico 1 – Participação em aprendizagem ao longo da vida.*

Para efectuar a análise em função das variáveis demográficas, optou-se por criar uma nova variável que permitisse verificar indivíduos que nunca participaram em qualquer actividade de aprendizagem, participaram num, dois ou três dos intervalos de tempo considerados, em vez de analisar cada um desses intervalos por si. Assim, como se apresenta no gráfico 2, foi possível verificar que mais de 44% da amostra nunca participou em actividades de aprendizagem, cerca de 24% participou num dos períodos, mais de 17% participaram em dois e cerca de 14% participaram nos três períodos.

*Gráfico 2 – Número de intervalos de tempo com participações em aprendizagem ao longo da vida*

Na análise das participações em **função do sexo**, foi possível verificar que, dos 44.5% da amostra que nunca participaram, existe um número ligeiramente superior de mulheres (52.6%). Participaram num dos intervalos 24.2% dos sujeitos, divididos igualmente entre sexos, em dois períodos de tempo participaram 17.2% dos sujeitos da amostra, dos quais 59% foram mulheres, e 14% da amostra participou em actividades de aprendizagem nos três períodos considerados no questionário, com um número ligeiramente superior de homens (52%). Apesar das diferenças, a utilização do *Teste Qui-Quadrado* permitiu verificar que não são estatisticamente significativas.

Em função da **faixa etária**, parecem não existir regularidades, à excepção do número de participantes em actividades de aprendizagem nos três intervalos equacionados, em que os sujeitos mais jovens participam mais regularmente em actividades de aprendizagem ao longo da vida. No entanto, estas variáveis são independentes, como se verifica através do *Teste Qui-Quadrado*, isto é, a faixa etária não é um factor diferenciador, de forma significativa, relativamente à participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida.

Na análise da participação em **função da escolaridade**, verifica-se que o número de períodos de participações aumenta à medida que é maior o nível de escolaridade dos indivíduos. Utilizando o *Teste de Correlação de Spearman*, que permite a análise correlacional de variáveis ordinais (Tabela 3), evidencia-se uma relação assinalável entre as variáveis apresentadas ( $r=0.512$ ), positiva e estatisticamente significativa ( $p < 0.01$ ), o que significa que existe uma relação directa entre a escolaridade e a participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida.

*Tabela 3 – Análise do número de intervalos de tempo com participações em actividades de aprendizagem ao longo da vida em função no nível de escolaridade (para uma significância de .01)*

			Nº de participações em ALV	Escolaridade
Spearman's rho	Nº de participações em ALV	Coeficiente de Correlação	1,000	,512(**)
		p	.	,000
		N	934	934
	Escolaridade	Coeficiente de Correlação	,512(**)	1,000
		p	,000	.
		N	934	934

Para tornar mais evidente a relação existente entre estas variáveis converteu-se a escolaridade em ciclos (1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário e Universitário), para possibilitar a comparação entre grupos. Assim, considerando o número de intervalos de tempo com participações em aprendizagem em função dos ciclos, verifica-se que à medida que aumenta a escolaridade, parece superior a percentagem dos indivíduos da amostra que participam em actividades de aprendizagem ao longo da vida actualmente, há menos de dois anos e há três ou mais anos. Utilizando o *Teste Qui-Quadrado* podemos verificar que as variáveis são dependentes, dado o valor de  $p < 0.01$  (Tabela 4), ou seja, os ciclos de escolaridade são um factor diferenciador, de forma significativa, do número de períodos de tempo com participações em actividades de aprendizagem ao longo da vida

*Tabela 4 – Teste Qui-Quadrado ao número de períodos de participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida em função do ciclo de escolaridade*

	X <sup>2</sup>	gl	P
Qui-Quadrado	282,547	12	,000

#### *4.3 – Motivação em função da participação em aprendizagem ao longo da vida*

Para perceber se a participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida se relacionava com as pontuações da escala utilizou-se o teste de comparação de médias *T-Test*, para grupos independentes, para avaliar a pontuação dos sujeitos em função da participação.

Analisando cada um dos intervalos de tempo considerados no questionário (actualmente, nos últimos dois anos e há três ou mais anos), verificam-se diferenças na pontuação de todas as sub-escalas e na pontuação total da escala em função da participação em actividades de aprendizagem. Os sujeitos que participaram em cada um desses momentos apresentaram pontuações mais elevadas nas diferentes sub-escalas e total da escala, com diferenças estatisticamente significativas, como se pode ver com o exemplo seguinte, relativo à participação em aprendizagem actualmente (Tabela 5).

Tabela 5 – Pontuações na escala em função da participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida actualmente

	ALV actualmente				
	Não	Sim	t	Gl	P
Prazer pela aprendizagem	11,84	12,69	-5,686	932	,000
Importância da aprendizagem	12,93	13,39	-3,597	339,041	,000
Valor intrínseco da aprendizagem	12,67	13,15	-3,864	932	,000
Total motivação/atitude	37,44	39,23	-5,201	932	,000

Através da utilização do teste *Kruskal-Wallis*, verificou-se a existência de uma relação entre as variáveis (Tabela 6), isto é, as pontuações dos indivíduos encontram-se relacionadas com a participação de forma estatisticamente significativa.

Tabela 6 – Análise de significância das pontuações nas sub-escalas e total em função da participação

	Prazer pela aprendizagem	Importância da aprendizagem	Valor intrínseco da aprendizagem	Total motivação / atitude
X <sup>2</sup>	95,969	56,204	69,804	106,012
Gl	3	3	3	3
P	,000	,000	,000	,000

Utilizando o *Teste Post Hoc* de *Tamhane* foi possível analisar mais especificamente as relações nos intervalos de tempo em que existiram participações e as pontuações nas sub-escalas e total da escala. Em todas as sub-escalas verificou-se um aumento das pontuações em função do número de intervalos de tempo em que participaram em aprendizagem ao longo da vida, sendo essas diferenças significativas na maioria dos grupos (à excepção dos que participaram em dois ou três dos intervalos na sub-escala *Prazer pela aprendizagem*; dos que participaram em dois ou três dos intervalos na sub-escala *Importância da aprendizagem*; dos que participaram em um e dois dos intervalos e dos que participam dois ou três dos intervalos *Valor intrínseco da aprendizagem*). Reflexo dessas diferenças são encontradas na pontuação total da escala, verificando-se um aumento da pontuação em função do número de

intervalos de tempo em que existiram participações, com diferenças significativas em quase todos os grupos à excepção dos que participaram em dois ou três dos intervalos.

## 5 - Discussão dos resultados

De uma forma geral, os resultados da escala vão de encontro ao descrito na literatura, uma vez que refletem uma visão positiva destas oportunidades de aprendizagem e, em função das pontuações nas diferentes sub-escalas, um equilíbrio entre motivos profissionais e mais pessoais (CEDEFOP, 2004). A pontuação mais elevada é encontrada na sub-escala *Importância da aprendizagem* (13.02), relativa ao seu valor instrumental no desenvolvimento profissional, o que revela percepção da importância dada à aprendizagem e às qualificações como chave para o ingresso e manutenção no mercado de trabalho. Com uma pontuação apenas ligeiramente inferior surge a sub-escala *Valor intrínseco da aprendizagem* (12.77), que se refere ao valor da aprendizagem para a realização pessoal dos sujeitos, o que parece refutar a ideia de aprendizagem apenas como objecto instrumental de adaptação ao trabalho. A sub-escala que obtém resultados menos positivos é a que diz respeito ao *Prazer pela aprendizagem* (12.01), que se refere a aspectos mais emotivos relacionados com o gosto pelos contextos de aprendizagem, que apesar de positivos, não são tão valorizados.

Analisando os resultados em função do sexo, verificamos que os sujeitos do sexo feminino revelam atitude e motivações mais positivas em relação à participação, apesar das diferenças não ser estatisticamente significativas.

Apesar de não serem esperadas diferenças ao nível da idade, e a existir, que se registasse um decréscimo de motivação ao longo da vida, como referem estudos anteriores (CEDEFOP, 2004), registou-se precisamente o contrário, um aumento das pontuações nas sub-escalas de motivação, com diferenças significativas na sub-escala *Valor intrínseco da aprendizagem* e na pontuação total da escala. Estes dados podem ser um indicador de uma mudança de atitude relativamente à aprendizagem e aos seus benefícios em termos de realização pessoal e no acesso a todo um conjunto de ferramentas como a língua, novas tecnologias e outros instrumentos da cultura a que muitos sujeitos são vedados por défice de competências básicas.

Como noutros estudos (CEDEFOP, 2004; Eurostat, 2005: INE, 2004), também neste, o nível de escolaridade aparece como o factor mais implicado na motivação para a aprendizagem ao longo da vida, com uma correlação positiva

e estatisticamente significativa em todas as sub-escalas e na pontuação total. Analisando em função dos Ciclos de Escolaridade, foi possível verificar que as relações são especialmente elevadas nas sub-escalas *Importância pela aprendizagem* e *Valor instrínseco da aprendizagem*, sendo menos significativa a valorizada a satisfação nos contextos de aprendizagem. Foi também possível verificar uma clara distinção entre as pontuações dos sujeitos com escolaridade secundária e universitária em relação aos restantes, especialmente com os de escolaridade inferior ao 2º Ciclo, sem que se registassem grandes diferenças entre o 2º e 3º Ciclos. Embora existam dificuldades na generalização dos resultados, estes dados não deixam de ser inquietantes se tivermos em conta que dois terços dos adultos activos têm escolaridade inferior ao 6º ano (INE, 2004) e, portanto, poderão apresentar níveis de motivação muito inferiores aos restantes, o que deve ser equacionado no planeamento das políticas actuais de aprendizagem de adultos.

#### *Discussão dos resultados da participação em aprendizagem ao longo da vida*

Em termos de participação, encontrou-se uma percentagem de 20% no momento da aplicação do questionário, 34% nos últimos dois anos e 46% há três ou mais anos, resultados próximos da média nacional em aprendizagem formal e não-formal (Eurostat, 2006; INE, 2004). Agrupando os indivíduos em função do número de participações nos intervalos considerados, constatou-se que mais de 44% da amostra nunca participou voluntariamente em qualquer actividade de aprendizagem, 24% participou em apenas um dos intervalos, 17% em dois e 14% participou em actividades de aprendizagem nos três dos períodos considerados.

Embora sem diferenças significativas entre sexos, verificou-se um número superior de mulheres entre os sujeitos que nunca participaram em aprendizagem, mas também entre os que mais participaram, contrariamente ao encontrado noutros estudos (CEDEFOP, 2004; Eurostat, 2005; INE, 2004; Manninen, 2005; Rubenson, 2001).

Em função da faixa etária, os resultados estão em linha com estudos anteriores, com uma maior participação da faixa etária mais baixa, diminuindo nas faixas etárias superiores. Parece, portanto, que os sujeitos com menor idade, normalmente com maior qualificação e conhecimentos nas novas tecnologias, línguas, etc., são os que mais participam. É de recordar que em vários países se verifica uma maior participação dos adultos em actividades de aprendizagem ao longo da vida ao longo da idade, mesmo para além da idade da reforma (CEDEFOP, 2004), o que deve servir de inspiração para a nossa sociedade, tendo em conta os benefícios psicossociais conhecidos. Apesar disso, estes

resultados contrastam com os da motivação, pelo que se percebe uma dissonância entre motivação e participação, ou uma falta de ajustamento das ofertas de formação às faixas etárias superiores, que inibem o ingresso desses adultos.

Tal na análise das sub-escalas de motivação, também na participação o nível de escolaridade é o factor mais decisivo com uma relação assinalável ( $r = 0.512$ ). Tal significa que à medida que aumenta a escolaridade diminui o número de não-participações e aumenta o número de participações em actividades de aprendizagem actualmente, há menos de dois anos e há três ou mais anos.

#### *Discussão dos resultados da motivação em função da participação*

Do ponto anterior pode-se perceber uma falta de relação entre motivação e participação em aprendizagem ao longo da vida. Assim, tentou-se perceber melhor esta relação. Numa primeira análise ressalta a existência de diferenças significativas entre sujeitos que participam ou participaram há dois, três ou mais anos em actividades de aprendizagem ao longo da vida e os que não participam ou não participaram, em todas as sub-escalas e na pontuação total da escala. Indivíduos que participam ou participaram apresentam pontuações de motivação estatisticamente superiores aos que não participam, na mesma linha dos apresentados por Rurato, Faria e Lima Santos (1999).

Analisando especificamente entre que grupos ocorrem estas diferenças, verificaram-se entre quase todos os grupos na pontuação total da escala e nas sub-escalas *Prazer pela aprendizagem* e *Importância da aprendizagem*, excepto entre sujeitos que participaram em dois e três dos intervalos de tempo considerados no questionário. Estes resultados permitem perceber que os sujeitos envolvem-se nestas actividades com motivos diferentes, com os indivíduos com maior escolaridade a manifestar maior gosto pessoal pelo contexto de aprendizagem e maior noção da importância da aprendizagem como valor acrescentado para o desenvolvimento pessoal e profissional. Na sub-escala *Valor intrínseco da aprendizagem* as diferenças não são tão generalizadas mas ainda assim significativas na diferença entre os grupos que nunca participaram relativamente aos que participaram em alguma vez e entre os que participaram num dos intervalos e os que participaram nos três intervalos.

Os resultados deixam entender que esses indivíduos percebem um menor poder à aprendizagem como instrumento de realização pessoal, valorizando outros processos como o esforço e aplicação nas tarefas (Manninen, 2005). Mesmo com as recorrentes notícias de desemprego, especialmente em empresas com colaboradores menos qualificados, parece ainda não existir junto destas populações uma consciência da importância das qualificações, da

aquisição e/ou actualização de competências para o mercado de trabalho globalizado. Torna-se, assim, essencial procurar estratégias para aproximar as pessoas da aprendizagem, tomando como exemplos as cidades educativas, em contextos orientados pelos princípios andragógicos, que parta das suas experiências para a optimização das suas capacidades e, dessa forma, desconstruir crenças erradas em relação à aprendizagem como uma relação hierárquica desequilibrada, fria e distante.

Este aspecto é muito importante na compreensão da motivação para a aprendizagem ao longo da vida, uma vez que reforça a importância das experiências anteriores. Indivíduos que possuem uma maior experiência de contacto com diferentes professores/formadores, metodologias, práticas, experimentam mais sentimentos positivos em relação a este contexto e valorizam-no na aquisição de competências e adaptação ao mercado de trabalho. No sentido inverso, indivíduos com menor escolaridade, que abandonaram o sistema de ensino há cerca de três décadas, numa época em que a relação professor-aluno era substancialmente diferente, podem ter mantido uma imagem negativa em relação ao contexto de aprendizagem, o que inibe a motivação para participar (Knowles, 1984, 1996).

## 6 – Conclusões

No final do trabalho, algumas considerações às opções metodológicas e aos resultados devem ser colocadas.

A falta de modelos teóricos no âmbito da psicologia da motivação e de instrumentos específicos para esta população e o défice de tempo para construir e validar uma medida levaram à opção pela escala referida. Tratando-se de uma escala com um número de itens reduzido (9 itens), permitiria obter um maior número de respostas sobre motivos para a participação em aprendizagem. Apesar das limitações que a utilização desta escala pode colocar em termos de avaliação dos motivos para participar, uma vez que originalmente foi construída para a avaliação de atitudes, da análise das sub-escalas (construídas de acordo com o modelo de motivação para a aprendizagem de adultos) puderam ser encontradas indicações importantes.

No questionário anexo foram consideradas as participações dos adultos em actividades de aprendizagem e as variáveis demográficas mais genéricas (idade, género e escolaridade). No entanto, não foram recolhidos dados relativamente às suas profissões, ao número concreto de participações em aprendizagem, assim como o tipo de aprendizagem que efectuaram, e os motivos específicos

para a sua participação, o que limita a interpretação e generalização dos resultados. Torna-se, assim, importante planear novas pesquisas mais específicas que permitam colmatar estas limitações.

Um terceiro aspecto refere-se às pontuações médias verificadas. Embora exista um número elevado de elementos da amostra com escolaridade inferior ao 6º ano, e dois terços possuam até ao 9º ano de escolaridade, registaram-se pontuações médias bastante elevadas. Tais resultados podem reflectir uma visão positiva da aprendizagem ao longo da vida, no entanto, não se pode ignorar a possibilidade da influência do método de recolha de dados. Pelo facto do questionário ter sido enviado pelos alunos e da investigação ter sido levada a cabo por um colaborador da escola, não pode ser eliminada a possibilidade de existir alguma influência destes factores nas respostas dos adultos.

Consideradas estas limitações, os resultados parecem indicar que a aprendizagem ao longo da vida é percebida pelos adultos de forma diferente de acordo com os percursos escolares anteriores. Apesar do surpreendente o aumento dos níveis de motivação ou valor intrínseco da aprendizagem com a idade, a variável com uma relação mais forte e directa com a motivação e a participação em aprendizagem ao longo da vida é o nível de escolaridade. Pelo papel determinante da escolaridade na motivação e participação em aprendizagem ao longo da vida, percebe-se a importância de olhar com atenção para a aprendizagem inicial, de se implementarem estratégias para prevenção do abandono escolar, diversificar as ofertas formativas de acordo com os diferentes perfis dos alunos, valorizar as actividades de orientação vocacional, acompanhar os alunos nos anos de transição, etc. Promovendo a autonomia dos estudantes na escolha de cursos de acordo com os seus interesses e a valorização das suas competências, a escolaridade inicial pode servir como alavanca na promoção do ideal da aprendizagem como instrumento de adaptação pessoal, social e profissional ao longo da vida.

Paralelamente, parece essencial aproximar os contextos de aprendizagem dos adultos, especialmente dos que possuem menores qualificações, através de programas de envolvimento comunitário, como as cidades de aprendizagem, ou de programas específicos que respondam a questões das suas realidades, que lhes permitam valorizar a aprendizagem e promover a motivação para continuar a participar.

Do estudo ressalta ainda a necessidade de adaptar os modelos teóricos actuais da motivação e analisar outros factores envolvidos na participação, como os obstáculos ou os benefícios esperados, o auto-conceito escolar, a percepção de aptidões, as dificuldades de aprendizagem, etc. Dessa forma, será possível criar modelos explicativos da participação em aprendizagem ao longo da vida.

## 7. Bibliografia

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architectures of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52 (4), 366-380.

Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan Psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.

Blunt, A., & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 299-314.

Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 3-20). London: Kogan Page.

CEDEFOP (2004). *Lifelong learning: cityzens' views in close-up*. Luxembourg: CEDEFOP.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. [Em linha]. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf). [Consultado em 09/01/2006].

Comite Económico e Social Europeu (2006). Aplicação da Estratégia de Lisboa. Relatório Síntese ao Conselho Europeu. [Em linha]. Disponível em: [http://eesc.europa.eu/lisbon\\_strategy/events/09\\_03\\_06\\_improving/documents/ces1468-2005\\_rev\\_d\\_pt.pdf](http://eesc.europa.eu/lisbon_strategy/events/09_03_06_improving/documents/ces1468-2005_rev_d_pt.pdf). [Consultado em 09/11/2006].

Conselho Europeu (2006). Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa. *Jornal Oficial da União Europeia*. [Em linha]. Disponível em: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/c\\_079/c\\_07920060401pt00010019.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/c_079/c_07920060401pt00010019.pdf). [Consultado em 11/11/2006].

Danis, C., & Solar, C. (2001). *Aprendizagem e desenvolvimento de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget Editora.

Darkenwald, G. G., & Hayes, E. R. (1988). Assessment of adult attitudes toward continuing education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(3), 197-204.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Dias, J. (1996). Parecer nº 1/96. A educação de adultos em Portugal no

contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Pareceres e recomendações* (pp. 9-117). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Dion, D. P. (2005). The Lisbon Process: a european odyssey. *European Journal of Education*, 40 (3), 295-313.

Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional. Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Eurostat (2005). Lifelong learning in Europe. [Em linha]. Disponível em: [http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-NK-05-008/EN/KS-NK-05-008-EN.PDF](http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-05-008/EN/KS-NK-05-008-EN.PDF). [Consultado em 16/02/2006].

Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fragoso, A., & Lúcio-Villegas, E. (2002). What can we learn from an analysis of adult education policies?. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (3), 253-268.

Grácio, R. (1995). Educação, educação escolar, educação permanente. In R. Grácio (Ed.), *Rui Grácio, obra completa da educação I* (pp.145-164). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hammond, C. (2002). What is it in educatin that makes us healthy. Exploring the education-health connection. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (6), 551-571.

Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 551-568.

Heckhausen, J. (2000). Evolutionary perspectives on human motivation. *The American Behavioral Scientist Thousand Oaks*, 43 (6), 1015-1029.

Heckhausen, J., & Dweck, C. (Eds.) (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heckhausen, J., & Schulz, R. (1993). Optimization with selection and compensation: balancing primary and secondary control in life span development. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 287-303.

Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102 (2), 284-304.

Heckhausen, J., & Schulz, R. (1998). Developmental regulation in adulthood: selection and compensation via primary and secondary control. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 50-77). Cambridge: Cambridge University Press.

Huges, B. J. (2005). Identifying attitudes and deterring factors toward continuing education among certified athletic trainers. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 3 (1). [Em linha]. Disponível em: [ijahsp.nova.edu/articles/vol3num1/HUGHES.pdf](http://ijahsp.nova.edu/articles/vol3num1/HUGHES.pdf). [Consultado em 07/01/2006].

Instituto Nacional de Estatística (2004). População e sociedade – Educação e formação 2003 (Dados provisórios): Aprendizagem ao longo da vida. [Em linha]. Disponível em: <http://www.igfse.pt/LP/..%5Cupload%5Cdocs%5CINEAprend.vida.pdf>. [Consultado em 07/01/2006].

Illeris, K. (2004). *The three dimensions of learning* (2ª Ed.). Leicester: Roskilde University Press/NIACE.

Jones, H. C. (2005). Lifelong learning in the European Union: whither the Lisbon Strategy? *European Journal of Education*, 40 (3), 247-260.

Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Formação Profissional*, N.º 8/9, 16-22.

Lachman, M. E. (2004). Development in midlife. *Annual Review of Psychology*, 55, 305-331.

Lima, L. C. (2002). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In A. Nóvoa (Coord.), *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, L. C. (2004). Adult education as social policy: reforming and post-reforming strategies in Portugal. In L. Lima & P. Guimarães, (Eds.), *Perspectives on adult education in Portugal* (pp. 17-37). Braga: Universidade do Minho.

Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9 (4), 371-409.

Manninen, J. (2005). Motivation structure of the lower qualified workers. In J. Manninen & B. Birke (Eds.), *Lifelong learning and european reality: learning motivation of lower qualified workers* (pp. 62-75). [Em linha]. Disponível em: [http://www.motivation-ill.net/down/motivation\\_report.pdf](http://www.motivation-ill.net/down/motivation_report.pdf). [Consultado em 07/03/2006].

McGivney, V. (1993). Participation, non-participation and access. In R. Edward, S. Sieminski & D. Zeldin (Eds.), *Adult learners, educations and training* (pp. 11-30). London: The Open University.

Melo, A. (2004). The absence of an adult education policy as a form of social control and some process of resistance. In L. Lima & P. Guimarães (Eds.), *Perspectives on adult education in Portugal* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho.

Mialaret, G., & Vial, J. (s/data). *História mundial da educação. Volume IV: de 1945 aos nossos dias*. Porto: Rés Editora.

Murrell, S. A., & Meeks, S. (2002). Psychological, economic and social mediators of the education-health relationship in older adults. *Journal of Aging and Health*, 14 (4), 527-550.

Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do dulto. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 211-229.

Plewis, I., & Preston, J. (2001). *Evaluating the wider benefits of lifelong learning*. London: Institute of Education - University of London.

Roths, L. A. (2004). New trends in the training of adult education professionals. In L. Lima & P. Guimarães, P. (Eds.), *Perspectives on adult education in Portugal* (pp. 65-89). Braga: Universidade do Minho.

Rubenson, K. (2001). *The adult education and training Canada. Measuring motivation and barriers in the AETS: a critical review*. Quebec: Human Resources Development Canada Publications Centre.

Rurato, P., Faria, L., & Lima Santos, N. (1999). Auto-aprendizagem, auto-conceito de competência cognitiva e educação e formação de adultos: Estudos diferenciais em contexto empresarial. In A. Soares, S. Araújo e S. Caires (Orgs), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 581-595) Braga: APPORT.

Ryan, J. (2003). Continuous professional development along the continuum of lifelong learning. *Nurse Education Today*, 23, 498-508.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 319-338.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-termination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Schieman, S. (2001). Age, education and the sense of control. *Research on Aging*, 23 (2), 153-178.

Statistics Canada (2001). A report on adult education and training in Canada. Learning a living. [Em linha]. Disponível em: [http://www11.hrsdc.gc.ca/en/cs/\\_sp/hrscd/arb/publications/research/2001-002531/adults.pdf](http://www11.hrsdc.gc.ca/en/cs/_sp/hrscd/arb/publications/research/2001-002531/adults.pdf). [Consultado em 06/11/2005].

Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn. A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wrosch, C., & Freund, A. M. (2001). Self-regulation of normative and non-normative developmental challenges. *Human Development*, 44, 264-283

### **Abstract**

In this exploratory study with a non-randomized sample, the authors try to explore adults' motivations toward lifelong learning. Using a quantitative methodology, the motivations (*importance of learning, intrinsic value of learning* and *pleasure in learning*) and participations in learning (presently, in the last two years or more than three years ago) were assessed considering sex, age and schooling.