

PROGRAMA DOUTORAL EM PSICOLOGIA

**A motivação para a educação e a formação
nos adultos: Razões, crenças e objetivos
dos adultos que se envolvem em atividades
educativas e formativas**

Ana Gonçalves Areal Rothes

D

2019



UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A motivação para a educação e a formação nos adultos: Razões,
crenças e objetivos dos adultos que se envolvem em atividades
educativas e formativas**

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Professora Doutora Marina Serra de Lemos

Co-orientadora: Professora Doutora Teresa Gonçalves

Ana Gonçalves Areal Rothes

2019

Resumo

A *motivação* é um aspeto fundamental na iniciação, persistência e direção dos comportamentos humanos e na área educativa tem mostrado uma relação importante com o empenho, realização, aprendizagens e satisfação dos alunos. Apesar de a investigação na área da motivação e aprendizagem dos estudantes tradicionais ser vasta, o número de estudos que se foca nas dinâmicas motivacionais dos *aprendentes adultos* ou *estudantes não-tradicionais* é relativamente escasso. A crescente importância da Aprendizagem ao Longo da Vida no desenvolvimento económico, social e cultural das sociedades modernas torna imperativo compreender os processos motivacionais envolvidos na iniciação e manutenção dos comportamentos de aprendizagem e procura educativa dos adultos, de forma a contribuir para aumentar e melhorar a qualidade da sua participação.

O principal objetivo desta tese foi compreender a motivação para a educação e formação dos aprendentes adultos sob o enquadramento de alguns dos mais importantes modelos sociocognitivos da motivação, como a Teoria da Autodeterminação e a Teoria dos Objetivos de Realização. Para tal, desenvolveram-se quatro estudos empíricos onde, numa amostra diversificada de aprendentes, foram avaliadas várias dimensões motivacionais (motivos de adesão, crenças de autoeficácia e autoconceito académico, razões subjacentes ao envolvimento e objetivos pessoais de realização), a sua relação com variáveis de resultado (empenho, aprendizagem profunda, realização académica) e as diferenças entre grupos de acordo com as variáveis sociodemográficas e a modalidade de curso frequentada. Foram também explorados perfis motivacionais de motivação autónoma e motivação controlada e os seus efeitos, e foi desenvolvido um modelo de mediação que integrou várias dimensões motivacionais e de resultado e que foi testado numa amostra de estudantes tradicionais e de estudantes não-tradicionais.

Os resultados dos estudos mostraram que, no geral, os aprendentes adultos apresentam um padrão motivacional bastante positivo, caracterizado por níveis elevados de motivação autónoma, objetivos de mestria e autoeficácia. No entanto, também ficou patente a associação entre determinadas características sociodemográficas e tipologia de curso frequentada e um padrão motivacional mais debilitante. Estes resultados levam-nos a recomendar que, em particular com grupos de aprendentes mais vulneráveis, os profissionais de educação de adultos apostem em práticas educativas que promovam a autonomia, a mestria e a confiança na capacidade dos aprendentes.

Abstract

Motivation is essential for the initiation, persistence and direction of human behavior, and in the education field it has shown to relate strongly with students' level of engagement, achievement, learning and satisfaction. Although research on motivation and learning is vast for traditional students, there is a relative lack of studies that focus on the motivational dynamics of *adult, non-traditional learners*. The growing importance of Lifelong Learning for the economic, cultural and social development of modern societies makes it an imperative that we attempt to understand the motivational processes involved in Adults' initiation and maintenance of learning and education-seeking behaviors, in order to increase and improve this participation.

The main goal of this thesis is to understand the motivation for education and training of adult learners using the framework of some of the most important sociocognitive models of motivation, like Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory. We conducted four empirical studies in a diversified sample of adult learners and assessed several motivational dimensions (motives for enrollment, self-efficacy and academic self-concept beliefs, underlying reasons for engagement and personal achievement goals), their relationship with outcome variables (engagement, deep-learning and academic achievement) and group differences according to sociodemographic variables and type of course attended. We also explored motivational profiles of autonomous motivation and controlled motivation and their effects, and we developed an integrated, mediational model that included motivational and outcomes variables and that was tested in a sample of traditional students and in a sample of non-traditional students.

Results showed that in general adult learners present a positive motivational pattern, characterized by high levels of autonomous motivation, mastery goals and self-efficacy beliefs. However, it was also patent the association between certain sociodemographic characteristics and type of course attended and a more debilitating motivational pattern. We recommend therefore that, particularly with more vulnerable groups of learners, adult education professionals focus on educational practices that promote the autonomy, mastery goals and self-confidence of learners.

Résumé

La *motivation* est essentielle à l'initiation, à la persistance et à la direction du comportement humain et, dans le domaine de l'éducation, elle est étroitement liée au niveau d'engagement, de réussite, d'apprentissage et de satisfaction des élèves. Bien que la recherche sur la motivation et l'apprentissage soit vaste pour les étudiants traditionnels, il existe un manque relatif d'études se concentrant sur la dynamique motivationnelle des apprenants *adultes non traditionnels*. L'importance croissante de l'apprentissage tout au long de la vie pour le développement économique, culturel et social des sociétés modernes rend impératif d'essayer de comprendre les processus de motivation impliqués dans l'initiation et le maintien de comportements d'apprentissage et de recherche d'éducation, afin d'augmenter et d'améliorer cette participation.

L'objectif principal de cette thèse est de comprendre la motivation pour l'éducation et la formation des apprenants adultes à l'aide du cadre des modèles sociocognitifs de motivation les plus importants, tels que la Théorie de l'Autodétermination et la Théorie des Buts d'Accomplissement. Nous avons mené quatre études empiriques sur un échantillon diversifié d'apprenants adultes et nous avons évalué plusieurs dimensions de la motivation (motivations de l'inscription, auto-efficacité et concept de soi académique, raison sous-jacente à l'engagement et objectifs personnels de réalisation), leur relation avec les variables de résultat (apprentissage en profondeur et réussite scolaire) et les différences de groupe en fonction des variables sociodémographiques et du type de cours suivi. Nous avons également exploré les profils motivationnels de motivation autonome et de motivation contrôlée et leurs effets, et nous avons développé un modèle de médiation qui comprenait des variables de motivation et de résultats et qui a été testé sur un échantillon d'élèves traditionnels et sur un échantillon d'élèves non traditionnels.

Les résultats ont montré qu'en général les apprenants adultes présentent un modèle de motivation positif, caractérisé par de hauts niveaux de motivation autonome, des buts de maîtrise et des convictions d'auto-efficacité. Cependant, l'association entre certaines caractéristiques sociodémographiques et le type de cours suivis et un schéma de motivation plus débilant était manifeste. Nous recommandons donc que, particulièrement avec des groupes d'apprenants plus vulnérables, les professionnels de l'éducation des adultes donnent la priorité aux pratiques éducatives qui favorisent l'autonomie, les objectifs de maîtrise et la confiance en soi des apprenants.

Lista de abreviaturas utilizadas

AFC - Análise Factorial Confirmatória

AFE - Análise Factorial Exploratória

AGT – Achievement Goal Theory

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CFA – Confirmatory Factor Analysis

CFI - Comparative Fit Index

EFA – Educação e Formação de Adultos

ES – Ensino Superior

FMC – Formações Modulares Certificadas

GPA – Grade Point Average

NT Students – Non-traditional students

PALS – Patterns of Adaptive Learning Scales

RMSEA - Root Mean Square Error of Approximation

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SDT – Self-Determination Theory

TAD – Teoria da Autodeterminação

TAE – Teoria da Autoeficácia

TOR – Teoria dos Objetivos de Realização

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a ajuda de várias pessoas a quem deixo aqui os meus profundos agradecimentos.

À Professora Doutora Marina Serra de Lemos agradeço, em primeiro lugar, ter despertado a minha curiosidade e gosto pela área e questões da Motivação e os vastos conhecimentos que me transmitiu ao longo deste percurso. A sua paixão e rigor científicos foram contagiantes e ajudaram-me a “pensar melhor” e a descobrir o prazer de questionar e de procurar respostas através da investigação científica. Agradeço ainda a proximidade e regularidade do acompanhamento, a prontidão de resposta e o incentivo constante nas várias fases da elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Teresa Gonçalves agradeço igualmente os conhecimentos transmitidos, a pertinência das questões colocadas e das correções propostas e a disponibilidade total para responder às minhas dúvidas e preocupações. A proximidade que temos e o exemplo que constitui para mim foram fundamentais para me animar a seguir em frente.

Aos professores do Programa Doutoral em Psicologia agradeço os ensinamentos teóricos e metodológicos que permitiram que o meu projeto de investigação começasse a tomar forma. Da mesma forma, agradeço aos colegas do Programa Doutoral com quem iniciei este percurso a troca de ideias e experiências, a disponibilização de materiais e o encorajamento transmitido.

Às diversas instituições educativas onde foi efetuada a recolha de dados – institutos do ensino superior, agrupamentos escolares, centros de formação – agradeço terem-me aberto as suas portas e permitido efetuar a referida recolha em várias ocasiões. Agradeço igualmente a todos os participantes do estudo, sem a colaboração dos quais este trabalho não existiria.

Agradeço, por fim, a todos os amigos e familiares que me incentivaram e motivaram a levar a cabo este projeto. Um obrigado especial aos meus pais e ao Renato, que além de me apoiarem de forma incondicional nos aspetos mais visíveis e do quotidiano, me ajudaram a gerir angústias e celebraram comigo as etapas que foram sendo ultrapassadas. Sem o vosso apoio não teria conseguido!

Dedico este trabalho à Lídia e ao Gil, as minhas principais “motivações intrínsecas”, desejando que também eles encontrem na aprendizagem ao longo da vida o interesse, gosto e prazer que eu encontro.

Lista de Artigos

Este trabalho inclui quatro estudos, três estudos publicados (Estudos 1, 2 e 3) e um estudo em preparação para envio para revista internacional com revisão de pares (Estudo 4):

Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 939-948. [Capítulo III, Estudo Empírico 1]

Roths, A.; Lemos, M. S.; & Gonçalves, T. (2016). Motivação, crenças e objetivos na educação e formação de adultos. *Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) Fronteiras, Diálogos e Transições*. pp 400-409 [Capítulo III, Estudo Empírico 2]

Roths, A., Lemos, M. S., & Goncalves, T. (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3-29. DOI: 10.1177/074171361666588. [Capítulo IV, Estudo Empírico 3]

Roths, A., Lemos, M. S., & Goncalves, T. (em preparação). The influence of self-determination and personal achievement goals in learning and engagement: a mediation model for traditional and nontraditional students. [Capítulo V, Estudo Empírico 4]

Índice Geral

Introdução.....	11
A MOTIVAÇÃO DOS ADULTOS PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	16
1. O aprendente adulto: definição e características	17
1.1 O Modelo Andragógico	19
1.2 Modelos de desenvolvimento social e da personalidade	21
1.3 Desenvolvimento cognitivo adulto	24
2. Quem participa em Educação e Formação de Adultos e quais os motivos para a participação?	28
2.1 Quem participa em educação e formação de adultos?	28
2.2 Motivos para a participação	29
2.3 Participação e não-participação: dinâmicas macroestruturais	34
3. Modelos teóricos de participação e motivação para a educação e formação nos adultos	37
4. Motivação para a aprendizagem: confiança na capacidade, autodeterminação e objetivos de realização	41
4.1 Confiança na capacidade	42
4.2 Autodeterminação	47
4.3 Objetivos de Realização	50
CAPÍTULO II	53
OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS GERAIS	53
1. Objetivos	54
2. Contexto e cursos selecionados	60
3. Participantes e procedimentos	70
4. Medidas.....	71
5. Análise de dados	74
CAPITULO III	79
ESTUDOS DESCRITIVOS E DE CARACTERIZAÇÃO MOTIVACIONAL DOS APRENDENTES ADULTOS	79
Estudo Empírico 1: Motives and beliefs of learners enrolled in adult education	80
1. Introduction	80
2. Method	85
3. Results.....	86
4. Conclusions	90
Estudo Empírico 2: Motivação, crenças e objetivos na educação e formação de adultos	92
INTRODUÇÃO	93

METODOLOGIA	98
RESULTADOS.....	102
CONCLUSÕES	104
CAPITULO IV	107
MOTIVATIONAL PROFILES OF ADULT LEARNERS.....	107
Estudo Empírico 3. Motivational Profiles of Adult Learners	108
1. Introduction	108
2. Method.....	116
3. Results.....	120
4. Discussion	124
CAPITULO V	131
THE INFLUENCE OF SELF-DETERMINATION AND PERSONAL ACHIEVEMENT GOALS IN LEARNING AND ENGAGEMENT: A MEDIATION MODEL FOR TRADITIONAL AND NONTRADITIONAL STUDENTS	131
Estudo Empírico 4. The influence of self-determination and personal achievement goals in learning and engagement: a mediation model for traditional and nontraditional students	132
1. Introduction	132
2. Method.....	141
3. Results.....	145
4. Discussion	150
CAPITULO VI	156
DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS	156
1. Discussão geral dos resultados	157
2. Contributos teóricos e práticos do estudo	186
3. Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.....	190
4. Considerações finais	192
Referências.....	195

Introdução

Desde os seus primórdios que a Psicologia tem estudado a *motivação* como forma de compreender a iniciação, a direção e a persistência nos comportamentos humanos. Este estudo tem sido particularmente profícuo no campo da educação e da aprendizagem, onde a motivação tem mostrado ser um elemento-chave no empenho, satisfação e nível de realização dos estudantes (Eccles & Wigfield, 2002; Wentzel & Wigfield, 2009). Os quadros teóricos sociocognitivos dominam o campo da Motivação para a Aprendizagem, isto é, a maior parte das teorias focam-se nas *crenças, valores e objetivos* dos indivíduos e no modo como estes afetam o comportamento motivado (Eccles & Wigfield, 2002). Numa perspetiva sociocognitiva, a motivação é entendida como um processo que é simultaneamente cognitivo, afetivo e consciente, resultado da interação dinâmica entre fatores pessoais, comportamento e meio social, e passível de alteração ao longo do tempo como consequência da maturação e da experiência (Bandura, 1986). Destacam-se, pela sua relevância na investigação na área da motivação para aprendizagem, três modelos sociocognitivos a que recorreremos para enquadrar o nosso estudo: a *Teoria da Autodeterminação* (TAD), a *Teoria dos Objetivos de Realização* (TOR) e a *Teoria da Autoeficácia* (TAE).

Embora a investigação sobre motivação para a aprendizagem utilizando os quadros teóricos suprarreferidos seja vasta, a maior parte da mesma centra-se nas crianças e adolescentes que frequentam os sistemas educativos obrigatórios de cada país ou nos jovens adultos que frequentam o ensino superior, e são relativamente escassos os estudos que se focam na motivação para a aprendizagem dos chamados *aprendentes adultos* ou *estudantes de idade não-tradicional*, isto é, nos adultos com idade igual ou superior a 25 anos, habitualmente ativos do ponto de vista profissional, que frequentam atividades educativas ou formativas (Smith & Pourchot, 1998; Tennant, 2006).

Há vários fatores que podem explicar a insuficiência de investigação sobre a motivação dos aprendentes adultos. O primeiro fator é a percentagem relativamente reduzida de estudantes com idade superior a 24 anos integrados em sistemas de educação formal comparativamente à percentagem de jovens: apenas 5% da população em idade ativa dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico participa em educação formal, segundo as estatísticas mais recentes da OCDE (OECD, 2019). Dito de outra forma: estudar, nas crianças e jovens, constitui a norma, enquanto nos adultos maiores de 25 anos constitui uma exceção que, quando ocorre, representa

habitualmente uma ocupação secundária face aos seus restantes papéis sociais na esfera profissional, familiar e comunitária. No entanto, se a percentagem de participação em educação formal pelos adultos é bastante baixa, a participação em *educação não-formal* (qualquer atividade educativa organizada e sistemática fora do sistema educativo formal) é de quase 50% para o total da população ativa da OCDE (2019), pelo que será incorreto assumir a participação em Educação e Formação de Adultos (EFA), no geral, como um fenómeno esporádico cuja dimensão não justificaria o investimento profundo na investigação das suas várias problemáticas, nomeadamente a motivacional. Um segundo fator, relacionado com o primeiro, que cremos que poderá também contribuir para a falta de investigação sobre esta temática, é o facto de a participação em EFA ser em grande parte voluntária, e portanto poder-se-ia assumir que os adultos estão “naturalmente” motivados para algo que, para eles, constitui quase sempre uma escolha, pelo que não se colocariam nesta população os problemas da “falta de motivação” ou “pouca motivação” que se identificam muitas vezes nas populações de estudantes jovens¹. O facto de que os adultos são quase sempre os decisores da sua própria participação não invalida no entanto que possa haver uma variabilidade considerável na *quantidade* da sua motivação (estar muito, pouco ou nada motivado) e na *qualidade* da sua motivação (tipos de razões, objetivos e crenças), e que esta variabilidade explique não só por que alguns participam e outros não, como a qualidade dessa participação (por exemplo, no que concerne à persistência no curso e ao nível de aprendizagem, empenho e realização) (Deci & Ryan, 2000; Lens, Vansteenkiste & Matos, 2009). Um terceiro fator que consideramos que tem dificultado o estudo da motivação dos aprendentes adultos tem que ver com a diversidade e complexidade do próprio campo da EFA. Com efeito, este campo engloba uma multiplicidade de modalidades (por exemplo, a educação escolar, a formação profissional, a formação em competências pessoais, artísticas e de cidadania), organizadas em formatos distintos e com objetivos, durações e públicos-alvo também eles extremamente diversos, que dificultam a sua consideração como um fenómeno singular que pode ser analisado de forma sistemática. A juntar a esta complexidade da área, não é também despidendo referir que tem sido difícil definir quem é este “aprendente adulto” e que marcadores sociodemográficos se devem utilizar para o delimitar: a situação laboral (ser profissionalmente ativo), a idade (ter idade igual ou superior a 25 anos), e as

¹ A formação providenciada pelas empresas ou empregadores, revestindo-se habitualmente de carácter obrigatório ou semi-obrigatório, é a principal exceção à regra da EFA voluntária, mas são de referir também alguns programas governamentais em que a receção de subsídios é condicional à participação em EFA, e em que, portanto, a participação não é totalmente livre.

circunstâncias da adesão (estar a retornar à educação-formação após um período de afastamento) são os principais critérios utilizados, mas poucas vezes de forma consensual por todos os autores.

Se os fatores elencados anteriormente têm dificultado ou levado a um desinvestimento na investigação sobre a motivação dos adultos que estudam e fazem formação, é indiscutível que esta é uma área absolutamente prioritária nos nossos dias, em que a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é reconhecida como um motor fundamental do desenvolvimento económico dos países e da criação de sociedades mais justas, coesas e desenvolvidas (Comissão Europeia, 2010; UNESCO, 2009). A globalização económica e cultural, o simultâneo domínio e crise das economias de mercado, as rápidas transformações tecnológicas e as mudanças demográficas impulsionadas pelo envelhecimento da população ativa e pelas crescentes migrações são alguns dos desafios das sociedades contemporâneas a que a ALV tem ajudado a dar resposta e que têm alavancado o seu crescimento nas últimas décadas (UNESCO, 2009). Uma maior participação em ALV (ou EFA) traduz-se em mais produtividade e participação laboral, mas também em mais cidadania ativa, mais informação e menor desigualdade (Desjardin, Rubenson & Milana, 2006), e tem também efeitos positivos ao nível da saúde dos indivíduos e da mudança de atitudes face ao racismo e ao autoritarismo (Feinstein, Hammond, Woods, Preston, & Bynner, 2003; Preston & Feinstein, 2004). As instituições educativas, designadamente as ligadas ao ensino pós-secundário, podem também beneficiar fortemente de uma maior participação dos adultos mais velhos em educação, uma vez que as baixas taxas de natalidade e o envelhecimento da população nos países desenvolvidos conduzem inevitavelmente a uma redução do número de estudantes de idade tradicional e à necessidade, daí consequente, da captação de uma população estudantil de idade mais avançada.

Apesar de a investigação sobre motivação para a EFA ser escassa, os estudos existentes, na sua maior parte sobre adultos a frequentar o ensino superior (ES), têm indicado que, pelo menos em comparação com os estudantes do ES mais jovens (isto é, menores de 25 anos), os aprendentes adultos apresentam em geral características motivacionais positivas (Archer, Cantwell & Bourke, 1999; Bennett, Evans & Riedle, 2007; Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Donohue & Wong, 1997; Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Hoyert & O'Dell, 2009; Justice & Dornan, 2001), e os seus resultados educativos são também superiores aos dos mais jovens (Carney-Crompton & Tan, 2002; Hoyert & O'Dell, 2009; Morris, Brooks & May, 2003). Opostamente, e como indicado

pelas taxas de participação que referimos anteriormente, os estudos mostram que são ainda muitos os adultos que não participam em ALV ou que são confrontados com dificuldades na sua participação que conduzem ao insucesso e ao abandono (Eurostat, 2017; McGivney, 2004). Algumas destas dificuldades ou barreiras à participação são de natureza macroestrutural e pressupõem uma intervenção ao nível nacional (por exemplo, nas políticas públicas de educação de adultos de cada país) ou institucional (na forma como as instituições educativas organizam programas curriculares e atribuem bolsas, entre outros). Uma grande parte destas dificuldades, contudo, é de natureza motivacional e carece de uma intervenção a um nível mais individual: por exemplo, quando os adultos apresentam pouca confiança na própria capacidade de serem bem-sucedidos ou quando o valor que atribuem à(s) atividade(s) educativa(s) é baixo. Estas dificuldades de tipo motivacional afetam não só a probabilidade de participação em EFA como a qualidade desta participação.

O principal objetivo deste trabalho será compreender a motivação para a educação e formação dos aprendentes adultos utilizando o enquadramento teórico dos modelos sociocognitivos da motivação atrás referidos, o que, em última análise, permitirá dar contributos para aumentar a qualidade e as taxas de participação em EFA. De uma forma mais concreta, pretende-se com este estudo dar um contributo teórico para o desenvolvimento das teorias motivacionais suprarreferidas (TAD, TOR e TAE), avaliando a sua adequação a esta população de estudantes, e dar um contributo prático para a área da educação e formação de adultos, pois um conhecimento mais aprofundado da motivação dos adultos para a educação e formação pode ajudar à sua captação pelas instituições educativas e ao desenvolvimento de programas educativos e práticas pedagógicas mais adequadas a esta população. Através deste estudo procuraremos responder a questões como: que motivos levam os Adultos a inscrever-se em educação e formação? Qual o seu grau de autonomia nesta decisão? Que objetivos e crenças apresentam quando estão nos cursos e de que forma razões, objetivos e crenças afetam os seus resultados educativos? Em que medida os determinantes individuais e contextuais influenciam a quantidade e qualidade da motivação, e de que forma os estudantes adultos maduros se diferenciam, nestas variáveis, de estudantes jovens adultos?

Assim, no Capítulo I realiza-se uma revisão da literatura sobre a motivação dos adultos para a educação e formação, começando por definir e caracterizar o aprendente

adulto e recorrendo a modelos do campo da educação de adultos e da psicologia do desenvolvimento para melhor compreender estas características. Seguidamente, neste capítulo faz-se uma revisão dos estudos descritivos e dos modelos teóricos de participação e motivação para a educação e formação de adultos. Na última parte do capítulo é realizada uma revisão dos quadros teóricos do campo da motivação para a aprendizagem que orientaram a nossa investigação, focando-nos concretamente em três variáveis-chave: a confiança na capacidade, a autodeterminação e os objetivos de realização.

No Capítulo II é feita uma apresentação geral dos estudos empíricos, isto é, dos objetivos que orientaram globalmente o estudo, do contexto e dos cursos selecionados, e dos participantes, medidas e análises de dados que foram utilizados.

Nos Capítulos III, IV e V apresentam-se, em forma de artigo, cada um dos quatro estudos empíricos realizados. Os dois primeiros estudos, apresentados no Capítulo III, são de natureza descritiva e de caracterização da motivação da amostra, isto é, avaliaram-se várias dimensões motivacionais, a sua interrelação, a relação que estabelecem com variáveis de resultado e as diferenças entre grupos. No estudo 1 a amostra inclui estudantes não-tradicionais e tradicionais e foram avaliados os motivos de adesão à formação (de acordo com o modelo de motivação para a formação de P. Carré), a regulação autónoma e controlada, a autoeficácia e o autoconceito académico. No estudo 2 a amostra é exclusivamente de estudantes não-tradicionais e adicionalmente a algumas variáveis já avaliadas no estudo anterior, foram avaliados os objetivos de realização e a relação das variáveis motivacionais com variáveis de resultado. No estudo empírico 3, apresentado no Capítulo IV, investigaram-se perfis motivacionais de regulação autónoma e regulação controlada e os seus efeitos, utilizando uma “abordagem centrada na pessoa”. No estudo empírico 4, apresentado no Capítulo V, foi desenvolvido e testado um modelo integrador e de mediação que relaciona as principais variáveis motivacionais e de resultado e onde, através de uma análise de trajetórias multigrupos, são investigadas diferenças entre estudantes tradicionais e estudantes não-tradicionais nestas relações.

O Capítulo VI, encerrando este trabalho, corresponde à discussão geral dos resultados dos estudos previamente apresentados, sendo ainda apresentados os principais contributos teóricos e práticos do estudo como um todo, as suas limitações e sugestões para estudos futuros e algumas considerações finais.

CAPITULO I
A MOTIVAÇÃO DOS ADULTOS PARA A EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO

1. O aprendente adulto: definição e características

Estudar a motivação dos adultos para a educação e formação implica, antes de mais nada, definir o que é um aprendente adulto e compreender o que caracteriza estes aprendentes mais velhos e os distingue dos estudantes mais jovens, alguns deles também adultos.

Para a definição de aprendente adulto – também designado, sobretudo quando frequenta o Ensino Superior, “estudante não-tradicional” ou “estudante maduro” – são utilizados pela maior parte dos autores os seguintes critérios, de forma independente ou cumulativa: 1) tem 25 anos ou mais; 2) retornou à educação ou formação após um período de afastamento ou de não-frequência de atividades educativas-formativas; 3) pertence à “população ativa”, isto é, já iniciou atividade profissional a tempo inteiro (Kasworm, 2018; OECD, 2005). Outros critérios podem ainda incluir pelo menos um dos seguintes: frequentar o sistema de ensino-formação a tempo parcial, ser financeiramente independente ou ter dependentes a cargo (Horn, 1996). Embora uma grande parte dos estudos empíricos com esta população, sobretudo em investigações comparativas no Ensino Superior, utilize exclusivamente o critério etário, isto é, ser maior de 25 anos, para operacionalizar o construto de aprendente adulto (e.g., Archer, Cantwell & Bourke, 1999; Bennett, Evans & Riedle, 2007; Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Justice & Dornan, 2001), a utilização exclusiva deste critério pode revelar-se problemática pois exclui os adultos menores de 25 anos que já iniciaram a vida ativa e que retomam os estudos após um período de afastamento dos mesmos (Kasworm, 2018; Tilley, 2014). A opção por este critério parece assim dever-se sobretudo à sua maior facilidade de operacionalização, já que marcadores sociais como ser trabalhador a tempo inteiro ou ser financeiramente independente terão tanta ou maior importância na distinção entre os adultos mais velhos e as crianças, adolescentes e adultos jovens.²

O que distingue então os aprendentes adultos dos restantes aprendentes? Em primeiro lugar, é importante ter presente que se trata de uma população marcada por uma extrema heterogeneidade, quer a analisemos do ponto de vista fisiológico, psicológico ou sociológico, pelo que elencar características normativas que permitam considerar os aprendentes adultos como um único grupo deverá ser feito sempre com alguma cautela.

²Os 25 anos não são aliás consensuais na literatura, encontrando-se estudos em que os aprendentes adultos são definidos a partir dos 18 anos (Tapia & Bosch, 2010), dos 27 anos (Graham & Donaldson, 1999), dos 29 (Bye, Pushkar & Conway, 2007) ou dos 30 anos (Kasworm, 2005). Em Portugal encontramos estudos focados nos “Maiores de 23 anos” (e.g., Silva, 2010) em consequência do regime especial de acesso ao Ensino Superior para adultos a partir desta idade.

Ainda assim, a maior parte das definições de aprendente adulto utilizadas reconhecem que uma característica fundamental e distintiva desta população são os *papéis e responsabilidades sociais* desempenhados por estes indivíduos na esfera profissional, familiar e na comunidade, que se traduzem, por um lado, nestes estudantes terem uma disponibilidade limitada para os estudos e formação e estarem mais em risco do que os mais jovens de desistir (McGivney, 2004), mas por outro lado, numa perspetiva mais otimista, significam que os adultos têm um *reportório de experiências de vida e de aprendizagens prévias*, desenvolvidas precisamente nos seus contextos de vida profissionais, familiares e sociais, que lhes permitem frequentemente estar mais preparados do que os mais jovens para realizar novas aprendizagens e responder de forma positiva aos desafios educativos (Knowles, 1980). Alguns estudos mostram, no entanto, que apesar desta “bagagem” constituída pela sua experiência de vida, os adultos que frequentam atividades educativas podem apresentar *insegurança, ansiedade e falta de confiança quanto à sua capacidade de aprender* (Kasworm, 2005, 2010), sentimentos estes que advêm tanto do facto de terem estado afastados durante um período temporal mais ou menos significativo do ensino, como da recordação de experiências escolares passadas pouco positivas, ou, ainda, de crenças negativas acerca das próprias capacidades intelectuais enquanto adulto maduro, a que se associa a ideia de que “o ensino não é para os mais velhos” (Plimmer & Schmidt, 2007). No entanto, é interessante verificar que um número consistente de estudos que compararam o desempenho académico dos estudantes do ensino superior tradicionais (menores de 25 anos) e não-tradicionais (maiores de 25 anos) mostram que estes últimos têm *resultados académicos comparáveis ou mesmo superiores aos dos seus colegas mais jovens* (Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Carney-Crompton & Tan, 2002; Hoyert & O'Dell, 2009; Morris, Brooks & May, 2003). Além de obterem melhores resultados, os estudantes não-tradicionais demonstram, face aos tradicionais, uma maior disponibilidade para trabalhar intensamente para o curso (Donohue & Wong, 1997), níveis mais baixos de alienação académica (Archer, Cantwell & Bourke, 1999) e uma maior utilização de estratégias de aprendizagem profunda do que os mais jovens (Jacobson & Harris, 2008; Justice & Dornan, 2001; Richardson, 1995).³

³Designam-se por “estratégias de aprendizagem profunda” as estratégias cognitivas e metacognitivas a que os indivíduos recorrem para regular a sua aprendizagem, como a Elaboração, a Organização, o Pensamento Crítico e a Autorregulação Metacognitiva (Pintrich, 1999).

1.1 O Modelo Andragógico

Vários autores têm notado a escassez de modelos teóricos oriundos da Psicologia, e concretamente da Psicologia da Educação, que permitam compreender os processos de aprendizagem nos Adultos, referindo a esse propósito a existência de um prolongado “divórcio” entre a Psicologia da Educação, tradicionalmente focada nas crianças, adolescentes e jovens adultos, e a Educação de Adultos, que se especializa nos adultos maduros que retornam à educação (Smith & Pourchot, 1998; Tennant, 2006). É, no entanto, inegável a importância que alguns autores e quadros teóricos da Psicologia tiveram nalgumas filosofias clássicas de educação de adultos, como a Andragogia (Knowles, 1980), nomeadamente o pensamento e trabalhos dos psicólogos humanistas Carl Rogers e Abraham Maslow. Estes autores consideram que existe uma tendência natural dos seres humanos para a aprendizagem, a mudança e a realização do seu potencial, sendo que para possibilitar esta transformação positiva, os ambientes educativos devem promover a empatia e compreensão entre professor e aluno, com o professor a atuar sobretudo como um facilitador das aprendizagens, e o aluno a ter controlo sobre essas mesmas aprendizagens (Rogers, 1984). Estas ideias vão influenciar o desenvolvimento do conceito de *Andragogia*, originalmente utilizado pelo alemão Alexander Kapp em 1833 para designar, e simultaneamente contrastar, o ensino dos adultos do ensino das crianças, isto é, da Pedagogia. Malcom Knowles é o autor mais conhecido a desenvolver o construto de Andragogia, que ele define como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (1975, p. 38), e que pode ser sintetizado nos seus seis pressupostos sobre o Aprendizente Adulto (Knowles, Holton & Swanson, 1998):

1) antes de aprender algo, tem necessidade de saber o porquê de ter que aprender esse conteúdo;

2) tem um autoconceito independente e escolhe ou é responsável por aquilo que quer aprender;

3) acumulou um reservatório de experiências de vida que podem ser um recurso rico para as novas aprendizagens;

4) as suas necessidades de aprendizagem estão muitas vezes relacionadas com mudanças nos seus papéis sociais, ou com transições desenvolvimentais;

5) a aprendizagem dirige-se aos desafios do quotidiano, isto é, o conhecimento que vai adquirir deve poder ter aplicação prática;

6) a motivação para aprender é sobretudo por fatores internos ou intrínsecos, mais do que por fatores externos.

Com base nestes princípios sobre o aprendente adulto, Knowles propõe um modelo de ensino dos adultos com *implicações práticas* nos contextos de sala de aula, que incluem: o ambiente de sala de aula deve ser um em que os aprendentes adultos se sintam aceites, respeitados e apoiados; as relações entre professores e alunos deverão ser mais próximas e informais; o professor atua como um facilitador das aprendizagens e não apenas como um transmissor de conteúdos; e o Adulto deve poder dirigir, ou pelo menos ajudar a planear, a sua própria aprendizagem (Knowles, Holton & Swanson, 1998).

O modelo andragógico de Knowles foi alvo de algumas críticas; além da falta de evidência empírica dos seus pressupostos (Knowles extrapolou-os sobretudo da sua própria experiência como educador de adultos), foi questionado se as características apontadas aos aprendentes adultos seriam exclusivas dos mesmos, e se todos os adultos as demonstrariam. Com efeito, muitas crianças são capazes de dirigir a sua aprendizagem e demonstram motivação intrínseca, tal como muitos adultos podem preferir ser dirigidos pelo professor, ter uma motivação sobretudo extrínseca, e as suas experiências de vida nem sempre serem ricas ou atuarem como um recurso positivo para as novas aprendizagens (Merriam, 2001). Reconhecendo a pertinência de algumas destas críticas, em trabalhos posteriores Knowles passou a realizar a distinção entre Andragogia e Pedagogia baseando-se menos nas diferenças entre os aprendentes adultos e as crianças e mais nas diferenças entre ambientes ou metodologias de aprendizagem, cuja natureza variaria entre ambientes mais “dirigidos pelo professor” e ambientes mais “dirigidos pelo aluno” (sendo estes últimos os mais andragógicos). Knowles admite ainda que estas metodologias deverão ser adaptadas às características e necessidades dos alunos e dos cursos, e que nem sempre o modelo e as técnicas andragógicas serão ideais para todas as situações e para todos os indivíduos. Apesar das limitações na generalização dos pressupostos andragógicos a toda a população dos aprendentes adultos, a importância da sua proposta é inegável, pois vem chamar a atenção para características e formas de aprender que, não sendo extensíveis a *todos* os adultos, são, à partida, mais comuns nestes do que nas populações de aprendentes mais jovens. Os estudos têm mostrado, efetivamente, que a necessidade de escolher e de ter um papel ativo na sua aprendizagem, a importância da valorização das suas experiências prévias e a motivação intrínseca para aprender são aspetos especialmente relevantes nos aprendentes adultos (Wang, 2002; Perrin, 2000; Pinheiro, 2001).

1.2 Modelos de desenvolvimento social e da personalidade

Se, como referimos, são escassos os modelos teóricos do campo da Psicologia que se focam nos aprendentes adultos, alguns modelos da Psicologia do Desenvolvimento, e concretamente da psicologia do desenvolvimento *ao longo do ciclo de vida*, podem ajudar a compreender o que distingue o adulto maduro das fases etárias anteriores, e assim trazer alguma luz às características idiossincráticas dos aprendentes adultos. As teorias do desenvolvimento de Erik Erikson (1963), Daniel Levinson e colaboradores (1978) e Jane Loevinger (1976) centram-se no desenvolvimento social e de personalidade dos seres humanos ao longo do ciclo de vida, concebendo este desenvolvimento como uma interação entre a pessoa e o meio social e utilizando uma estrutura em estádios, geralmente circunscritos a um determinado período etário no qual devem ser desempenhadas certas tarefas normativas.

A Teoria Psicossocial de Erikson considera que o desenvolvimento ocorre como resultado de uma *crise* ou dilema que pode ser resolvido de forma positiva ou negativa. Uma resolução bem-sucedida traduz-se numa personalidade mais saudável e na aquisição de virtudes básicas ou forças que a pessoa irá utilizar para resolver as crises dos estádios futuros. Para Erikson, ao longo da vida ocorrem oito crises ou dilemas, sendo que na idade adulta estes dilemas são: *Intimidade vs Isolamento* (18-40 anos) – neste estádio, o principal objetivo/tarefa é formar relações duradouras e significativas com outros –, *Generatividade vs Estagnação* (40-65 anos) – o objetivo dos adultos neste período é “deixar a sua marca no mundo”, por exemplo através do investimento na profissão, na criatividade e/ou no cuidado a outros – e, por fim, o dilema da *Integridade vs Desespero* (a partir dos 65 anos) – aqui, uma resolução bem-sucedida traduz-se no adulto idoso, ao refletir sobre a sua vida, retirar da mesma um sentido de coerência e plenitude.

Enquanto a teoria de Erikson dedica igual enfoque a todas as fases do ciclo de vida, do nascimento à terceira idade, a Teoria das Estações de Vida de Levinson e colaboradores (1978) foca-se em particular na idade adulta, conceptualizada em 3 “Éras” ou “Estações da vida”. São elas a Idade Adulta Jovem (17-45 anos), a Meia-idade (45-65 anos) e a Idade Adulta Tardia (60 ou mais anos), sendo que as duas primeiras são, por sua vez, marcadas por vários períodos desenvolvimentais que podem ser de estabilidade ou de transição. O processo fundamental que ocorre ao longo da vida, para Levinson e colaboradores, é o da *individualização*, isto é, a relação em constante mudança entre o Eu e o mundo externo. Se durante a Idade Adulta Jovem existe uma necessidade acentuada

de individualização e de separação do Eu em relação aos outros (através do estabelecimento de objetivos pessoais na profissão e na família), na Meia-idade a individualização implica uma melhor integração entre a necessidade de separação e a de vinculação: “uma maior individualização permite à pessoa ser mais separada do mundo, mais independente e produtiva, mas também lhe dá a confiança e compreensão para ter uma vinculação mais intensa com o mundo e sentir-se mais amplamente parte dele” (Levinson, 1997, p. 195).

A Teoria de Desenvolvimento do Ego de Jane Loevinger (1976), por outro lado, centra-se no desenvolvimento moral dos indivíduos ao longo da vida. A Idade Adulta, neste modelo, é caracterizada por um progressivo sentido de *autoconsciência*, com o adulto a aperceber-se das discrepâncias entre as convenções sociais e o seu próprio comportamento. Os estádios da Idade Adulta são: *Autoconsciente* (ou Consciente-Conformista), que Loevinger considera que poucos adultos ultrapassam antes dos 25 anos, em que o adulto jovem começa a tomar consciência que ele e os outros têm motivos e sentimentos únicos, podendo ocorrer uma tensão entre o “Eu real” e o “Eu esperado”, o que pode conduzir a conflitos com a família e os pares; seguido pelo Estádio *Consciente*, em que o sentido de um Self distinto dos restantes continua a desenvolver-se, com uma capacidade cada vez maior de compreender o ponto de vista dos outros e um novo sentido de responsabilidade – a culpa é desencadeada quando se magoa o Outro e não por quebrar as regras. Nos últimos estádios da Teoria de Desenvolvimento do Ego – *Individualista*, *Autónomo* e *Integrado* – desenvolve-se quer um maior sentido e compreensão da própria individualidade, objetivos e valores, quer a aceitação e tolerância em relação aos outros e em relação a conflitos internos e às próprias limitações. No último estádio, Ego Integrado, o Adulto adquire finalmente um sentido completo da sua identidade, mostra sabedoria e empatia geral em relação a si próprio e aos outros e não apenas tem consciência dos conflitos internos, como o Ego Individualista, ou tolera estes mesmos conflitos, como o Ego Autónomo, mas consegue estar em paz com estas questões e reconciliar-se com o seu próprio destino.

Os modelos contemporâneos da psicologia do desenvolvimento têm vindo a questionar alguns aspetos dos modelos de desenvolvimento clássicos das décadas de 50, 60 e 70 do século passado, nomeadamente a visão do desenvolvimento como um processo universal (todos os indivíduos, independentemente da sua cultura e contexto, desenvolvem-se da mesma forma e na mesma sequência em diferentes domínios), estrutural (isto é, estádios de desenvolvimento que implicam uma transformação

estrutural a nível cognitivo ou da personalidade) e geneticamente determinado (a maturação biológica é a principal responsável pelas transformações desenvolvimentais). Como nota Moshman (2003), embora alguns destes aspetos possam ser, pelo menos em parte, verdadeiros para o desenvolvimento infantil e pré-adolescente, torna-se difícil aplicá-los ao desenvolvimento dos adolescentes e adultos. Para este autor, o desenvolvimento adulto, nomeadamente as transformações que se observam a nível cognitivo, moral e na formação da identidade dos indivíduos, deve ser entendido de uma forma mais abrangente: menos universal (os adultos não atingem todos os mesmos níveis de desenvolvimento, na mesma sequência) e mais produto da *experiência e da significação atribuída à mesma* do que da mera maturação biológica (Moshman, 2003).

As teorias de desenvolvimento social e da personalidade descritas, tomadas no seu conjunto, permitem deste modo compreender uma série de aspetos que distinguem o “adulto maduro” das etapas etárias anteriores: por um lado, a progressão para a adultez caracteriza-se por um sentido cada vez mais refinado e claro da individualidade e da identidade pessoal, expresso no conhecimento aprofundado de si próprio, na necessidade de ter um Eu separado dos outros e de “deixar a sua marca no mundo” através das realizações pessoais e da produtividade – por exemplo na profissão, na criatividade ou no cuidado aos outros (Erikson); por outro lado, ser um adulto maduro significa igualmente ser capaz de “integrar a necessidade de separação e a de vinculação” (Levinson), isto é, reconhecendo-se como um indivíduo autónomo, com um conjunto de objetivos, valores e competências únicas, o adulto maduro sente-se simultaneamente integrado no mundo e em inevitável interdependência com as outras pessoas, tendo ainda uma maior capacidade, de acordo com Loewinger, de aceitar e tolerar pontos de vista opostos ao seu. Os modelos de desenvolvimento social e da personalidade deixam claro que nem todos os adultos vão necessariamente atingir os níveis mais avançados do desenvolvimento, no entanto, e para o propósito de distinguir o aprendente adulto ou não-tradicional dos estudantes mais jovens, será de esperar, de acordo com estas teorias, que o aprendente adulto tenha uma ideia mais clara e complexa do seu Eu do que os mais jovens e, conseqüentemente, daquilo que procura e “precisa” na educação e formação. Por outro lado, estando o Adulto maduro, de acordo com Erikson, focado na realização e generatividade, a frequência de uma atividade educativa ou formativa poderá ser vista quer como uma realização em si mesma, quer como instrumental para outras tarefas de

vida (por exemplo, arranjar emprego ou mudar de carreira). O papel social de pai ou cuidador referido nestas teorias é também outro aspeto importante nos aprendentes adultos, que muitas vezes limita o tempo que estes têm disponível para o estudo mas também, como veremos no capítulo dedicado aos motivos para a participação em EFA, pode funcionar como um incentivo e uma motivação (por exemplo, participar em EFA para dar uma vida melhor aos filhos ou para poder apoiá-los mais nos seus estudos). Se a identidade mais estável, complexa e integrada dos aprendentes adultos os ajudará, à partida, a fazer escolhas mais acertadas e claras em termos de educação e formação, o “reverso da medalha” é que o seu Eu é também mais delimitado e especializado: o aprendente adulto tem muitas vezes a sensação de que “o seu tempo se está a esgotar” e a atividade ou percurso educativo constitui a última oportunidade de adquirir competências ou experimentar novos papéis e identidades que no passado não foi possível desenvolver (Plimmer & Schmidt, 2007).

1.3 Desenvolvimento cognitivo adulto

Da mesma forma que as teorias do desenvolvimento social e da personalidade ajudam a explicar aspetos idiossincráticos da idade adulta que influenciam as características, crenças e comportamentos dos aprendentes adultos, alguns *modelos de desenvolvimento cognitivo adulto* podem explicar por que motivo estes indivíduos, apesar das limitações na sua disponibilidade para estudar, obtêm resultados académicos comparáveis ou mesmo superiores aos dos seus pares mais jovens. Com efeito, embora alguns aprendentes adultos manifestem dúvidas relativamente às suas capacidades para aprender, não parece haver evidências de que exista um declínio generalizado nestas capacidades pelo menos até à terceira idade ou, como refere Schaie (1994, p. 308), com base no Estudo Longitudinal de Seattle que avaliou as capacidades cognitivas de 5000 adultos ao longo de 35 anos: “average age decrements cannot be reliably confirmed prior to age 60, except for word fluency (...) this decrement is modest until the 80s are reached (...) much of the decline in late life can be attributed to the slowing of processing and response speed.” É ainda de considerar, segundo o mesmo autor, uma grande variabilidade interindividual nestas transformações de acordo com variáveis de *background* dos indivíduos como o nível educacional ou o estado de saúde mental.

Por oposição à perspetiva do decréscimo cognitivo ao longo do ciclo de vida, alguns modelos teóricos preconizam que pelo menos algumas capacidades tendem a

melhorar com o avançar da idade (isto é, pelo menos até aos 70, 80 anos de idade). É o caso dos modelos do pensamento pós-formal, desenvolvidos por autores como Kramer (1983), Commons e colaboradores (1984) ou Sinnott (1984). Estes modelos constituem uma resposta (crítica) à Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget: enquanto nesta teoria o quarto e último estágio do desenvolvimento cognitivo é o das “Operações Formais”, que se atinge na adolescência e se caracteriza pela capacidade de pensar de forma abstrata e de usar pensamento crítico e metacognitivo, não concebendo mais desenvolvimento cognitivo significativo a partir deste período, os modelos pós-formais assumem a existência de um quinto estágio (“Pós-Formal”) que se atinge apenas na idade adulta.

As características do pensamento pós-formal, segundo Kramer (1983), são as seguintes: a) o reconhecimento e compreensão da natureza relativa e não-absoluta do conhecimento (isto é, o adulto compreende que o conhecimento depende do contexto); b) a aceitação da contradição como aspeto básico da realidade; c) a capacidade de raciocinar de forma dialética (i. e, de contemplar simultaneamente os prós e contras de várias situações). Embora alguns autores refiram que estas características já estão contidas no estágio piagetiano das Operações Formais, não podendo falar-se, com propriedade, de um quinto estágio distinto (Marchand, 2002), os modelos do pensamento pós-formal trazem de relevante alertar para um conjunto de formas de pensar e de entender a realidade que os estudos mostram ser especialmente desenvolvidas nos adultos maduros (por oposição aos adolescentes e aos jovens adultos): a capacidade de integrar perspetivas múltiplas e contrastantes, de ver menos o mundo a “preto e branco”, de combinar a análise racional e as emoções e de ser mais pragmático e flexível na abordagem aos problemas (Berg, 2008). Este tipo de pensamento não acontece a partir de uma idade cronológica específica: desenvolve-se de forma gradual como resultado, sobretudo, da experiência de vida e, segundo alguns autores, nem todos os adultos o conseguirão desenvolver, pelo menos nas suas formas cognitivas mais avançadas (Commons & Ross, 2008). O já referido Estudo Longitudinal de Seattle oferece suporte à hipótese de que a meia-idade, isto é, o período aproximadamente entre os 40 e os 60, “é um período de performance máxima em algumas das capacidades mentais mais complexas e avançadas, tais como o raciocínio indutivo, a orientação espacial e o vocabulário” (Willis & Schaie, 1999, p. 237).

Estudos da área da Neurociência que recorrem a tecnologias de ressonância magnética para observar as estruturas e processos cerebrais têm apoiado igualmente a hipótese de que a maturação cerebral ocorre ao longo de toda a vida e, particularmente,

certas conexões neuronais no córtex pré-frontal – a parte do cérebro responsável por funções executivas que incluem a capacidade de planejar, a inibição de resposta, a memória de trabalho e a atenção, como também a autoconsciência e a teoria da mente (i.e., a capacidade de compreender as mentes dos outros atribuindo-lhes crenças, desejos e intenções) – iniciam o seu desenvolvimento de forma significativa apenas entre os 20 e poucos anos e os 30 anos de idade (Sowell et al., 2001). As tecnologias de ressonância magnética utilizadas atualmente pela Neurociência permitiram igualmente corroborar as teorias, já de meados do século XX, que mencionavam a possibilidade de existir *plasticidade cerebral*, isto é, de o cérebro ser capaz de reorganizar e modificar os seus padrões e sistemas de funcionamento, permitindo, concretamente aos adultos, compensar eventuais perdas ou degenerações neuronais que ocorrem ao longo da vida (Stiles, 2000). O desenvolvimento de novas redes e funções neuronais nos adultos é possível quando estes se mantêm mentalmente ativos, isto é, a realização de novas aprendizagens, experiências e comportamentos é fundamental para permitir o desenvolvimento cerebral ao longo da vida – e justificam por que indivíduos de países desenvolvidos com profissões mais exigentes do ponto de vista cognitivo são capazes de manter níveis elevados de realização mental até aos 70, 80 anos de idade (Willis & Schaie, 1999). Do mesmo modo, uma vida mental “rotineira” – profissões pouco desafiantes do ponto de vista intelectual, ou o não envolvimento em novas aprendizagens e experiências – pode contribuir para a atrofia do núcleo basalis, a parte do cérebro responsável por reforçar as conexões neuronais (Doidege, 2008). Assim, a teoria e os estudos na área da neuroplasticidade não só evidenciam que as capacidades dos adultos para aprender se mantêm ao longo da vida, como mostram a importância que a Aprendizagem ao Longo da Vida pode ter para manter e melhorar estas capacidades.

Em suma, a literatura centrada nos aprendentes adultos demonstra que apesar da sua significativa heterogeneidade, uma característica fundamental e transversal a esta população são os papéis sociais diversificados que os adultos assumem em diferentes esferas (como trabalhador, como esposo(a)/progenitor(a), entre outros), papéis estes que tipicamente limitam e constroem a disponibilidade destes indivíduos para os estudos e a formação, levando muitas vezes à sua desistência (McGivney, 2004). No entanto, nos adultos que efetivamente persistem nos seus percursos educativos e formativos, uma série de características típicas da maturidade contribuem para o seu sucesso: a existência de experiências de vida e conhecimentos prévios a que recorrem para facilitar as novas

aprendizagens; um sentido de identidade pessoal mais desenvolvido, integrado e coerente que lhes permite fazer escolhas educativas mais claras, responsáveis e dirigidas aos desafios do quotidiano, escolhas essas muitas vezes associadas a transições desenvolvimentais como as mudanças profissionais; e um desenvolvimento cognitivo que lhes permite utilizar estratégias cognitivas mais avançadas do que os aprendentes mais jovens (por exemplo, a capacidade de utilizar raciocínio dialético, de integrar perspetivas contrastantes, de resolver problemas de forma pragmática e contextualizada, recorrendo à sua experiência). Estas características e capacidades vão depender, como seria de esperar, de variáveis individuais como a idade, as características de personalidade, o nível educativo, a classe socioeconómica, o percurso profissional e as experiências educativas e formativas prévias do aprendente em questão.

Nas secções seguintes será revista e analisada a literatura relativa à *motivação* para a participação educativa e a aprendizagem nos adultos. Assim, num primeiro ponto analisam-se: *a)* quem participa em educação e formação de adultos, os motivos para a participação e a sua relação com variáveis sociodemográficas; *b)* modelos teóricos de participação e motivação para a Educação e Formação de Adultos. No ponto seguinte analisam-se as principais variáveis motivacionais consideradas na literatura sobre motivação em educação, que incluem as cognições ligadas à *confiança na capacidade* – no caso do nosso estudo, as cognições ligadas à confiança na capacidade escolhidas foram a autoeficácia e o autoconceito – e as variáveis relacionadas com o *valor das tarefas* – aqui, as variáveis selecionadas foram a autodeterminação e os objetivos de realização.

2. Quem participa em Educação e Formação de Adultos e quais os motivos para a participação?

A literatura sobre participação e motivação na Educação e Formação de Adultos (EFA) abarca duas correntes distintas: uma primeira corrente constituída sobretudo por estudos descritivos ou estatísticos que procuram identificar as características sociodemográficas dos participantes em EFA e relacioná-las com os motivos ou razões para a participação, e uma segunda corrente que se preocupa em desenvolver modelos teóricos – habitualmente psicossociais – que expliquem as motivações, os obstáculos e a persistência em EFA. No presente ponto serão analisados os resultados dos estudos abarcados pela primeira corrente (descritiva), e no ponto 3 apresentaremos alguns dos modelos teóricos de participação em EFA.

2.1 Quem participa em educação e formação de adultos?

Dos estudos descritivos, realizados em diversos países, emerge como dado consistente que a *idade, nível educacional e situação profissional* predizem a probabilidade de participação em educação de adultos: o típico aprendiz adulto é relativamente jovem, tem um nível educacional elevado e está empregado. Os dados de 2016-2017 do Inquérito de Educação de Adultos do Eurostat (relativos à participação em educação e formação nos 12 meses anteriores à data de resposta ao inquérito) revelam que os adultos da União Europeia com idades entre os 25 e os 34 anos participam 20 pontos percentuais acima dos adultos mais velhos (grupo 55-64 anos), e que os adultos com nível terciário de educação participam quase três vezes mais do que aqueles que possuem no máximo o terceiro ciclo do ensino básico (as taxas são respetivamente de 65.7 % e 24.0 %). Já as diferenças entre géneros são pouco significativas, embora as mulheres apresentem taxas de participação ligeiramente superiores na maior parte dos países (a média da UE é 45.4% para as mulheres face a 44.9% para os homens).

A maior parte das atividades de EFA em que participam os adultos da UE-28 são não-formais, isto é, fora do sistema educativo formal (sete vezes mais do que as atividades educativas formais) e, destas, 33.9% são providenciadas pelos empregadores, o que logo à partida contribui para que os adultos empregados tenham níveis de participação superiores aos desempregados. As diferenças entre países são também muito notórias

dentro da União Europeia: enquanto a Dinamarca, Suécia e Finlândia se destacam de forma positiva, com taxas de participação entre um quarto e um terço do total da população adulta, países como a Roménia, Bulgária, Croácia, Eslováquia e Polónia apresentam taxas de participação em EFA iguais ou inferiores a 4%.

Em Portugal, a taxa de participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida (ALV) aumentou quase 20 pontos percentuais de 2007 para 2016, passando de 30.9% para 50.2%, particularmente devido ao aumento da participação em educação não-formal, que duplicou entre 2007 e 2016. Já as diferenças entre grupos, no nosso país, assemelham-se bastante àquelas que referimos para a União Europeia: os adultos mais jovens participam mais do que os adultos de idade mais avançada (o grupo 25-34 anos participa duas vezes mais do que o grupo 55-64 anos); os mais escolarizados, particularmente aqueles que têm o ensino superior, participam mais do que os menos escolarizados, embora se tenha registado um maior aumento percentual, entre 2007 e 2016, na participação dos menos escolarizados face aos mais escolarizados; os empregados participam mais do que os desempregados; e as diferenças entre mulheres e homens são pouco significativas, embora com uma ligeira vantagem para os homens (50.1% dos participantes são do sexo masculino) (Instituto Nacional de Estatística, 2017).

2.2 Motivos para a participação

Os adultos participam em EFA por uma grande variedade de motivos, que se classificam geralmente em dois grandes grupos: extrínsecos (ou profissionais), e intrínsecos (ou pessoais). Estar motivado intrinsecamente para a aprendizagem significa que o fazemos por interesse, gosto e prazer naquilo que estamos a aprender, ou pela atividade educativa em si mesma. A motivação intrínseca é considerada melhor do que a motivação extrínseca, pois está ligada a aprendizagens mais profundas e, em geral, a melhores resultados académicos (Deci & Ryan, 2000). A maior parte das classificações de motivos integra no grupo dos intrínsecos outros motivos que, ainda que não puramente ligados ao interesse e gosto em aprender, não são instrumentais para objetivos externos e têm que ver com afiliação ou crescimento pessoal, como é o caso dos motivos sociais (conhecer pessoas novas, contribuir para a comunidade, tornar-se um cidadão mais ativo...) ou familiares (por exemplo, servir de modelo positivo para os filhos ou poder ajudá-los mais nas tarefas escolares). Os motivos extrínsecos ocorrem quando a participação deriva da antecipação de recompensas, isto é, quando a EFA é instrumental

para um objetivo externo. Geralmente, no caso dos adultos, os motivos profissionais são os motivos extrínsecos mais recorrentes, pois a EFA é vista nestes casos como ferramenta para adquirir ou aperfeiçoar competências profissionais e/ou para facilitar a progressão, a (re)integração ou a mudança de carreira profissional, ou mesmo para evitar o despedimento de um emprego. Próximos dos motivos profissionais, e igualmente extrínsecos, estão os motivos económicos (por exemplo, se frequentar a EFA vai-se obter um aumento salarial, ou assegurar um determinado subsídio ou bolsa). Outros motivos referidos pelos adultos incluem o “fazer algo diferente do habitual”, ou “fugir à rotina”, aprender coisas úteis para o seu dia-a-dia, “passar um bom bocado”, entre outros (Carré, 2001).

Embora na maior parte dos estudos descritivos os motivos profissionais surjam como os mais frequentemente referidos pelos adultos, não apenas para os que frequentam formação profissional mas também para os que se encontram em modalidades de tipo escolar ou académico (Berker & Horn, 2003; OECD, 2005), os motivos intrínsecos são também mencionados com muita frequência, podendo mesmo ultrapassar os motivos profissionais em alguns inquéritos, como o Eurobarómetro 2003 (Chisholm, Larson & Mossoux, 2004). Como notam, aliás, Desjardins e Rubenson (2013), não é fácil discernir as razões precisas que levam os adultos a envolver-se em EFA, porque se trata, muitas vezes, de uma combinação de motivos, intrínsecos e extrínsecos, ou mesmo de uma sobreposição dos mesmos (por exemplo, o adulto frequenta a formação por interesse e gosto, interesse e gosto esses que se estendem também à sua profissão, dificultando a distinção precisa, neste caso, entre o motivo intrínseco e o motivo extrínseco ou profissional)⁴.

A maior parte da investigação sugere alguma associação entre as variáveis sociodemográficas dos participantes e o tipo de motivos que estes referem para o envolvimento.

No que diz respeito à variável *idade*, os adultos mais velhos, como referido, participam menos, o que parece resultar de perceberem menores oportunidades de progressão profissional como resultado da sua participação em EFA (dado estarem em final de carreira) e, complementarmente (e pelas mesmas razões), as próprias empresas

⁴A literatura motivacional recente concebe o comportamento como sendo conjuntamente regulado por vários objectivos, com a configuração dos vários objetivos a determinar o curso da ação e os seus efeitos (Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006; Lemos, 1996; Goncalves, Niemivirta, & Lemos, 2017; Wentzel & Wigfield, 1998).

tendem também a apostar menos na formação dos adultos que se aproximam da idade da reforma (Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijs, & Baert, 2011); não é, no entanto, um dado adquirido que os adultos mais velhos tenham menos motivação do que os mais novos: por exemplo, uma investigação meta-analítica de Gegenfurtner e Vauras (2012) que reviu 38 estudos sobre a participação, em formação profissional, dos adultos com idades entre os 55 e os 64 anos, mostrou que não há um declínio na quantidade da sua motivação, mas sim uma diferença na sua qualidade, nomeadamente, uma maior saliência dos motivos de natureza social na participação, como seja a expectativa do contacto com pares, em detrimento dos motivos puramente profissionais. Outros estudos confirmam que os motivos pessoais ou intrínsecos são mais importantes para os mais velhos do que para os mais novos (Chisholm, Larson & Mossoux, 2004).

O *género* distingue também, tendencialmente, o tipo de motivos para a inscrição, com os homens a apresentarem mais motivos extrínsecos e menos motivos intrínsecos para a participação do que as mulheres (Carré, 2001; Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003). Estas diferenças poderão estar relacionadas com certas expectativas e papéis tradicionais de género que não desapareceram totalmente nas sociedades contemporâneas, por exemplo, ligadas ao estereótipo do homem como garante do sustento económico da família. Do mesmo modo, um motivo intrínseco que as estudantes do sexo feminino reportam significativamente mais vezes, ligado ao papel tradicional da mulher como principal cuidadora, é a frequência da EFA por causa dos filhos, seja com o objetivo de servir de modelo positivo, como forma de os ajudar no seu percurso escolar, ou porque o próprio filho ou filhos incentivaram a inscrição na atividade de EFA (Beder & Valentine, 1990; Kimmel, Gaylor & Hayes, 2014).

Por fim, também o *nível de escolaridade* prévio dos adultos apresenta alguma associação com o tipo de motivos apresentados. A um nível de escolaridade mais elevado associa-se uma maior tendência para referir motivos intrínsecos e a ideia de que aprender é uma forma de “dar sentido à vida”, algo irreversível porque “parar [de aprender] é morrer” (Pires, 2009, p. 143). Mas os motivos profissionais são também muito reportados pelo grupo de aprendentes mais escolarizados, sendo o motivo “progredir profissionalmente”, aliás, referido primordialmente por adultos em início ou a meio da carreira profissional, homens, e com um nível educacional elevado (Carré, 2001; Chisholm, Larson & Mossoux, 2004). A um nível educacional mais baixo e ao desemprego, por outro lado, associa-se geralmente uma motivação mais extrínseca para

a participação em EFA (por comparação com grupos com nível educacional mais elevado), isto é, alguns estudos apontam que são sobretudo as expectativas de adquirir um emprego ou melhorar a situação profissional e económica que levam os adultos com baixas qualificações a participar, embora a sua motivação intrínseca seja também elevada (Daehlen & Ure, 2009; DeBell & Mulligan, 2005; Konrad, 2005). Os adultos com níveis de escolaridade mais baixos referem também, com maior frequência, como razões para a participação, a valorização pessoal e melhoria da autoestima (Carré, 2001; Valentine, 1990) e o querer conhecer pessoas novas ou fazer amizades (Carré, 2001; Daehlen & Ure, 2009; Kim & Merriam, 2004).

Há vários fatores que podem concorrer para as diferenças nos motivos dos adultos com diferentes graus de escolaridade; por um lado, para os adultos com baixa escolaridade, situações profissionais e económicas geralmente mais desfavoráveis (ou mesmo em alguns casos o desemprego), resultam na EFA ser vista, para este grupo de aprendentes, menos como o resultado de uma escolha pessoal e motivada pelo interesse e mais como uma resposta para as suas dificuldades laborais ou económicas. Por outro lado, uma componente essencial na motivação dos estudantes é a *confiança na própria capacidade* (Eccles et al., 1983); ora, é mais provável que adultos com baixa escolaridade tenham tido experiências prévias de insucesso académico que influenciam negativamente a sua perceção do que vai ser a EFA, ou das suas próprias probabilidades de sucesso (Illeris, 2006; Jensen, Halemán, Goldstein, & Anderman, 2000); a falta de confiança e o baixo autoconceito académico atuam à partida como detratores do envolvimento mas também podem, por outro lado, explicar por que razão os motivos “valorização pessoal” e “aumentar a autoestima” surgem mais frequentemente neste grupo sociodemográfico. A EFA, sobretudo na sua vertente escolar ou académica, pode permitir “resolver” o insucesso académico passado e atingir aquilo que não se conseguiu ou não se pôde atingir numa idade mais precoce, com efeitos ao nível da valorização pessoal e da melhoria do estatuto socioeconómico das pessoas; no final de contas, muito para além de um nível escolar, o diploma escolar tem um valor simbólico de definição da classe social a que se pertence e do respetivo capital cultural e económico que lhe estão associados (Bourdieu, 2003).

Do ponto de vista das variáveis macroestruturais, uma grande parte da razão para a menor participação dos adultos menos qualificados deve-se ao facto de que estes dispõem, simplesmente, de um menor número de ofertas de educação/formação. Por exemplo, no que respeita à formação profissional, muitas empresas tendem a oferecer um

volume reduzido de formação aos trabalhadores menos especializados porque consideram que as suas funções necessitam de pouco treino adicional e, portanto, o investimento em formação é visto como tendo pouco retorno. O facto de possuírem menos competências ou, simplesmente, competências menos especializadas ou anacrónicas num mundo progressivamente mais tecnológico, coloca os trabalhadores menos qualificados numa posição especialmente vulnerável face ao desemprego e, portanto, seriam precisamente estes indivíduos que mais beneficiariam da participação em EFA; todavia, como vimos, aquilo que se passa é exatamente o oposto, isto é, quanto menos escolarizado o indivíduo, menor a sua probabilidade de participação. Assim, a EFA, no lugar de ajudar a esbater as desigualdades existentes entre grupos mais favorecidos (mais qualificados, de nível socioeconómico mais elevado, empregados) e menos favorecidos (menos qualificados, grupos socioeconómicos mais baixos, desempregados, imigrantes), tende infelizmente a reforçar estas desigualdades — aliás, o que não é menos preocupante, a reproduzi-las de geração para geração, pois os estudos mostram igualmente que quanto mais elevadas são as habilitações literárias dos pais, maior é a probabilidade de participação em EFA (Cincinnati et al., 2014).

Para lá de uma análise dos motivos adstrita às características sociodemográficas dos indivíduos, o estudo do *contexto* ou da *tipologia* de EFA em questão mostra como esta última se associa fortemente ao tipo de motivos dos adultos; assim, quando se trata de formação profissional num sentido mais restrito, cuja finalidade, aliás, é precisamente a aquisição, atualização ou reconversão de competências profissionais, estes são geralmente os principais motivos para o envolvimento dos adultos (Carré, 2001; DeBell & Mulligan, 2005), enquanto à “educação de adultos” num sentido mais abrangente — que pode incluir o aumento das competências de literacia, do nível de escolarização e o desenvolvimento de competências pessoais, artísticas ou de cidadania, entre outras — tende a associar-se uma variedade maior de motivos; o interesse e o gosto pela aprendizagem tende a ser o motivo mais referido, seguido de perto pelos motivos profissionais ou económicos mas também por uma variedade de motivos que incluem a valorização pessoal e os contactos sociais (Vertongen et al., 2009). Num estudo sobre motivação dos aprendentes adultos para a educação vocacional em 12 países europeus, Boeren e Holford (2016) mostraram que esta motivação variava não apenas de acordo com as variáveis individuais dos aprendentes (era mais elevada nos mais jovens, nos homens e nos desempregados), mas, sobretudo, era influenciada pelo país de pertença dos

aprendentes (era significativamente mais elevada nos países do Leste face à Europa ocidental).

O facto de a formação providenciada pelos empregadores dominar atualmente o campo da EFA ajuda a explicar a preponderância dos motivos profissionais em inquéritos de participação (OCDE, 2003), mas variáveis macroestruturais como a crise económica, o desemprego e a precariedade dos vínculos laborais são outros fatores determinantes na progressiva "profissionalização" dos motivos para a EFA. Para os grupos menos privilegiados — menos qualificados, desempregados, ou aqueles que, ainda que empregados, se encontrem em situações profissionais precárias (e não é preciso lembrar que a precariedade afeta hoje em dia indivíduos altamente qualificados, sobretudo jovens) — a EFA é vista sobretudo como “moeda de troca” para a (re)integração profissional ou para a manutenção de um posto de trabalho, enquanto que mesmo para aqueles que se encontrem em situações profissionais mais estáveis ou privilegiadas, ela assegura a aquisição de competências ou créditos que permitem a progressão na carreira. O “longo braço do emprego” (Desjardins & Rubenson, 2013, p. 270) não invalida, no entanto, que adultos com diferentes *backgrounds* sociodemográficos apresentem não apenas um ou dois motivos para o envolvimento em educação, mas sim, geralmente, uma combinação de motivos em que os intrínsecos, ligados ao interesse por um determinado conteúdo formativo, à necessidade de estar mentalmente ativo ou simplesmente ao prazer pela aprendizagem e pela participação, surgem como tão ou mais importantes do que os motivos profissionais.

2.3 Participação e não-participação: dinâmicas macroestruturais

Da análise realizada nas secções anteriores sobre quem participa em EFA e quais as razões para a participação emerge a “fotografia” de duas categorias distintas de participantes: uma categoria formada por adultos que estão altamente motivados (sobretudo por fatores intrínsecos), com maiores probabilidades de sucesso, e em geral pertencentes a grupos socioeconómicos mais privilegiados e qualificados; e outra categoria de adultos que participam sobretudo por fatores externos, de grupos sociodemográficos mais desfavorecidos, e com maiores probabilidades de insucesso/abandono. Uma terceira categoria incluiria os adultos que não participam em EFA; este grupo, situado no extremo do *continuum* da participação, constitui a maior preocupação de governos, organizações e profissionais que pretendem promover a EFA.

Por que não participam alguns adultos? Segundo o Questionário de Educação de Adultos do Eurostat, as principais razões para a não participação dos adultos são: não necessitar de formação para o seu trabalho (50.0%); falta de tempo devido a responsabilidades familiares (20.9%); e conflitos com o horário laboral (18.0%). A “falta de tempo” é uma das razões mais apontadas em diversos questionários (OCDE, 2003), mas a força desta razão dependerá sobretudo do *valor* que o adulto atribui à atividade educativa em causa — se o valor atribuído for elevado, é mais provável que a pessoa procure gerir as suas outras atividades de forma a ter tempo para a EFA.

Cross (1981) sistematizou em três classes as barreiras à participação com que os adultos se podem defrontar: *disposicionais* (por exemplo, crenças negativas acerca de si próprio enquanto aprendiz resultantes de experiências educacionais prévias), *situacionais* (relacionadas com a situação da pessoa: por exemplo falta de tempo, de transportes, falta de interesse...) e *institucionais* (e.g., falta de cursos disponíveis; horários incompatíveis; falta de financiamento; inexistência de sistemas de cuidados às crianças). Desjardins e Rubenson (2013) mencionam ainda a falta de informação e a falta de liquidez económica ao nível individual como importantes barreiras a considerar. Estes autores, como aliás Boeren, Nicaise e Baert (2010), sublinham a importância de compreender a influência do *contexto macroestrutural* dos países na participação em EFA, sendo que neste nível macro se incluem o contexto económico, o Estado Social, o sistema educativo inicial e o sistema de educação e formação de adultos de cada país. Economias mais fortes e com políticas públicas de EFA organizadas e ativas têm taxas superiores de participação e maior equidade, mas as diferenças entre países passam também pelo tipo de sistema educativo inicial: em sistemas mais compreensivos, isto é, com especialização mais tardia, há maior participação em EFA, como é o caso dos países nórdicos, onde a participação é significativamente superior, por exemplo, à Alemanha, onde a especialização escolar começa muito cedo (Boeren et al., 2010). A explicação para esta diferença reside provavelmente no facto de os sistemas mais compreensivos confrontarem menos os estudantes com o fracasso e, desta forma, estes últimos desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem.

Os países nórdicos destacam-se pela positiva não apenas pelos níveis elevados de participação, mas por serem aqueles com menores desigualdades no acesso à EFA entre grupos socioeconómicos mais favorecidos e menos favorecidos. Além do papel interventivo do Estado e da preocupação com a equidade, outro aspeto que diferencia o “modelo nórdico” dos modelos de outros países que têm também PIB per capita elevados

(por exemplo, Alemanha, EUA, Reino Unido) é uma visão mais abrangente dos objetivos da EFA: o foco é não apenas o aumento de competências profissionais, numa lógica mais economicista, mas toda uma agenda social e democrática (Desjardins & Rubenson, 2013).

Em suma, é importante compreender que para além dos fatores pessoais e situacionais, a visão política da educação de adultos e as *praxis* que daí resultam afetam o *valor* pessoal e social (incluindo importância, interesse e utilidade) e o *custo* (valor negativo, barreiras) atribuídos à EFA.

3. Modelos teóricos de participação e motivação para a educação e formação nos adultos

Como referido na secção anterior, enquanto uma corrente na área da participação em educação e formação pelos adultos é sobretudo descritiva, uma segunda corrente preocupa-se em desenvolver modelos teóricos que expliquem as motivações, o empenho, os obstáculos e a persistência ou abandono da EFA. Os seres humanos são fortemente influenciados pelos seus contextos sociais, pelo que a sua motivação para aprender depende tanto de determinantes individuais como de diversas condicionantes ambientais. Deste modo, os modelos teóricos que iremos analisar têm em conta a vertente inegavelmente sociocognitiva da Motivação.

Houle (1961) foi um dos primeiros autores a desenvolver um modelo das motivações para a EFA, através da condução de uma série de entrevistas aprofundadas cujos resultados o levaram a definir três subgrupos de aprendentes adultos: 1) *orientados para objetivos* (a formação é um meio para atingir um objetivo, por exemplo a mudança de emprego); 2) *orientados para a atividade* (frequentam a formação prioritariamente por razões sociais, como fazer amigos ou escapar a relacionamentos infelizes); 3) *orientados para a aprendizagem* (frequentam a formação pela aprendizagem em si mesma). A tipologia de Houle, posteriormente criticada pela definição de apenas três tipos de orientações para a EFA, bem como pela amostra reduzida em que se baseou (n=22), serviu de base para investigações empíricas que pretendiam testá-la e reelaborá-la, nomeadamente a investigação de Boshier, que levaria este autor a criar a primeira versão da “Escala de Participação na Educação”, contemplando seis fatores/tipos de motivos (avanço profissional, relações sociais, escape ou estímulo, expectativas externas, contributo comunitário, interesse cognitivo). Este mesmo autor é responsável por um dos primeiros modelos que procura explicar o abandono da EFA, estabelecendo uma dicotomia entre os adultos que iniciam processos educativos influenciados por pressões externas (“*deficiency-motivated*”), que apresentariam uma maior incongruência com o ambiente educacional e, logo, uma maior probabilidade de abandono da formação, e os adultos auto-dirigidos e “*growth-motivated*”, que teriam uma maior congruência com o ambiente educacional e uma menor probabilidade de abandono (Boshier, 1973).

Na década de 70 do século passado encontramos uma das primeiras teorias a incorporar um modelo de expectativa-valor numa teoria cognitiva-motivacional de participação em EFA. Trata-se do modelo de Rubenson (1977), que destacou o papel

conjunto das variáveis pessoais (atributos pessoais, experiências prévias de educação, necessidades atuais) e das variáveis ambientais (situação financeira, normas e valores dos grupos de referência, oportunidades de estudo disponíveis) na decisão de participação, sublinhando a importância da percepção que o indivíduo tem destas variáveis na decisão de participação. Neste modelo, a *expectativa* refere-se às expectativas que o indivíduo tem face à EFA, nomeadamente de ser bem-sucedido, e o *valor* refere-se à importância que atribui à atividade educativa. A combinação de expectativa e valor produz uma força motivacional que pode ser convertida em participação.

Uma das obras mais conhecidas na área da participação em educação de adultos pertence a Cross (1981), cujo "Modelo de Cadeia de Respostas" ("*Chain-of-Response Model*") concebe a participação precisamente como uma série de respostas ou variáveis em cadeia, sendo a primeira variável o *autoconceito enquanto aprendiz*, que interage com as *atitudes em relação à educação* (por sua vez influenciadas por experiências educacionais prévias do indivíduo); estas variáveis influenciam a *expectativa e valor atribuídos à participação* que, por sua vez, são igualmente influenciados pela *etapa do ciclo de vida* do indivíduo, sendo que este conjunto de variáveis está, finalmente, em interação com as *barreiras ou oportunidades associadas à atividade* de EFA considerada. Um dos aspetos que se destaca no modelo de Cross é a questão das etapas ou *transições* de vida e a sua influência na decisão de participação em EFA. A investigação tem confirmado que determinados acontecimentos de vida como o início ou a perda de um emprego, o divórcio, a saída de casa dos filhos, ou a reforma, contribuem fortemente para a decisão de participação (Chisholm, Larson & Mossoux, 2004).

Mais recentemente, o modelo de motivação para a formação de Carré (2001), baseado numa investigação sobre formação profissional realizada pelo autor em 1997-1999, faz a ponte entre a formulação de Houle e alguns dos mais importantes modelos da psicologia sociocognitiva da motivação. No seu modelo, a motivação para a procura de formação assenta quer sobre o conteúdo (análise dos motivos de adesão), quer sobre o processo (análise da dinâmica de envolvimento). Assim, no que concerne aos *motivos*, o autor considera que os adultos apresentam cinco orientações para participar na formação, organizadas em dois eixos: o primeiro eixo, orientação intrínseca/extrínseca, derivado da teoria de Deci e Ryan, apresenta, num *continuum*, adultos orientados sobretudo por motivos internos e adultos que vêem a formação como instrumental para objetivos externos; o segundo eixo, orientação para a aprendizagem/para a participação (baseado na formulação de Houle), distingue adultos que buscam na formação a aquisição de

conteúdos e, por outro lado, aqueles cuja motivação é participar em atividades de educação independentemente do que possam aprender. A combinação destes dois eixos produz quatro quadrantes com cinco categorias e dez motivos; um motivo intrínseco e de orientação para a aprendizagem: *epistémico* (prazer na aprendizagem em si mesma); dois motivos intrínsecos/orientados para a participação: *sócio-afetivo* (procura de relações sociais) e *hedónico* (prazer retirado dos espaços/materiais com que se interage na formação); três extrínsecos/orientados para a participação: *económico* (procura de benefícios económicos), *prescrito* (prescrição da formação por outra(s) pessoa(s), de forma discreta ou explícita), *derivativo* (a formação é um modo de se esquivar a situações ou atividades sentidas como desagradáveis); dois extrínsecos/orientados para a aprendizagem: *operatório profissional* (procura de aquisição de competências profissionais) e *operatório pessoal* (procura de aquisição de competências para a realização de atividades fora do contexto de trabalho); dois extrínsecos e orientados ora para a aprendizagem, ora para a participação: *vocacional* (procura de competências ou do reconhecimento simbólico necessários à obtenção de um emprego, à sua preservação ou à sua evolução) e *identitário* (procura de competências e/ou do reconhecimento simbólico da sua identidade/melhoria do estatuto). Estes motivos não são mutuamente exclusivos, isto é, eles podem ser combinados (num mínimo de dois), de modo a formar uma constelação ou padrão individual original.

Na investigação que Carré realizou com adultos que frequentavam formações profissionais, foi particularmente relevante a diferença entre um grupo de adultos mais velhos, empregados e mais qualificados — que apresentavam sobretudo o *motivo operatório profissional* — e um grupo de adultos mais jovens e desempregados que apresentou pontuações mais elevadas em todos os outros motivos, mas sobretudo no *motivo vocacional*. Vertongen e colaboradores (2009) utilizaram também o modelo de Carré num estudo com 300 estudantes universitários não-tradicionais, sendo que, para a sua amostra, apenas quatro dos dez motivos de adesão identificados por Carré foram relevantes, isto é, concretamente, e por ordem decrescente de importância: *epistémico*, *identitário*, *vocacional* e *operatório-profissional*.

Outros estudos que utilizaram o modelo dos “10 motivos” de Carré reforçam a ideia de que a tipologia de curso (mais profissionalizante vs. mais escolar ou académico) se relaciona com os motivos apresentados pelos adultos para o envolvimento: em dois estudos com adultos a frequentar modalidades com componente profissional (cursos EFA de dupla certificação, cursos de aprendizagem, curso de técnico superior de SHT), o

motivo mais pontuado foi o *vocacional* (Ferreira, 2010; Martinho, 2011); já num estudo com adultos que frequentavam pós-graduações universitárias, o motivo mais referido foi o *epistémico* (Pires, 2009).

Na dimensão dos processos motivacionais, relacionada com a dinâmica de envolvimento, o modelo de Carré pressupõe a intervenção de três tipos de processos, que o autor deduziu da literatura sobre motivação: 1) a *competência percebida* (ou autoeficácia), baseada na teoria sociocognitiva da ação de Bandura; 2) a *autodeterminação*, baseada nas concetualizações de Deci; 3) a *formulação de projetos*, decorrente da visão de Nuttin (a autoeficácia e a autodeterminação serão abordadas na secção seguinte deste capítulo).

Em resumo, os modelos expostos de participação em educação-formação pelos adultos apresentam em comum a preocupação em integrar, conjuntamente, variáveis de natureza cognitiva – com especial relevo para as expectativas de sucesso dos indivíduos e para o valor que estes atribuem às atividades educativas – e variáveis de natureza social – por exemplo, as oportunidades de EFA disponíveis ou o seu custo. É da interação entre este conjunto de fatores, pessoais e ambientais, que, de acordo com estes modelos, resulta a motivação para participar em educação e formação. Assim, para uma melhor compreensão do funcionamento e mecanismos da motivação torna-se fundamental analisar os *principais modelos sociocognitivos da motivação* e os construtos em que estes modelos se focam – nomeadamente aqueles que se relacionam com a confiança na capacidade (como a autoeficácia e o autoconceito), e os que se relacionam com o valor das tarefas (como a autodeterminação e os objetivos de realização). Será esse o objetivo da próxima secção.

4. Motivação para a aprendizagem: confiança na capacidade, autodeterminação e objetivos de realização

A palavra “motivação”, na sua origem latina, significa *mover*, e com efeito o estudo da motivação é o estudo das ações e dos processos internos que ativam, dirigem e mantêm o comportamento (Eccles & Wigfield, 2002). Historicamente, o estudo da motivação evoluiu inicialmente das designadas “teorias das necessidades”, que viam o comportamento como uma resposta às necessidades internas do indivíduo, fossem estas instintos inatos (Freud), ou drives homeostáticos (Hull), para as teorias behavioristas, que enfatizavam o papel dos estímulos e reforços externos no comportamento humano. Atualmente, são dominantes e consideradas mais consensuais as designadas “teorias cognitivas da motivação”, que destacam o papel das *percepções e crenças* dos indivíduos na forma como estes apreendem a realidade e, conseqüentemente, no modo como agem. Estas teorias, ao colocarem o enfoque no “indivíduo que pensa”, tendem a destacar os aspetos qualitativos da motivação, isto é, a motivação não é apenas avaliada na sua “quantidade” (estar mais ou menos motivado), mas relaciona-se também com as escolhas ou a direção do comportamento – sendo que algumas razões, nomeadamente para aprender, são consideradas de qualidade superior a outras.

Na área da motivação para a aprendizagem, as cognições mais investigadas são as que têm que ver com as *antecipações* de sucesso ou *confiança na capacidade* —incluindo a autoeficácia ou competência percebida e o autoconceito —, e as que se relacionam com o *valor* atribuído às tarefas, como o interesse intrínseco e os objetivos.

Os modelos de motivação em educação estudam também os antecedentes e as conseqüências/outcomes das cognições motivacionais. Os antecedentes incluem por exemplo os contextos educativos e as suas características, as variáveis individuais dos sujeitos, as suas experiências educativas prévias e os valores dos grupos e pessoas de referência. As conseqüências ou efeitos da motivação, por sua vez, fazem-se sentir nos comportamentos, emoções e resultados alcançados pelos aprendentes: no empenho e esforço dispendido, no nível de realização e de satisfação alcançados, e na persistência e assiduidade, entre outros outcomes. A consideração deste conjunto de variáveis e da sua interação é fundamental para: *a)* otimizar a motivação dos aprendentes; *b)* prever resultados; *c)* planear a educação-formação tendo em conta o perfil dos aprendentes.

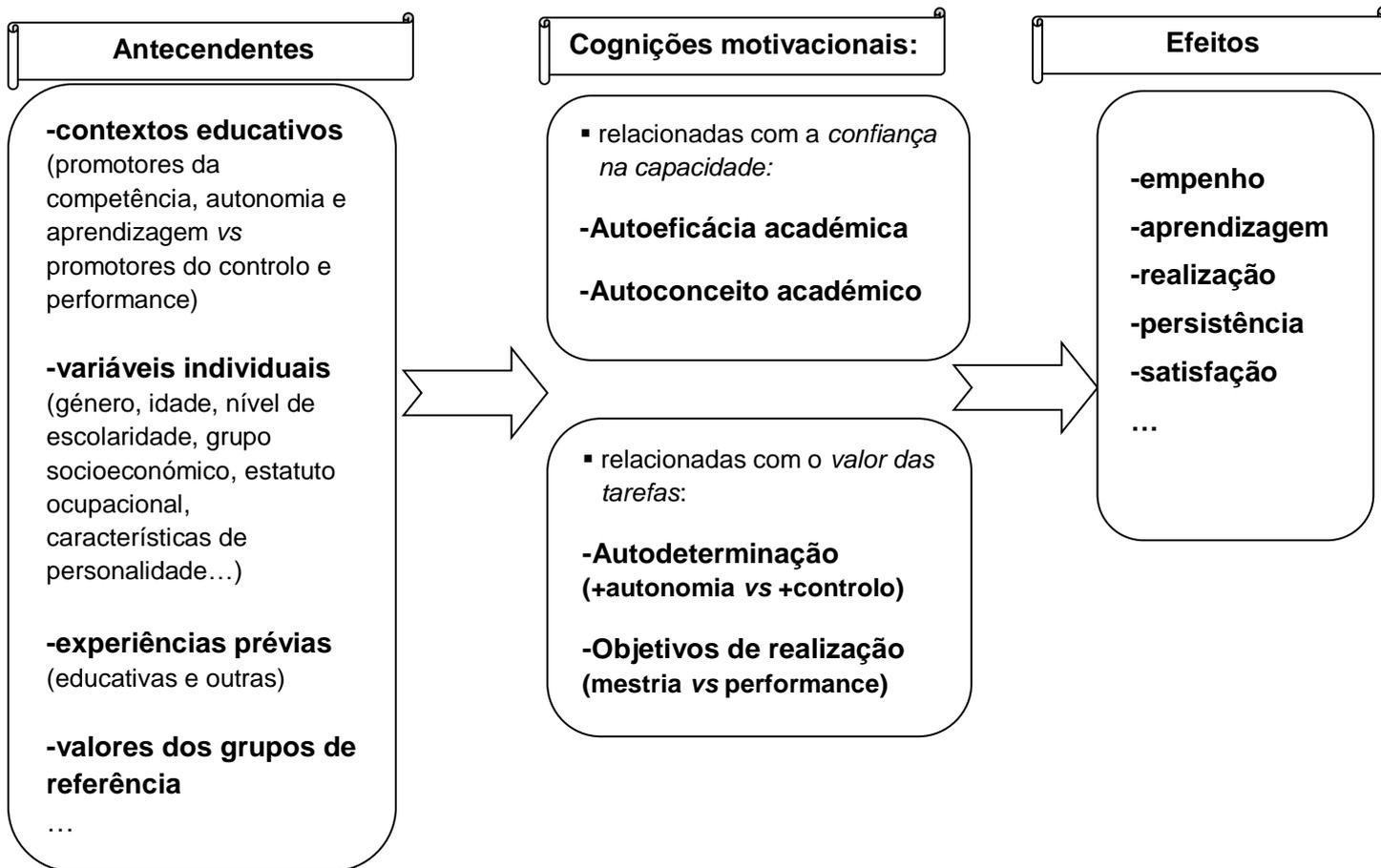


Figura 1. Cognições motivacionais envolvidas na educação e aprendizagem, seus antecedentes e efeitos

Nesta secção iremos explicitar melhor alguns dos construtos motivacionais que têm sido mais utilizados na investigação: a autoeficácia e o autoconceito académico, a autodeterminação e os objetivos de realização.

4.1 Confiança na capacidade

A necessidade de satisfazer o sentimento de competência pessoal está na base de uma grande parte dos comportamentos humanos e explica a razão pela qual a maior parte das pessoas procura envolver-se em atividades em que prevê boas probabilidades de ter sucesso e evitar atividades em que prevê uma baixa probabilidade de sucesso. A confiança na própria capacidade, isto é, o julgamento ou perceção que cada estudante tem da sua probabilidade de ser bem-sucedido na realização de uma atividade, influencia fortemente os comportamentos de realização em contexto educativo, incluindo o nível de dificuldade

das atividades escolhidas, o esforço aplicado nas mesmas e a disposição para persistir. As percepções de capacidade pessoal têm também uma forte relação com a qualidade das aprendizagens e com os resultados académicos obtidos – o que parece ser, em parte, devido ao facto de que estudantes com uma percepção de competência pessoal elevada utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem profunda, como a elaboração e a monitorização (Pintrich & deGroot, 1990). Como referido, duas das cognições relacionadas com a confiança na capacidade que têm sido mais estudadas são a autoeficácia e o autoconceito.

4.1.1 Autoeficácia

O construto de *autoeficácia*, desenvolvido por Bandura no contexto do seu modelo sociocognitivo de aprendizagem e desenvolvimento, é definido pelo autor como sendo a confiança dos indivíduos na sua própria capacidade para organizar e executar uma determinada ação com vista à resolução de um problema ou ao completamento de uma tarefa (Bandura, 1977, 1997). Para Bandura, as percepções pessoais de autoeficácia influenciam de forma determinante vários aspetos ligados à realização como a escolha, a persistência e a performance. É considerado um construto multidimensional que varia na sua força (positiva ou negativa), nível de generalização (isto é, quantidade e diversidade de situações a que se aplica) e nível de dificuldade (sentir-se eficaz em várias tarefas ou só nas tarefas mais fáceis). O sentimento de autoeficácia resulta principalmente das experiências prévias de sucesso (mais sucesso prévio traduz-se num maior sentimento de autoeficácia), da aprendizagem vicariante (observação de modelos serem bem ou malsucedidos nas tarefas), do encorajamento verbal dos outros e das próprias reações fisiológicas (níveis elevados de agitação e de ansiedade/preocupação estão ligados a uma menor autoeficácia).

Confirmando as previsões do modelo de Bandura, a investigação em contextos académicos tradicionais tem mostrado que as crenças de autoeficácia são um dos mais fortes preditores da aprendizagem, persistência e desempenho dos alunos (Schunk, 1991; Zimmerman, 2000).

Na área da Educação e Formação de Adultos, alguns estudos revelaram que adultos que concluem os cursos em que estão inscritos têm níveis de autoeficácia significativamente superiores aos que desistem (Maroney, 2010; Vonthron, Lagabrielle, & Pouchard, 2007), enquanto outros estudos mostraram que, de um conjunto de preditores que incluía a autorregulação e o suporte social, a autoeficácia era o preditor

motivacional mais forte do sucesso acadêmico dos aprendentes adultos (Singletary, 2010; Spitzer, 2000). Na educação de adultos, as crenças de autoeficácia são geralmente mais elevadas nos adultos mais escolarizados (Carré, 2001; Ferreira, 2010; Martinho, 2011), o que seria de esperar tendo em conta que estes indivíduos tiveram provavelmente um maior número de experiências prévias de sucesso acadêmico do que os adultos menos escolarizados.

Embora com diferenças pouco significativas, os estudos comparativos têm mostrado que as crenças de autoeficácia acadêmica tendem a ser superiores nos estudantes não-tradicionais relativamente aos estudantes de idade tradicional (Erb & Drysdale, 2017; Spencer, 1999; Spitzer, 2000), sendo que, nos estudantes mais velhos, a autoeficácia acadêmica é também um preditor mais robusto dos seus resultados académicos do que nos estudantes mais jovens (Obade, 2013).

4.1.2 Autoconceito

Outra das cognições respeitante à confiança na capacidade que, como referimos, tem sido mais investigada na área da motivação para aprendizagem, é o *autoconceito*, isto é, as crenças que um indivíduo tem acerca da sua própria competência em diferentes áreas (Harter, 1982; Marsh, 1990). A maior parte das escalas de autoconceito para estudantes, como o Self-Description Questionnaire de Marsh (1992), avaliam diferentes dimensões do autoconceito – por exemplo, o relacionamento com os outros (“faço amigos facilmente”), a habilidade física (“sou um bom atleta”) e a competência académica (“sou bom aluno na maior parte das disciplinas”).

Na área da motivação para a aprendizagem, como seria de esperar, as escalas de autoconceito académico (que costumam incluir, como é o caso da escala supracitada, subescalas diferenciadas para o autoconceito na área da matemática e para o autoconceito na área verbal) são as que se relacionam mais fortemente com os resultados académicos, sendo que estudos longitudinais têm mostrado que estas relações são recíprocas, isto é, ambas as variáveis (autoconceito académico e resultados académicos) têm influência causal uma na outra: um autoconceito elevado conduz a bons resultados académicos que, por sua vez, vão reforçar positivamente o autoconceito académico futuro (Guay, Marsh, & Boivin, 2003).

Embora apresente muitas semelhanças com o conceito de autoeficácia, o autoconceito académico é mais globalizante, estável e menos centrado na execução de uma tarefa concreta (Bong & Skaalvik, 2003); para Bandura, seria de esperar por este

motivo que a autoeficácia académica se relacionasse mais fortemente com a performance académica do que o autoconceito e, com efeito, os estudos têm mostrado que assim é (Joo, Bong, & Choi, 2000; Multon, Brown, & Lent, 1991; Pajares & Miller, 1994). Segundo Bong e Skaalvik (2003), esta diferença deve-se às escalas de autoeficácia académica fornecerem geralmente informação explícita dos critérios de execução bem-sucedida das tarefas (por exemplo, “Tenho a certeza que vou conseguir fazer os trabalhos mais difíceis do Curso”), enquanto nas escalas de autoconceito académico os parâmetros de realização são deixados ao critério do respondente (por exemplo, “Tenho facilidade em aprender diferentes conteúdos académicos”).

A investigação sobre o autoconceito académico na educação de adultos é relativamente reduzida, o que se poderá dever ao facto de que na idade adulta outras dimensões do autoconceito ganham maior importância (por exemplo, autoconceito como profissional ou como cuidador), pelo que as escalas de autoconceito adulto tendem a refletir estas outras dimensões (ver, por exemplo, a escala de autoconceito para adultos de Messer e Harter de 1986). Um estudo comparativo de Clift (1998) que comparou estudantes universitários na meia-idade (entre os 40 e os 59 anos) e estudantes adultos mais jovens (dos 20 aos 39 anos) mostrou que os primeiros obtinham pontuações mais elevadas do que os estudantes jovens – mas apenas os estudantes jovens do sexo masculino – em duas subescalas da Escala de Autoconceito Académico de Drummond. Noutros estudos, contudo, não foram encontradas diferenças significativas entre estudantes tradicionais e não-tradicionais no que respeita ao seu autoconceito académico (Cole, 2003; Tilley, 2014). Num estudo de Wylie (2004) com o objetivo de avaliar a influência do autoconceito académico na persistência dos estudantes não-tradicionais, este não emergiu como um preditor significativo da persistência destes estudantes – para o autor, o facto de o autoconceito académico ser um construto relativamente estável e definido desde o início do curso pode explicar que o mesmo não esteja diretamente ligado à decisão de desistir. No entanto, o mesmo estudo mostrou que uma intervenção no autoconceito académico dos aprendentes adultos através de exercícios de exploração e otimização influenciava positivamente a persistência no curso.

Alguns estudos na área da educação de adultos têm-se focado no construto de “identidade” que, embora com um significado próximo do construto de autoconceito, é mais abrangente e menos limitado do que este último às crenças de competência pessoal. Estes estudos, normalmente empregando metodologias qualitativas, têm analisado a forma como o adulto constrói a sua identidade de aprendente em contextos académicos

que estão estruturados para estudantes mais jovens, mencionando que o adulto que decide entrar no “mundo intelectual da aprendizagem” pode experimentar uma “ansiedade existencial” (Barnett, 1999, p. 38), pois tem de conciliar a sua identidade de adulto e de trabalhador – normalmente já relativamente bem formada e desenvolvida – com a nova identidade de estudante – mais incompleta e em déficit. Embora estes estudos sugiram que os adultos experimentam com frequência ansiedade e dúvidas relativamente à sua capacidade para aprender e para se “encaixar” num ambiente que por vezes sentem como pouco recetivo e onde podem sentir-se isolados, eles também têm mostrado que os adultos têm muitas vezes uma confiança na sua capacidade resultante de se sentirem mais experientes e maduros do que os colegas mais jovens, enquanto o próprio facto de serem capazes de conciliar trabalho, vida pessoal e estudo é visto como “um feito” e um motivo de orgulho pessoal (Askham, 2008; Kasworm, 2005, 2010). Os adultos tendem a identificar mais mudanças positivas na sua identidade pessoal como resultado da sua participação em educação e formação do que os estudantes mais jovens (Taylor & House, 2010; Walters, 2000) e o aumento da autoestima e da confiança na própria capacidade (enquanto aprendente) são impactos frequentemente identificados como resultado da frequência bem-sucedida de um percurso educativo, particularmente por adultos com baixas habilitações literárias (Alcoforado, 2008; Carneiro et al., 2010; Tett & Maclachlan, 2007).

Em resumo, embora os estudos sobre a autoeficácia e o autoconceito académico dos aprendentes adultos sejam relativamente escassos, eles mostram que pelo menos alguns adultos – sobretudo aqueles que persistem e são bem-sucedidos nos seus percursos educativos/formativos – apresentam níveis elevados de confiança na própria capacidade, por vezes superiores aos dos aprendentes mais jovens, sendo esta autoconfiança, provavelmente, um contributo forte para o seu sucesso. A experiência de vida em diferentes contextos (profissional mas também pessoal e social) e o desenvolvimento pessoal e cognitivo são fatores que concorrem para este sentimento de competência pessoal, sendo a este propósito interessante referir que, de acordo com Pelletier (2010), é frequente os aprendentes adultos selecionarem atividades EFA que têm que ver com a sua experiência profissional prévia, sendo que, nestes casos, será de esperar que a sua confiança para aprender e ser bem-sucedido seja particularmente elevada. Precisamente porque as experiências prévias são tão importantes, os adultos menos escolarizados e que têm muitas vezes histórias pessoais de insucesso escolar são aqueles que apresentam

níveis mais baixos de autoeficácia e autoconceito enquanto aprendentes (Carré, 2001; Ferreira, 2010; Martinho, 2011).

4.2 Autodeterminação

Enquanto as crenças relacionadas com a confiança na capacidade se relacionam sobretudo com o nível de motivação, o *valor* e os *objetivos* determinam a direção do comportamento. Uma das principais teorias que se foca no valor que os indivíduos atribuem às atividades – isto é, nas razões ou no *porquê* do seu envolvimento – é a Teoria da Autodeterminação (TAD; Deci & Ryan, 2000; 2002). Para a TAD, na base dos comportamentos dirigidos por objetivos estão três necessidades básicas que os seres humanos precisam de satisfazer para assegurar a sua integridade e bem-estar psicológico: *competência*, *autonomia* e *relacionamento*. O construto de motivação intrínseca está intimamente ligado à questão das necessidades básicas – as atividades intrinsecamente motivadas, isto é, aquelas que os indivíduos consideram interessantes e em que se envolveriam mesmo na ausência de consequências separadas, são facilitadas pela satisfação das necessidades básicas de autonomia e competência (Deci & Ryan, 2000). Estudos conduzidos por Deci (1975) para investigar a relação entre motivação intrínseca e autonomia demonstraram que o uso de recompensas externas diminuía a motivação intrínseca para realizar uma atividade, pois quando uma recompensa é introduzida (seja ela de natureza monetária ou outra), os indivíduos tendem a focar-se mais na recompensa e menos na atividade, isto é, a recompensa passa a controlar o seu comportamento. Da mesma forma que as recompensas, também as ameaças (Deci & Cascio, 1972), a vigilância (Harackiewicz, Manderlink, & Sansone, 1984) e os prazos (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976, in Deci & Ryan, 2000) – isto é, todo o tipo de experiências que diminuem o sentimento de autonomia dos indivíduos – mostraram conduzir a uma diminuição do interesse intrínseco nas atividades, enquanto o fornecimento de escolha levava a um aumento do interesse. Por outras palavras, quando as pessoas se sentem os decisores ou responsáveis pelos seus comportamentos, a sua motivação intrínseca aumenta. A relação entre motivação intrínseca e competência foi igualmente demonstrada pela investigação: dar às pessoas *feed-back* positivo sobre o seu desempenho aumentava mais a motivação intrínseca do que não dar nenhum *feed-back* (Deci, 1971, in Deci & Ryan 2000), e dar *feed-back* negativo diminuía mais a motivação intrínseca do que não dar nenhum *feed-back* (Deci & Cascio, 1972), isto é, a perceção de competência pessoal para executar uma

determinada tarefa é fundamental para que as pessoas tenham interesse e gosto nessa mesma tarefa ou atividade.

Na área da educação, embora os estudos mostrem que a motivação extrínseca – isto é, a performance de atividades educativas principalmente para obter recompensas (por exemplo, notas elevadas, louvores) ou para evitar consequências negativas (por exemplo, castigos, notas baixas) – conduz a um menor envolvimento e a aprendizagens mais superficiais do que a motivação intrínseca, os efeitos negativos da motivação extrínseca não foram demonstrados de forma consistente (Reeve, Deci & Ryan, 2004), sugerindo que nem todas as formas de motivação extrínseca são necessariamente negativas, até porque muitas aprendizagens e atividades que as pessoas têm de desenvolver em contextos educativos dificilmente são intrinsecamente interessantes. Deste modo, uma subteoria dentro da Teoria da Autodeterminação, designada *Teoria da Integração Organísmica*, procura explicar os efeitos diferenciados da motivação extrínseca através do mecanismo da *internalização*. A internalização é a transformação das regulações e valores sociais externos em valores pessoais do indivíduo. De acordo com esta teoria, existem quatro formas de motivação extrínseca, de nível progressivamente mais internalizado, que variam no grau em que são controladas versus autónomas.

A *regulação autónoma* (representando um nível mais elevado de autodeterminação) refere-se a atividades que são autodeterminadas; além da motivação intrínseca (realização de atividade(s) por interesse ou prazer), inclui a *regulação identificada* e a *regulação integrada* — estes dois tipos de regulação da motivação dizem respeito a objetivos ou motivos externos que foram internalizados e, portanto, se assumiram como um valor pessoal do indivíduo. Na regulação identificada os objetivos externos são adotados como um valor para o Self e na regulação integrada, os valores e objetivos são integrados numa hierarquia coerente e não há conflito entre os mesmos. Seria o caso de um adulto que frequenta EFA para poder ingressar numa área profissional que o realiza mais; nesta situação, apesar de o comportamento ser regulado por um objetivo externo (obter um emprego), este tornou-se um valor significativo (permite a realização pessoal).

A *regulação controlada* (representando um nível mais baixo de autodeterminação), por outro lado, integra motivos gerados externamente e que não se assumiram como um valor pessoal do indivíduo: além da motivação extrínseca (em que

o comportamento visa exclusivamente a obtenção de recompensas), inclui a regulação introjetada — motivos e comportamentos que foram parcialmente assimilados pelo indivíduo, mas cuja importância não foi realmente integrada, pelo que eles ainda são uma fonte de pressão ou conflito interno (por exemplo, um aprendente adulto que pretende obter uma equivalência escolar para evitar sentimentos de vergonha e de inferioridade no seu local de trabalho).

Nos contextos escolares tradicionais inúmeros estudos têm relacionado a regulação autónoma e os ambientes que a promovem com efeitos positivos como a concentração, a persistência, a gestão eficaz do tempo, a aprendizagem profunda e notas mais elevadas (para uma revisão, ver Reeve, Deci & Ryan, 2004).

No que concerne aos adultos, Carré (2001) verificou que o sentimento de autodeterminação estava significativamente associado à duração das formações (quanto maior a sua duração, maior era a autodeterminação para a sua frequência), enquanto num estudo de Ferreira (2010), o nível de escolaridade também influenciou significativamente o sentimento de autodeterminação (adultos mais escolarizados tinham maior autodeterminação).

Alguns estudos comparativos têm por sua vez demonstrado que os estudantes não-tradicionais apresentam, relativamente aos tradicionais, valores mais elevados de motivação intrínseca para a educação e formação (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003; Steinberg, 2006), bem como níveis mais elevados de regulação identificada (Johnson, Taasoobshirazi et al., 2016).

Estes resultados fazem sentido à luz dos pressupostos teóricos da TAD, de acordo com os quais o ímpeto natural dos seres humanos é, por um lado, satisfazer a necessidade básica de autonomia e, por outro lado, envolver-se em atividades que tragam novidade, desafio e aprendizagem (isto é, intrinsecamente motivantes). Assim, com o tempo é natural que as pessoas desenvolvam mais formas de experienciar um maior sentimento de volição e de controlo sobre as suas vidas, e saibam melhor aquilo que as motiva intrinsecamente. Adicionalmente, a TAD também assume que os seres humanos têm inerente um “*processo de integração orgânica*” através do qual irão gradualmente assimilar as partes não-internalizadas de si mesmos num todo mais coerente (Deci & Ryan, 1991), um processo que, mais uma vez, se deverá aperfeiçoar com o tempo, levando a que os adultos mais velhos, comparativamente aos mais jovens, tenham mais capacidade de fazer escolhas autoapropriadas. Deste modo será de esperar, de acordo com a TAD,

alguma associação entre regulação autónoma (e motivação intrínseca) e idade cronológica.

4.3 Objetivos de Realização

Uma grande parte dos estudos sobre motivação em contextos académicos debruça-se sobre os *objetivos pessoais* dos alunos em contexto de sala de aula (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Os dois tipos de objetivos pessoais de realização mais estudados são os *objetivos de mestria* ou *aprendizagem* – em que o principal objetivo do estudante é adquirir conhecimentos e competências – e os *objetivos de performance* – quando o principal objetivo do aluno é mostrar as suas capacidades e ser melhor do que os colegas.

Os objetivos de mestria estão relacionados com a motivação intrínseca, com a cooperação e com o uso do esforço e de estratégias profundas de aprendizagem. A relação deste tipo de objetivos com os resultados escolares não tem sido evidenciada de forma consistente, tendendo a ocorrer apenas quando o uso de esforço, de estratégias profundas de aprendizagem e as crenças de autoeficácia estão presentes (Dupeyrat & Mariné, 2005; Greene & Miller, 1996). Os objetivos de performance, pelo contrário, foram associados à preferência pelo trabalho individual e ao uso de estratégias superficiais de aprendizagem como a memorização.

Alguns autores (e.g., Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011) defendem que os objetivos de *aproximação à performance* (querer ter bons resultados e ser melhor do que os colegas), por oposição aos de *evitamento da performance* (evitar ter más notas), estão associados aos bons resultados escolares. Por esse motivo, estes autores defendem que os estudantes deverão adotar, conjuntamente, objetivos de mestria e objetivos de aproximação à performance, assim colhendo os benefícios de ambos (i.e., aprendizagem mais profunda e bons resultados escolares).

Os alegados efeitos positivos dos objetivos de performance têm sido, no entanto, criticados por outros autores, como Brophy (2005). Este autor não só considera que os objetivos de performance não devem ser encorajados nos contextos de aprendizagem, como questiona a sua validade contextual, referindo que são os *objetivos de resultado*, isto é, querer ter bons resultados ou notas altas – objetivos de natureza diferente dos objetivos de performance –, que são na verdade mais frequentes.

No que diz respeito aos adultos, os estudos realizados sobretudo com alunos do ensino superior revelam que os estudantes não-tradicionais são significativamente mais

orientados para a mestria do que os estudantes tradicionais (Archer, Cantwell & Bourke, 1999; Bennett, Evans & Riedle, 2007; Donohue & Wong, 1997; Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Eppler & Harju, 1997; Hoyert & O'Dell, 2009; Morris, Brooks & May, 2003; Steinberg, 2006), e os estudantes tradicionais são mais orientados para a performance (Johnson & Kestler, 2013). Adicionalmente, estes estudos mostraram que os não-tradicionais apresentavam ainda uma maior disponibilidade para trabalhar intensamente para o curso (Donohue & Wong, 1997), tinham níveis mais baixos de alienação académica (Archer, Cantwell & Bourke, 1999) e em vários estudos tinham mesmo notas superiores às dos seus colegas mais jovens (Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Carney-Crompton & Tan, 2002; Hoyert & O'Dell, 2009; Morris, Brooks & May, 2003).

Uma questão que tem recebido menor atenção é a forma como os adultos percecionam os objetivos do ambiente de aprendizagem (ou do curso) – as designadas “estruturas de objetivos de sala de aula” (*classroom goal structures*; Ames, 1992; Meece, Anderman & Anderman, 2006). Tal como os objetivos pessoais, as estruturas de sala de aula podem ser mais orientadas para a mestria (focadas na aprendizagem) ou mais orientadas para a performance (focadas nos resultados e na comparação social). Embora a investigação tenha relacionado tanto ambientes de mestria elevada como de performance elevada com padrões adaptativos de aprendizagem, a maior parte dos autores defende a promoção de ambientes orientados para a mestria (Ames, 1992; Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2006; Maehr & Zusho, 2009). Apenas encontramos um estudo que se focava nas perceções da estrutura de objetivos de aula dos aprendentes adultos: Tapia e Bosch (2010) examinaram uma amostra de estudantes adultos espanhóis que frequentavam o ensino secundário e descobriram que a perceção de uma estrutura orientada para a mestria predizia a satisfação dos estudantes com o curso e, em muito menor grau, o seu desempenho académico.

Como se explica que, apesar das barreiras e obstáculos que se colocam à participação educativa dos adultos “maiores de 25 anos”, a investigação comparativa sistematicamente revele que eles estão mais e “melhor” motivados do que os estudantes mais jovens nas mesmas situações educativas – isto é, apresentem valores mais elevados de autoeficácia para os cursos, mais motivação intrínseca (ou regulação autónoma) e mais objetivos de mestria – e, ainda, que obtenham melhores desempenhos? Há duas respostas possíveis para esta questão, que ocorrem provavelmente de forma concomitante: por um lado, a maturidade e o desenvolvimento pessoal e cognitivo afastam os adultos maduros

de objetivos e padrões de avaliação externos e aproxima-os de padrões e objetivos desenvolvidos internamente. A sua experiência de vida permite-lhes igualmente tomar decisões mais claras e ser mais independentes das expectativas dos outros, algo que nem sempre acontece com os estudantes mais jovens. Estes fatores explicariam por que razão os aprendentes não-tradicionais são mais autodeterminados e apresentam menos objetivos de performance. Uma segunda explicação é que a maior parte da investigação comparativa se centra em adultos a frequentar o Ensino Superior, excluindo à partida adultos com qualificações escolares baixas que, como referido noutra ponto, poderão apresentar um padrão motivacional menos positivo (i.e., menos crenças de competência pessoal e mais motivação extrínseca). Uma última explicação para estes resultados poderá residir no facto de os aprendentes adultos que não têm uma motivação de qualidade e quantidade elevadas tenderem a abandonar precocemente os percursos educativos e assim, não estarem a ser alcançados pela investigação realizada em fases mais adiantadas dos cursos. Torna-se deste modo importante investigar a motivação em diferentes etapas, e estudar adultos com diferentes perfis (e não exclusivamente estudantes do ES).

CAPÍTULO II
OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS GERAIS

1. Objetivos

A motivação é um componente fundamental na aprendizagem, empenho, satisfação e nível de realização dos indivíduos em contextos educativos. Como referido na Introdução, a literatura sobre motivação para a educação e aprendizagem centra-se maioritariamente numa população de aprendentes mais jovem – os estudantes “tradicionais” que frequentam o percurso escolar no período etário normativo – e é escassa a investigação que utiliza os modelos sociocognitivos da motivação para estudar os adultos que estudam e/ou frequentam atividades formativas. Tendo em conta as particularidades dos adultos que estudam – quase sempre de forma voluntária e conciliando o estudo com as outras vertentes da sua vida – será de esperar que a sua motivação apresente características próprias e distintas dos estudantes mais jovens. O principal objetivo do presente estudo é, assim, compreender a motivação para a educação e formação dos aprendentes adultos, utilizando para tal o enquadramento teórico de alguns dos mais importantes modelos sociocognitivos da motivação, como a *Teoria da Autodeterminação* (TAD), a *Teoria dos Objetivos de Realização* (TOR) e a *Teoria da Autoeficácia* (TAE).

A um nível mais global, o nosso estudo pretende dar um contributo teórico para o desenvolvimento das teorias motivacionais suprarreferidas (TAD, TOR e TAE), avaliando a sua relevância e adequação à população dos aprendentes adultos. Por outro lado, é nossa intenção com este estudo dar um contributo para a prática da educação de adultos, pois um conhecimento mais aprofundado da motivação dos adultos para a educação e formação pode ajudar quer à sua captação pelas instituições educativas, quer ao desenvolvimento de programas educativos e práticas pedagógicas mais adequadas a esta população, melhorando a sua aprendizagem, as suas taxas de sucesso e reduzindo o seu abandono.

A um nível mais específico, os nossos objetivos para o estudo são os seguintes:

- 1) Caracterizar a motivação de uma amostra diversificada de aprendentes adultos, avaliando as seguintes dimensões:
 - Motivos de adesão/envolvimento no Curso/formação;
 - Crenças de autoeficácia para o curso e autoconceito académico;
 - Razões subjacentes ao envolvimento ou tipos de regulação da motivação (regulação autónoma e regulação controlada);

-Objetivos pessoais de realização (objetivos de mestria e objetivos de performance).

Nesta vertente mais descritiva e de caracterização da amostra, pretende-se ainda:

1.1 Relacionar as dimensões/variáveis motivacionais suprarreferidas com as seguintes variáveis de resultado: empenho (comportamental e emocional); uso de estratégias de aprendizagem profunda; realização académica (notas);

1.2 Relacionar as dimensões/variáveis motivacionais entre si;

1.3 Avaliar diferenças nas variáveis motivacionais e de resultado de acordo com as variáveis sociodemográficas ou de background dos indivíduos, nomeadamente, o género, idade (maior ou menor de 25 anos), nível educacional (acima ou abaixo do nível secundário), estatuto ocupacional (empregado/desempregado/estudante) e tipo de curso (longa-duração académico vs longa-duração vocacional vs curta-duração).

Estes objetivos serão maioritariamente consubstanciados no Estudo Empírico 1 (“Motives and beliefs of learners enrolled in adult education”) e no Estudo Empírico 2 (“Motivação, crenças e objetivos na educação e formação de adultos”).

Dada a sobreposição entre os valores de algumas categorias sociodemográficas, no Quadro 1 apresenta-se o cruzamento entre as principais variáveis sociodemográficas em percentagem.

	<25 anos	≥25 anos	Cursos curtos	Cursos longos académicos	Cursos longos profissionais	Empregado	Desempregado	Estudante
Empregado	15,9%	84,1%	8,7%	56,5%	34,8%			
Desempregado	20,6%	79,4%	42,8%	8,0%	49,3%			
Estudante	97,1%	2,9%	7,8%	88,3%	3,9%			
Escolaridade <12 anos	21,0%	79,0%	20,8%	0,8%	78,3%	25,0%	73,3%	1,7%
Escolaridade ≥12 anos	60,3%	39,7%	25,3%	65,8%	8,9%	20,5%	26,3%	53,2%

Quadro 1. Cruzamento em percentagem entre as principais variáveis sociodemográficas (Estudo 1, $n=310$)

- 2) Explorar perfis motivacionais de regulação autónoma e regulação controlada numa amostra de aprendentes adultos, isto é, diferentes combinações individuais de razões subjacentes para o envolvimento em educação-formação, utilizando uma abordagem “centrada na pessoa” (*person-centered approach*)

A este objetivo associam-se ainda os seguintes:

- 2.1 Replicar a investigação prévia de perfis motivacionais de regulação autónoma/controlada realizada com estudantes tradicionais, testando a emergência de 4 perfis motivacionais diferentes;
- 2.2 Analisar os efeitos diferenciais dos perfis motivacionais na autoeficácia, autoconceito académico, empenho e uso de estratégias de aprendizagem profunda pelos participantes, deste modo avaliando as diferentes qualidades dos perfis;
- 2.3 Explorar o efeito das variáveis de background dos participantes (género e nível educacional) na sua pertença a um determinado perfil motivacional.

Estes objetivos serão concretizados no Estudo Empírico 3 (“Motivational Profiles of Adult Learners”)

- 3) Desenvolver e testar um modelo integrador que relacione razões subjacentes ao envolvimento (autónomas/controladas), objetivos pessoais de realização (mestria / performance) e resultados educativos (empenho e aprendizagem profunda).

A este objetivo, a ser desenvolvido no Estudo Empírico 4 (“The influence of self-determination and personal achievement goals in learning and engagement: a mediation model for traditional and nontraditional students”), associam-se também os seguintes objetivos:

- 3.1 Investigar as relações entre a Teoria da Autodeterminação e a Teoria dos Objetivos de Realização;
- 3.2 Avaliar as especificidades dos estudantes tradicionais e não-tradicionais na forma como estas variáveis (razões subjacentes, objetivos de realização e resultados educativos) se interrelacionam.

Além dos contributos globais a nível teórico e prático que acima referimos, pretendemos com o nosso estudo dar contributos mais específicos que se relacionam com as limitações existentes na investigação atual sobre o tema.

Em relação ao nosso primeiro objetivo (caracterizar a motivação de uma amostra diversificada de aprendentes adultos), como já referido são escassos os estudos que utilizam os principais quadros teóricos da psicologia da motivação, de forma integrada e consistente, para estudar a motivação dos aprendentes adultos, avaliando um conjunto significativo de variáveis motivacionais (relacionadas com os dois aspetos fundamentais da motivação: a confiança na capacidade e o valor), relacionando estas variáveis entre si e com variáveis de resultado e investigando diferenças entre grupos de acordo com as variáveis de background dos participantes e a modalidade educativa que frequentam. Em particular, o nosso estudo é o primeiro a relacionar os motivos para o envolvimento em educação e formação, tal como definidos pelo modelo de motivação dos adultos para a educação e formação de P. Carré, com a regulação autónoma/controlada, a autoeficácia e o autoconceito académico (Estudo Empírico 1)⁵. O modelo de P. Carré tem a vantagem de elencar os principais motivos para a adesão dos adultos à educação-formação utilizando o enquadramento teórico de modelos sociocognitivos da motivação como a TAD e a TAE, e dispendo de algum suporte empírico (e.g., Correia, 2009; Ferreira, 2010; Martinho, 2011; Pires, 2009; Vertongen et al., 2009).

São também raros os estudos com aprendentes adultos em que as variáveis motivacionais são relacionadas com um conjunto diverso de resultados educativos como o empenho, a aprendizagem profunda e a realização académica expressa nas notas (Estudo Empírico 2). A opção pelo empenho e pela aprendizagem profunda como principais *outcomes* educativos deveu-se por um lado, como já referido, às características de alguns dos cursos que integram a amostra (que não utilizam um sistema de classificações quantitativas), e por outro lado pelo facto destas serem variáveis cuja relação com a motivação, e concretamente com as variáveis da TAD, TOR e TAE tem sido estabelecida de forma consistente pela investigação (Meece, Blumenfeld, & Hoyl, 1988; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990).

⁵ Embora o Modelo de Motivação para a Formação de P. Carré (2000; 2001) integre além da dimensão dos motivos de adesão uma dimensão relacionada com as dinâmicas do envolvimento onde a autoeficácia e a autodeterminação são incluídas, a forma como estes dois construtos são concebidos no seu modelo e avaliados no respetivo questionário é mais restrita relativamente à adotada no nosso Estudo

O facto de a nossa amostra de aprendentes ser diversificada em termos de idade, estatuto ocupacional, nível educativo e tipologia de curso frequentada permite-nos também investigar diferenças entre estes grupos de adultos, sendo que a análise de diferenças motivacionais entre tipologias de cursos (cursos de tipo escolar ou académico vs cursos de tipo vocacional ou profissional; cursos de longa duração vs curta duração) é praticamente inexistente – é aliás, no geral, bastante reduzido o número de estudos que se focam na motivação dos estudantes adultos de cursos vocacionais/profissionais face àqueles que se debruçam sobre a motivação dos estudantes de cursos de tipologia académica. Adicionalmente, embora exista alguma investigação sobre a motivação dos aprendentes adultos com baixa escolaridade, isto é, inferior ao nível secundário (e.g., Daehlen & Ure, 2009; Konrad, 2005; Kim & Merriam, 2004; Valentine, 1990), a maior parte dos estudos tende a focar-se ainda, exclusivamente, nos adultos que frequentam o Ensino Superior. Tendo em conta que os adultos menos escolarizados participam menos em EFA do que os mais escolarizados, apesar de serem aqueles que mais beneficiariam da mesma (pois são os mais vulneráveis ao desemprego e à pobreza), parece-nos especialmente importante aumentar a investigação sobre esta população.

Em resumo, o nosso estudo procura integrar as duas vertentes muitas vezes “desalinhas” do estudo da motivação na EFA: uma vertente mais descritiva centrada em exclusivo nos motivos para o envolvimento e sua relação com as variáveis pessoais dos participantes, e uma vertente mais teórica centrada nos processos psicológicos envolvidos na motivação para aprender (que se relacionam sobretudo, como já referimos, com as crenças de competência pessoal e com o valor atribuído às tarefas).

No que concerne ao segundo objetivo específico do nosso estudo, relacionado com o Estudo Empírico 3 (explorar perfis motivacionais de regulação autónoma e regulação controlada utilizando uma abordagem “centrada na pessoa”), parece-nos importante destacar, em primeiro lugar, o contributo metodológico do estudo de perfis individuais de motivação, pois a maior parte da investigação nesta área foca-se apenas na relação entre variáveis (i.e., utiliza uma abordagem “centrada na variável” em vez de uma abordagem “centrada na pessoa”). A vantagem de recorrer ao estudo de perfis é que estes subentendem que as pessoas possuem *combinações individuais* de razões para aprender, isto é, um indivíduo pode ter, em simultâneo, razões autónomas ou intrínsecas (por exemplo, interesse na aprendizagem, realização pessoal...) e razões controladas ou extrínsecas (por exemplo, melhorar a situação profissional, agradar a outros...), em

diferentes quantidades (um indivíduo pode ter mais razões autónomas e menos razões controladas para estudar, enquanto um outro pode ter o perfil oposto). Embora existam alguns estudos de perfis de regulação autónoma/controlada com estudantes tradicionais (e.g., Boiché & Stephan, 2014; Hayenga & Corpus, 2010; Kusurkar, Croiset, Galindo-Garré & Cate, 2013; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senecal, 2007; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009; Wormington, Corpus & Anderson, 2012), o nosso estudo é o primeiro a fazê-lo com uma população constituída exclusivamente por estudantes não-tradicionais. Deste modo, o nosso estudo permite não só replicar a investigação existente, avaliando se o número e tipo de perfis motivacionais nos aprendentes adultos é semelhante àqueles que se encontram nos estudantes jovens, como dá um contributo teórico para a Teoria da Autodeterminação, pois ao relacionar os diferentes perfis com variáveis de resultado (autoeficácia, autoconceito académico, empenho e estratégias de aprendizagem profunda) é possível verificar se, tal como preconizado pela TAD, um perfil constituído por níveis elevados de regulação autónoma/níveis baixos de regulação controlada conduz a melhores resultados do que um perfil constituído por níveis elevados de ambos os tipos de regulação da motivação, isto é, se a regulação controlada tem sempre efeitos negativos⁶.

É de referir que apesar de o nosso estudo não utilizar uma metodologia longitudinal, houve um intervalo significativo entre os dois momentos da recolha de dados: a regulação da motivação (ou razões subjacentes para o envolvimento) foi avaliada logo no início dos cursos, e duas das variáveis de resultado utilizadas (empenho e aprendizagem profunda) foram avaliadas passados cerca de três meses dos cursos terem começado, o que permite inferir alguma causalidade nas relações entre estas variáveis.

O Estudo Empírico 3 pretende também explorar o efeito das variáveis de background dos participantes (género e nível educacional) na sua pertença a um determinado perfil motivacional, deste modo contribuindo para uma melhor compreensão das diferenças na motivação entre o sexo feminino e o sexo masculino e entre adultos com nível escolar inferior ao secundário e nível igual ou superior ao secundário. É de referir, aliás, que no Estudo 3 se começa por uma breve análise descritiva dos dados e uma comparação entre grupos, que tendo já sido realizada nos estudos empíricos

⁶Do mesmo modo, por causa dos efeitos negativos da R. Controlada previstos pela TAD, seria de esperar que um perfil de baixa autonomia e baixo controlo obtivesse melhores resultados do que um perfil de baixa autonomia e elevado controlo

anteriores, aqui foi feita utilizando uma amostra ligeiramente mais restrita, constituída apenas por adultos maiores de 25 anos.

Pretendemos por fim dar um contributo específico de natureza simultaneamente teórica e metodológica com o nosso Estudo Empírico 4 (“The influence of self-determination and personal achievement goals in learning and engagement: a mediation model for traditional and nontraditional students”), pois este estudo permitirá não apenas contribuir para a investigação que relaciona e integra duas das teorias mais importantes do campo da motivação (Teoria da Autodeterminação e Teoria dos Objetivos de Realização), como o faz através de uma abordagem metodológica – a Análise de Trajetórias (*Path Analysis*) – que permite explorar efeitos de mediação, assim compreendendo melhor a natureza das relações entre as variáveis motivacionais e os resultados educacionais, isto é, os processos subjacentes à influência das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes. Embora exista alguma investigação que relaciona, através de um modelo integrado, as variáveis da TAD e da TOR, os resultados não têm sido sempre consistentes: a regulação autónoma foi relacionada de forma positiva com os objetivos de mestria na maior parte dos estudos (Bortoli et al., 2014; Ciani et al., 2011; Kim et al., 2010), mas a relação positiva esperada entre a regulação controlada e os objetivos de performance apenas emergiu num dos estudos dedicados a esta integração (Kim et al., 2010). É de referir ainda que dos estudos revistos que realizam a integração destas variáveis, quase nenhum incluiu variáveis de resultado, algo que o nosso estudo faz (utilizando o empenho e a aprendizagem profunda como *outcomes*). Por fim, este é o primeiro estudo, do nosso conhecimento, a desenvolver um modelo integrado destas variáveis simultaneamente para uma amostra de estudantes não-tradicionais e para uma amostra de estudantes tradicionais (através da utilização de uma Análise de Trajetórias Multigrupos). Deste modo, o nosso estudo permite comparar estes grupos de estudantes e aferir as suas especificidades na forma como as variáveis suprarreferidas (razões subjacentes/objetivos de realização/resultados educativos) se relacionam.

2. Contexto e cursos selecionados

O nosso estudo foi conduzido em Portugal e os cursos selecionados são específicos do sistema educativo português, pelo que uma breve contextualização da realidade educativa portuguesa, e concretamente da Educação e Formação de Adultos em

Portugal – bem como a descrição dos cursos, integrados no sistema público de educação de adultos português, que selecionámos para o nosso estudo –, é importante para compreender a forma como esta dimensão macroestrutural contribui para os resultados obtidos pelo estudo.

Portugal apresenta ainda um défice muito significativo nos níveis de qualificações de base da sua população quando comparado com outros países com níveis de desenvolvimento semelhante (por exemplo, comparando com os restantes países da UE ou com os países que integram a OCDE). As estatísticas mais recentes mostram que apenas 49.8% da população ativa portuguesa (25-64 anos) possui pelo menos o nível secundário de educação, isto é, mais de metade tem escolaridade inferior ao secundário, e 25% possui o ensino superior (Instituto Nacional de Estatística, 2018a, 2018b)⁷, enquanto a média da UE-28, por exemplo, é de respetivamente 77.6% (qualificação de nível secundário) e 31.5% (qualificação de nível terciário) (Eurostat, 2017). Apesar deste diferencial em relação aos seus parceiros europeus, sobretudo nos valores de conclusão da escolaridade secundária, Portugal registou nas duas últimas décadas uma subida muito considerável das taxas de escolarização da sua população ativa – basta verificar que, no ano 2000, a taxa de conclusão do secundário dos ativos era de somente 19.2%, pelo que os valores de certificação de nível secundário mais do que duplicaram em menos de 20 anos. Esta subida parece ser resultado de um investimento duplo em termos de políticas públicas de educação, efetivadas sobretudo a partir da viragem do milénio – por um lado, no combate ao abandono e insucesso escolar dos jovens em idade escolar e, por outro lado, num forte impulso dado às dinâmicas de educação e formação de adultos (Gomes, 2012). Se a partir da Revolução de 25 de Abril de 1974 e da posterior entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia as políticas educativas desenvolvidas possibilitaram a massificação no acesso de crianças e jovens à educação, fazendo emergir novas gerações significativamente mais escolarizadas do que as precedentes, a área da educação de adultos permaneceu, até finais dos anos 90 do século passado, como marginal ou residual face a esse conjunto de políticas educativas (Canário, 2000; Lima, 2005; Rothes, 2009).

Em 1999, a criação de um organismo público especialmente dedicado a esta área, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), constituiu o primeiro passo para a elaboração de uma intervenção mais estruturada, abrangente e inovadora

⁷ Os dados do INE para 2018 são estimativas com base nos valores definitivos dos Censos 2011

neste campo; algumas das propostas da ANEFA incluíram a criação de uma rede nacional de entidades credenciadas intervenientes em educação de adultos e o estabelecimento de um dispositivo de balanço e validação de competências, com a criação de centros para esse efeito e de um referencial de competências-chave. Assim, em 2000/2001 são lançados, como consequência destas propostas, os primeiros *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Cursos EFA* – e os primeiros *Centros RVCC* (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), cuja metodologia-base assenta nos balanços de competências e no Referencial de competências-chave. O estabelecimento em 2005, pelo XVII Governo Constitucional, da “Iniciativa Novas Oportunidades”, cujo principal objetivo era “elevar a formação de base da população activa, possibilitando a sua progressão escolar e profissional” (Decreto-Lei nº 396/2007, 2007, p. 9167), permitiu que fosse dado um grande impulso às propostas da ANEFA.⁸ Assim, entre 2005 e 2010 há um forte incremento na oferta de Cursos EFA (incluindo de dupla certificação), um alargamento da rede de Centros RVCC (designados a partir de então Centros Novas Oportunidades), o aparecimento do Referencial de Competências-chave de nível secundário, o surgimento da oferta de formação modular certificada e a criação, em 2007, do Sistema Nacional de Qualificações (sistema integrador das diferentes modalidades educativas públicas de adultos). A Iniciativa Novas Oportunidades – apesar das críticas de que foi alvo sobretudo pela ideia de “facilitismo” associada à massificação dos Centros Novas Oportunidades e dos Processos RVCC (Silva, 2009) – influenciou de forma muito significativa o aumento das qualificações da população adulta portuguesa, quer na escolaridade de nível básico, quer na de nível secundário; mais de 1 milhão de portugueses participaram na Iniciativa Novas Oportunidades, e os impactos identificados pelos participantes foram, em geral, muito positivos (Alcoforado, 2008; Carneiro et al., 2010, 2011).

Ao nível do Ensino Superior, é de destacar o incentivo governamental que foi dado ao seu acesso pelos aprendentes adultos com a implementação do concurso especial “Maiores de 23 anos” que, no seguimento do antigo regime de ingresso *ad-hoc*, possibilita condições especiais de acesso ao ES aos adultos com idade igual ou superior a 23 anos, independentemente das habilitações académicas de que são titulares.

⁸ A ANEFA foi extinta em 2002 e substituída pela DGFV (Direção Geral de Formação Vocacional). Atualmente, a entidade pública responsável pela gestão da oferta de educação e formação de adultos é a ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

No nosso estudo estão incluídas modalidades de educação desenvolvidas especialmente para aprendentes adultos e incluídas no Sistema Nacional de Qualificações – Cursos EFA, Formações Modulares Certificadas, e Cursos de Especialização Tecnológica –, mas também modalidades de educação “tradicionais”, isto é, licenciaturas do Ensino Superior, sendo que nestas últimas foi recolhida uma amostra de estudantes não-tradicionais. Passaremos de seguida a descrever brevemente as modalidades educativas selecionadas, pois as suas características, como referimos no início desta secção, podem influenciar os resultados encontrados pelo nosso estudo, sobretudo nas variáveis que foram avaliadas já quando os cursos se encontravam a decorrer há alguns meses.

Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)

Os cursos EFA, criados e regulamentados inicialmente pelo Despacho conjunto nº 1083/2000, destinam-se a adultos a partir dos 18 anos que não tenham completado o ensino básico (cursos EFA - nível básico) ou o ensino secundário (cursos EFA - nível secundário) e que pretendam obter estas respetivas qualificações.⁹ Além desta vertente exclusivamente escolar, os Cursos EFA podem ser de *dupla certificação* – quando os cursos oferecem, de forma articulada, formação escolar de base e formação profissional numa área tecnológica determinada, sendo possível, nesta modalidade, a frequência exclusiva da componente escolar, ou, excecionalmente e no caso de adultos que já sejam detentores do nível escolar que o curso oferece, a frequência exclusiva da componente tecnológica.

Os cursos EFA apresentam, na sua génese, princípios orientadores e abordagem pedagógica, características interessantes e inovadoras. Por um lado, como já referido, eles resultam de uma resposta a uma realidade muito especificamente portuguesa, que é a dos elevados défices nos níveis de qualificação de base da população adulta. Por outro lado, a lógica e princípios inerentes a estes cursos integra-se naquilo que são os principais objetivos e princípios orientadores para a educação e formação de adultos a nível internacional, presentes em documentos-chave da UNESCO e da União Europeia (e.g., Comissão Europeia, 2010; UNESCO, 1998) – onde se incluem a necessidade, na Sociedade da Informação e do Conhecimento, da “Aprendizagem ao Longo da Vida”; a

⁹Inicialmente os Cursos EFA possibilitavam apenas uma qualificação de nível básico (4º, 6º ou 9º ano), sendo que o despacho nº 11 203/2007 e a portaria Portaria nº 817/2007 vieram criar e regulamentar os Cursos EFA de nível secundário.

valorização das *competências* – entendidas na tripla vertente saber-saber, saber-fazer e saber-ser ou estar, isto é, contemplando os saberes e conhecimentos postos em ação, operacionalizados em situações concretas; e o reconhecimento de que estas mesmas competências e aprendizagens se realizam nos mais diversos contextos – formais, não-formais e informais – sendo possível, mediante dispositivos apropriados, validar e certificar formalmente as aprendizagens adquiridas em contextos não-formais e informais (Pires, 2005). Os cursos EFA encontram-se organizados em Referenciais de competências-chave – um para o nível básico e outro para o nível secundário, além de referenciais específicos para cada área tecnológica – por sua vez organizados, na formação de base, em “áreas de competências-chave” (*grosso modo*, as disciplinas do curso; por exemplo, para o nível básico: Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade). Os cursos têm uma estrutura flexível, que possibilita que um adulto veja reconhecidas e validadas, previamente ao processo formativo, as competências-chave que já possui (adquiridas nos mais diversos contextos de vida), utilizando para o efeito as metodologias do balanço de competências e do portefólio reflexivo de aprendizagens; deste modo, o adulto apenas realizará formação nas unidades de formação em falta. Por outro lado, a avaliação nestes cursos é habitualmente de carácter processual e qualitativo, não sendo utilizados testes ou atribuídas notas ou classificações (Rodrigues, 2009).

Formações Modulares Certificadas

As *Formações Modulares Certificadas* ou *Unidades de Formação de Curta Duração* são módulos de formação que podem ser selecionados pelas entidades formadoras de diferentes referenciais da formação tecnológica ou formação de base disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações, gerido pela ANQEP (www.catalogo.anqep.gov.pt). As Formações Modulares Certificadas destinam-se, tal como os cursos EFA, a ativos com mais de 18 anos, preferencialmente desempregados, sendo uma modalidade de formação contínua de adultos com vantagens pela sua curta duração, gratuitidade e possibilidade de agrupamento em percursos formativos flexíveis (de 25 a 600 horas), permitindo aos formandos adquirir competências escolares e/ou profissionais e podendo, inclusive, ser frequentadas por indivíduos com formação superior.

Cursos de Especialização Tecnológica (CET)

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) eram formações vocacionais pós-secundárias destinadas a jovens e adultos, conferindo uma certificação profissional de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações, com duração aproximada de um ano (entre as 1200 horas e as 1560 horas) e caracterizando-se por uma “formação técnica de alto nível [que não exige], em geral, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes áreas em causa” (Decreto-Lei nº. 88/2006, p. 3475). Possuem uma componente importante de formação em contexto de trabalho (estágio) e, simultaneamente, podem permitir o prosseguimento de estudos de nível superior através de concurso especial e da obtenção de créditos nesse mesmo curso superior. Nos CET também é possível desenvolver um processo de reconhecimento e validação das competências profissionais de nível 4, exclusivo para os indivíduos com idade superior a 25 anos que disponham de, pelo menos, cinco anos de actividade profissional comprovada na área do CET em causa, podendo-lhes ser atribuído um Diploma de Especialização Tecnológica com base na avaliação das suas competências profissionais. Em 2016 os CET foram extintos e substituídos pelos TESP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais – que são um “ciclo de estudos (...) ministrado no ensino politécnico, [que] tem 120 créditos e a sua duração é de quatro semestres curriculares de trabalho dos estudantes, constituídos por um conjunto de unidades curriculares organizadas em componentes de formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho, que se concretiza através de um estágio” (Direção-Geral do Ensino Superior, 2018).

As três modalidades educativas descritas são características do Sistema de Educação de Adultos português por três razões que passaremos a descrever: são ofertas relativamente recentes (todas posteriores à viragem do milénio), criadas na sequência das propostas do primeiro organismo público especializado em educação de adultos, a ANEFA; são maioritariamente focadas na qualificação formal (escolar e/ou profissional), o que constituindo, para alguns autores, um aspeto crítico do sistema EFA público português, que negligencia atualmente lógicas de educação popular e de desenvolvimento comunitário (Lima, 2007), acaba por ser, na nossa perspetiva, uma consequência inevitável da necessidade dos governos de dar resposta aos défices acentuados nas qualificações de base da população portuguesa que atrás referimos; e em especial (e apesar do aspeto crítico que anteriormente se referiu), estas modalidades preconizam uma abordagem *inovadora, flexível* e verdadeiramente “*andragógica*” à educação de adultos,

sobretudo no que diz respeito às ofertas para os adultos com níveis educativos mais baixos, isto é, aos Cursos EFA e concomitantemente às FMC.

A existência nos Cursos EFA (e nos CET, embora de forma mais circunscrita) de um dispositivo de reconhecimento e validação das competências previamente adquiridas nos contextos não-formais e informais (que pode permitir aos adultos certificar os conhecimentos que já têm nos módulos do curso antes do início do mesmo) é um dos aspetos mais inovadores destes cursos e que, na nossa perspetiva, contribui fortemente para valorizar o adulto e a sua experiência, um aspeto particularmente importante nos aprendentes menos escolarizados que tendem a possuir, como já referimos, níveis mais baixos de autoeficácia e autoconceito na área académica. Por outro lado, os instrumentos curriculares-base utilizados nos EFA, FMC e CET (os Referenciais de Competências-chave na formação de base e os Referenciais de Formação na formação tecnológica) foram criados especificamente para um público adulto e os seus conteúdos e práticas pedagógicas associadas procuram ativamente “descolar” de modelos e práticas mais escolarizadas: os conteúdos curriculares estão relacionados com a vida dos adultos, com as suas experiências pessoais e profissionais e com os problemas do quotidiano e da atualidade; já no que concerne às práticas pedagógicas, são privilegiados métodos ativos de aprendizagem que incluem o recurso a atividades integradoras e transversais às várias áreas disciplinares como o “Tema de Vida” e os Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (no caso dos cursos EFA). Também nesse sentido, a avaliação nos Cursos EFA, como referido, é de natureza mais processual e qualitativa, não existindo nem testes nem notas – um aspeto que, por um lado, ao retirar “a pressão da avaliação”, pode contribuir, uma vez mais, para que os aprendentes se sintam mais confiantes na sua capacidade de ser bem-sucedidos, e por outro lado pode ajudar a diminuir a relevância dos objetivos de performance neste tipo de formações. A flexibilidade dos percursos educativos, que se reflete na possibilidade de articulação entre diferentes modalidades (RVCC-Curso EFA-formações modulares), bem como a existência da figura do Mediador nos Cursos EFA (cuja responsabilidade é gerir o curso e acompanhar/motivar os formandos), são outros aspetos importantes destas modalidades educativas que poderão contribuir, igualmente, para o êxito dos aprendentes que as frequentam.

Ensino Superior (ES) - a realidade dos estudantes “não-tradicionais”

Uma parte da nossa amostra de aprendentes adultos é constituída por estudantes do ensino superior “não-tradicionais”, isto é, ativos com idade igual ou superior a 25 anos,

que se encontravam, nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014, a frequentar o 1º ano de licenciaturas em dois Institutos Superiores Politécnicos do norte do país.¹⁰

Na OCDE apenas 18% do total de estudantes que se matricularam pela primeira vez no ES (cursos de tipo académico) tinham idade igual ou superior a 25 anos. Esta percentagem é significativamente diferente para os designados “estudos terciários-tipo B”, i.e., cursos superiores técnicos – aqui, os estudantes não-tradicionais perfazem 42% do total de matriculados pela primeira vez (OECD, 2015). Portugal, curiosamente, apresenta os mesmos valores da média da OCDE, isto é, os estudantes em idade não-tradicional que se inscreveram pela primeira vez no ES em cursos de tipo académico perfizeram, em 2012, 18% do total de inscritos (Direcção-Geral de Estatística da Educação e Ciência). O relatório “*Education at a glance – 2014*” da OCDE registou ainda, como particularmente digno de nota, o aumento em 40%, entre 2007 e 2011, do número de estudantes não-tradicionais do sexo feminino a frequentar o ES em Portugal.

É de referir que, no nosso país, os últimos anos registaram avanços particularmente interessantes no que diz respeito à procura do ensino superior por parte dos alunos não-tradicionais como resultado de políticas de incentivo ao acesso ao ensino superior como o concurso especial “Maiores de 23 anos” que, no seguimento do antigo regime de ingresso *ad-hoc*, possibilita condições especiais de acesso ao ES aos adultos com idade igual ou superior a 23 anos, independentemente das habilitações académicas de que são titulares, isto é, mesmo não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente. De acordo com o Decreto-Lei nº. 64 de 21 de Março de 2006, este acesso é feito mediante a realização de “provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos” e é privilegiado como critério de acesso “a experiência profissional dos candidatos”, sendo que ao processo de candidatura está associada a “apreciação do currículo escolar e profissional do candidato” e uma “avaliação das motivações do candidato através da realização de uma entrevista” (“Regulamento das provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para a frequência da Universidade do Porto por candidatos maiores de 23 anos”, p. 2). Assim, entre 2006 e 2013, uma média anual de 12877 candidatos foram aprovados nas provas de acesso dos “Maiores de 23”, valor que registou, contudo, uma quebra de 2,7% entre 2014

¹⁰Nos estudos empíricos 1 e 4 foram também integrados na amostra, para efeitos de comparação, estudantes do ensino superior “tradicionais” (não ativos menores de 25 anos). Adicionalmente, no ensino superior foi recolhida uma amostra de um Curso Livre, uma modalidade educativa disponível nas instituições de ensino superior que constitui uma das possibilidades de formação não conferente de grau académico enquadradas por exemplo pela Lei nº 49/2005 (lei de bases do sistema educativo) e destinadas ao público em geral.

e 2017 (Silva, 2018). A importância dada, no processo de seleção dos candidatos +23, ao seu currículo e experiência pessoal e profissional, bem como às suas motivações pessoais para o ingresso, parecem-nos aspetos particularmente positivos deste regime de ingresso; por um lado refletem a noção (tal como a validação de competências em níveis educativos inferiores) de que os adultos possuem um reservatório rico de experiências prévias ao Curso que devem ser valorizadas e capitalizadas pelo próprio processo educativo; esta valorização daquilo que o adulto já sabe por causa da experiência tem efeitos positivos em si mesma (o adulto recorre à sua experiência para facilitar as novas aprendizagens) e por outro lado vai contribuir para aumentar o sentimento de autoeficácia dos adultos que são selecionados por esta via (que como vimos é um dos preditores mais fortes da realização académica); por outro lado, é positivo, na nossa perspetiva, que as próprias motivações dos adultos para o ingresso sejam valorizadas no processo de seleção, embora o documento que consultámos não seja claro relativamente à forma como esta motivação é avaliada – pressupomos, no entanto, que seja dada importância à existência de uma variedade de motivos para querer ingressar, quer intrínsecos quer extrínsecos, e que seja tida em atenção a intensidade ou força da motivação apresentada. Em suma, o processo de seleção dos estudantes Maiores de 23, ao dar ponderação, além de a uma variável “de resultado” como a prova de capacidades, a variáveis de natureza mais pessoal e processual como a experiência e a motivação dos candidatos adultos, está a contribuir positivamente para os sentimentos de confiança na capacidade e autodeterminação que estes irão apresentar e conseqüentemente para o seu sucesso educativo.

Se o processo de seleção dos “Maiores de 23” apresenta características que podem dar um pequeno contributo para o sucesso destes estudantes, a verdade é que a seleção constitui apenas um primeiro passo prévio, e a realidade destes estudantes já depois do ingresso pode não ser tão positiva (pelo menos para alguns eles). Com efeito, um relatório da Direcção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (Engrácia & Baptista, 2018) mostrou que os estudantes que entram por este contingente são os que mais facilmente desistem de uma licenciatura sem a terminar e que a taxa de abandono para estes alunos se situa nos 50%, mais de 20 pontos percentuais acima da média. A explicação para estes números tão elevados de drop-out pode encontrar-se certamente em alguns dos problemas e obstáculos à frequência de educação e formação pelos adultos que identificámos no Capítulo I – alguns de natureza mais *situacional* como a falta de tempo devido à necessidade de conciliar os estudos com a vida pessoal e profissional, recursos financeiros limitados e o facto de as instituições educativas estarem pouco

preparadas para lidar com a realidade dos estudantes não-tradicionais (Cross, 1981); e outros obstáculos de tipo mais *disposicional*, como a insegurança e as crenças negativas acerca das capacidades pessoais para aprender e ser bem-sucedido na área académica – porque se está há muito tempo afastado do ensino, porque as experiências académicas passadas foram fracassadas ou porque se pode acreditar que as capacidades intelectuais diminuiram com a idade (Kasworm, 2005).¹¹ Os estudos, em número ainda relativamente limitado, sobre estes estudantes em Portugal apontam para a identificação, quer por parte dos especialistas, quer por parte dos próprios estudantes M23, de obstáculos sobretudo de natureza institucional, como sejam a ausência de horários flexíveis, limitações de financiamento e metodologias de ensino e de avaliação demasiado tradicionais e pouco adequadas às características destes alunos, por exemplo os trabalhos de grupo, a avaliação contínua ou inexistência de formação à distância (Pereira, 2009; Silva, 2010; Alves & Pires, 2008). Num contexto, o Ensino Superior, onde são ainda parcas as práticas pedagógicas específicas para a população dos estudantes não-tradicionais, é de referir, todavia, a experiência inovadora do Instituto Politécnico de Setúbal, onde foi implementado, com sucesso, um dispositivo de avaliação e validação dos conhecimentos previamente adquiridos por parte dos estudantes não-tradicionais (Pires, 2012).

Em suma, o contexto português de educação e formação de adultos – do qual procuramos selecionar, para o nosso estudo, algumas modalidades mais representativas – caracteriza-se, por um lado, por um enfoque na formação e qualificação escolar e profissional dos ativos com o objetivo de compensar défices a estes níveis existentes na população portuguesa e, por outro lado, por alguma inovação nas metodologias e práticas educativas utilizadas, sobretudo nas modalidades de escolarização básica e secundária, onde é privilegiada uma abordagem que tem em conta as especificidades dos aprendentes adultos. No ES, provavelmente porque os cursos são orientados prioritariamente para os estudantes tradicionais, essa inovação pedagógica é mais limitada.

Vários autores têm notado que a motivação dos aprendentes adultos e aquilo que eles procuram em termos de educação-formação depende tanto deles próprios, como daquilo que o contexto lhes oferece (Boeren et al., 2010; Desjardins & Rubenson, 2013). Assim, será de esperar alguma influência das características do sistema EFA português e

¹¹ O facto de alguns “Maiores de 23” possuírem habilitações escolares inferiores ao secundário pode também contribuir para uma menor confiança pessoal

das características de cada modalidade educativa em particular nos resultados obtidos pelo nosso estudo.

3. Participantes e procedimentos

A nossa amostra é constituída por indivíduos que frequentavam as seguintes modalidades educativas de adultos: formações modulares certificadas (FMC), Cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação (Cursos EFA), um Curso de Especialização Tecnológica (CET) e um curso livre, bem como alunos no 1º ano de licenciaturas em dois Institutos Superiores Politécnicos (Porto e Viana do Castelo), sendo que nas licenciaturas do Ensino Superior foram recolhidos dados de estudantes não-tradicionais (ativos maiores de 25 anos) e tradicionais (não-ativos menores de 25 anos). Os dados dos estudantes do ES não-ativos menores de 25 anos foram utilizados apenas no Estudo 1 e no Estudo 4 (para a comparação entre estudantes tradicionais e não-tradicionais). Após obtida a autorização dos órgãos de gestão dos estabelecimentos, participaram os estudantes que deram o seu consentimento.

Procurou-se recolher uma amostra heterogénea em termos da modalidade educativa ou formativa frequentada de forma a abarcar a diversidade das experiências de participação dos Adultos em Educação e Formação, e deste modo também compreender as diferenças motivacionais de acordo com a tipologia de curso em causa. De forma a simplificar a comparação entre grupos, os cursos foram agrupados em cursos de longa duração predominantemente vocacionais ou profissionalizantes (cursos EFA e CET), cursos de longa duração académicos (licenciaturas) e cursos de curta duração (FMC e curso livre).¹²

Os questionários foram administrados em dois períodos (T1 e T2): durante a primeira semana após o início dos cursos foram aplicados o Questionário de Motivos para a Educação e Formação de P. Carré, o Questionário de Autorregulação – Aprendizagem, a escala de autoconceito académico do Questionário de Auto-Descrição-III, e a Escala de Autoeficácia, de forma a capturar a motivação inicial dos aprendentes para os cursos. A Escala de Objetivos Pessoais de Realização, a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem dos Adultos e a Escala de Empenho Autorrelato foram administradas

¹²Apesar de os Cursos EFA terem também vertente escolar, o número de horas da vertente profissional é bastante superior, pelo que se optou por considerá-los “predominantemente vocacionais”

aproximadamente 3 meses após o início dos cursos (com exceção das formações de curta duração, em que este intervalo foi mais curto), depois de os adultos já estarem envolvidos nas atividades dos cursos. Devido à utilização deste procedimento, houve alguma “mortalidade da amostra”, isto é, uma parte da amostra não respondeu às escalas que foram administradas mais tarde. De forma a verificar e controlar potenciais efeitos da perda da amostra, foram comparados os participantes que responderam às escalas nos dois momentos de recolha com os estudantes que apenas responderam no 1º momento, tanto nas variáveis demográficas como nas variáveis motivacionais, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre ambas as amostras.

As notas do 2º semestre foram recolhidas para todos os alunos/formandos da turma CET e dos cursos do Ensino Superior. Nos cursos EFA e formações modulares certificadas a avaliação dos formandos não era feita através de notas quantitativas, pelo que nestes cursos (e no CET) foi solicitado aos formadores/professores o preenchimento da “Escala de Empenho cotada pelo professor/formador”. Nos cursos do ensino superior, dada a dimensão das turmas impedir que os professores conhecessem todos os alunos, não foi aplicada esta escala.

Pelo menos um dos investigadores esteve presente durante a recolha dos dados. Os aprendentes completaram o preenchimento dos questionários em aproximadamente 20 minutos (em cada um dos dois períodos/tempos). A participação foi voluntária e foi garantido o anonimato.

4. Medidas

A operacionalização das variáveis do estudo e a respetiva seleção de instrumentos constitui uma etapa fundamental da investigação.

Para avaliar as principais variáveis motivacionais do nosso estudo – regulação da motivação (ou razões subjacentes ao envolvimento), objetivos pessoais de realização e autoeficácia/autoconceitoacadémico – foram selecionadas escalas com uma ampla utilização na investigação sobre motivação e aprendizagem a nível internacional: o Questionário de Autorregulação-Aprendizagem (*Self-Regulation Questionnaire-Learning - SRQ-L*, Williams & Deci, 1996), desenvolvido no contexto da Teoria da Autodeterminação, a Escala de Objetivos Pessoais de Realização e a Escala de Autoeficácia Académica da PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scale*, Midgley et al., 2000; versão portuguesa de Lemos (2005) e a Subescala de Autoconceito Académico do

Questionário de Autodescrição-III (*Self-Description Questionnaire - SDQ-III*, Marsh, 1992). Estas escalas foram utilizadas nos quatro estudos empíricos (com exceção da Escala de Autoeficácia e da Subescala de Autoconceito académico, que foram utilizadas em todos os estudos empíricos menos no Estudo 4). Adicionalmente, para avaliarmos os motivos de adesão ou inscrição dos adultos nos cursos utilizou-se, no Estudo 1, o Questionário de Motivos para a Educação e Formação de Philippe Carré, desenvolvido por este autor especificamente para avaliar a motivação dos aprendentes adultos (sendo que foi apenas utilizada a parte deste questionário relacionada com os motivos de adesão).

As variáveis de resultado consideradas – empenho, estratégias de aprendizagem profunda e resultados escolares – foram avaliadas através de duas medidas de autorrelato – Escala de Empenho Autorrelato (*Self-Reported Engagement - SRE*; Miserandino, 1996; versão portuguesa, Lemos, 2010) e Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem dos Adultos –, uma medida de avaliação externa – Escala de Empenho Cotada pelo Professor (Wellborn, 1991; versão portuguesa: Roque & Lemos, 2004) – e através da média da totalidade das notas escolares obtidas no 2º semestre.

A “Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem dos Adultos” é um questionário de 10 itens desenvolvido por Ana Rothes, Marina S. Lemos e Teresa Gonçalves para avaliar o uso de estratégias de aprendizagem profunda nos aprendentes adultos. As estratégias de aprendizagem profunda incluem diversas estratégias cognitivas e metacognitivas a que os indivíduos recorrem para regular a sua aprendizagem: estratégias cognitivas de *elaboração* (incluem: parafrasear ou sumarizar o material a ser aprendido, criar analogias, tirar notas generativas, colocar e responder a questões), estratégias cognitivas de *organização* (inclui selecionar ou sublinhar as ideias principais de um texto e organizar ou resumir o material a ser aprendido através de esquemas ou diagramas), estratégias de *autorregulação metacognitiva* (inclui focar a atenção durante a leitura, reler uma parte de um texto para compreender melhor, colocar-se questões sobre o que se leu...) e uso de pensamento crítico (por exemplo, fazer avaliações críticas e questionar o material que está ser aprendido) (Pintrich, 1999). Na escala que desenvolvemos, cinco itens foram adaptados do instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991), um dos questionários mais utilizados para avaliar estratégias de aprendizagem, incluindo nos estudantes não-tradicionais (e.g., Jacobson & Harris, 2008; Justice & Dornan, 2001). A nossa escala inclui itens adaptados das seguintes subescalas do MSLQ: Pensamento Crítico (“Desenvolvo ideias próprias a partir do que aprendo no curso”; “Questiono coisas

que aprendo no curso”), Autoregulação Metacognitiva (“Se estou confuso/a quando estiver ler alguma coisa relativa ao curso, volto atrás e tento perceber melhor”), Elaboração (“Relaciono o que aprendo no curso com outras coisas que já sabia sobre o tema”) e Organização (“Faço esquemas para resumir aquilo que aprendo nas aulas”). Os 5 itens adicionais basearam-se nas duas principais posições teóricas sobre os comportamentos de aprendizagem dos estudantes de nível pós-secundário —as “estratégias de aprendizagem e estudo” e a “abordagem do estudante à aprendizagem” (Entwistle & Ramsden, 1983). Estes itens avaliam: 1) a recetividade, atitudes e interesse dos estudantes na aprendizagem (“Frequentemente, fora do Curso, penso nas coisas de que falamos durante as aulas”); 2) as capacidades e processos de pensamento relacionados com a identificação, aquisição e construção de significado para nova informação e ideias (“Consigo retirar as ideias principais do que é abordado nas aulas”; “Com este curso, tenho refletido em coisas em que nunca tinha pensado antes”; “Aplico as aprendizagens do curso às situações da vida real”); 3) estar intrinsecamente motivado para aprender e tentar compreender os significados subjacentes de uma tarefa de aprendizagem (“Nas aulas, exponho as minhas ideias relacionadas com o assunto que está a ser abordado”).

A Escala de Empenho Autorrelato e a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem dos Adultos foram respondidas por todos os participantes (que responderam no T1 e T2) e por esse motivo foram utilizadas em todos os estudos (com exceção do Estudo 1). No entanto, tal como referimos na secção Amostra e Procedimentos, a média das notas apenas foi obtida para os participantes do Ensino Superior e do CET, e o Empenho cotado pelo professor/formador para os participantes do CET, dos Cursos EFA e das FMC¹³. Assim, devido ao número bastante mais reduzido de observações nestas duas últimas variáveis, a sua utilização na investigação foi feita de forma mais limitada – o Empenho Avaliado pelo Professor foi utilizado no Estudo 3 (uma vez que na altura da realização deste estudo ainda não possuímos as notas de todos os participantes), e a média das notas foi utilizada no Estudo 2; no Estudo 4, a opção metodológica pela Análise de Trajetórias (*Path Analysis*), que exige o recurso a amostras

¹³Para as notas, foi considerada a média da totalidade das notas obtidas no 2º semestre desse ano letivo. Para o empenho foi pedida a avaliação, nos Cursos EFA e CET, pelos formadores de duas Áreas/Disciplinas, tendo sido feita a média dessa avaliação. Nas FMC, que no geral foram ministradas por apenas 1 formador, a cotação foi feita exclusivamente por esse mesmo formador. No Curso Livre não foi obtida nenhuma avaliação externa uma vez que a formadora considerou difícil realizar esta avaliação, dada a natureza do curso.

de grande dimensão (Kline, 2011), levou-nos igualmente a excluir estas variáveis nas quais tínhamos observações em número relativamente reduzido.

A descrição detalhada de cada escala, incluindo as suas qualidades psicométricas e exemplos dos itens, pode ser encontrada na secção das Medidas/Instrumentos de cada um dos estudos empíricos (capítulos III, IV e V).

5. Análise de dados

De acordo com os objetivos de cada um dos 4 estudos empíricos, recorreu-se a diferentes técnicas de análise de dados.

A caracterização da motivação de uma amostra diversificada de aprendentes adultos foi realizada com recurso a análises descritivas de todas as variáveis do estudo (análise de médias e desvios-padrão), bem como utilizando Testes-t para Amostras Independentes e Análises de Variância (ANOVA) para realizar a comparação entre diversos grupos – sexo feminino e sexo masculino; maiores e menores de 25 anos; empregados/desempregados/estudantes a tempo inteiro; acima e abaixo do nível secundário de escolaridade; cursos de longa duração de tipo académico/cursos de longa duração de tipo predominantemente profissional/cursos de curta duração. Para explorar as relações entre as diferentes variáveis do estudo, conduzimos análises correlacionais bivariadas. Estas análises foram realizadas nos Estudos 1, 2 e 3.

A exploração de perfis motivacionais de regulação autónoma e regulação controlada da motivação (i.e., perfis de razões subjacentes autónomas vs razões subjacentes controladas para o envolvimento em educação/formação) foi realizada com recurso a análise de clusters (*cluster analysis*; disponível no SPSS 23). A análise de clusters (Gore, 2000) integra um conjunto de técnicas de análise de dados “centradas na pessoa”, em que o nível de análise, em vez de ser a variável, é o indivíduo, permitindo a classificação dos participantes em categorias ou perfis com base nas semelhanças que apresentam nas variáveis em estudo (Magnusson, 1998; Magnusson & Cairns, 1996). A análise de clusters agrupa os *scores* dos participantes com base em múltiplas características no sentido de maximizar a heterogeneidade entre grupos e a homogeneidade dentro de cada grupo e assim capturar as interações multivariadas das dimensões. De acordo com a recomendação de Hair, Anderson, Tatham Black (1998), foi utilizada uma “abordagem em dois passos” (*two-step approach*), que combina métodos de clustering hierárquicos e não-hierárquicos. O método hierárquico permite

testar um conjunto de soluções (número possível de clusters) e escolher a solução final que explica uma percentagem significativa de variância nas dimensões, pelo menos 50% (Hair et al., 1998). Começámos por estandardizar as variáveis e verificar a existência de *outliers*, pois os métodos de clustering hierárquicos costumam ser muito sensíveis a dados extremos. Não foram encontrados outliers univariados (i.e., 3 desvios-padrão acima ou abaixo da média) nem outliers multivariados (isto é, indivíduos com valores elevados de distância de Mahalanobis), pelo que não foi necessário excluir nenhum sujeito da análise. Iniciou-se então o método de clustering hierárquico utilizando o Método de Ward com Distância Euclidiana Quadrada (Hair et al., 1998). Foram posteriormente realizadas análises de variância para cada uma das diferentes soluções possíveis e foi selecionada uma solução de 4 clusters que explicava 68% da variância total. Seguidamente, um método de clustering não-hierárquico (k-means) foi utilizado para afinar esta solução de clusters inicial. Depois da utilização do k-means, a solução final dos 4 clusters passou a explicar 69% da variância total. Para confirmar que os 4 clusters eram claramente diferentes, realizou-se uma ANOVA com teste HSD de Tukey para comparação de múltiplas médias, com a solução de 4 clusters como fator ou variável independente e as variáveis originais (regulação autónoma e controlada) como variáveis dependentes (Pestana & Gageiro, 2000).

Para testar o efeito de duas variáveis *debackground*, género e nível educativo, na pertença dos participantes a um determinado cluster, recorreu-se a um teste de Qui-quadrado (que revelou um efeito de ambas as variáveis na pertença dos participantes aos clusters). Por fim, para compreender os efeitos dos 4 perfis motivacionais nas variáveis de resultado (neste caso, autoeficácia, autoconceito académico, estratégias de aprendizagem e empenho autorrelato), verificou-se primeiro as correlações entre as variáveis dos perfis e as variáveis de resultado e seguidamente foi realizada uma Análise Multivariada da Covariância (MANCOVA). Na MANCOVA, a pertença aos clusters/perfis foi utilizada como variável independente, a autoeficácia, autoconceito académico, estratégias de aprendizagem e empenho autorrelato como variáveis dependentes e o género, tipo de curso e nível educativo como covariáveis. Foi realizada uma ANCOVA para testar os efeitos dos 4 perfis motivacionais no empenho avaliado pelo professor/formador. Este conjunto de análises foi realizado no Estudo 3.

A criação de um modelo integrado relacionando razões subjacentes ao envolvimento (autónomas/ controladas), objetivos pessoais de realização (mestria / performance) e resultados educativos (empenho comportamental, empenho emocional e

aprendizagem profunda) foi realizada com recurso a Análise de Trajetórias (*Path Analysis*). Previamente à realização da análise de trajetórias foi realizada uma análise fatorial confirmatória (AFC) para confirmar a estrutura fatorial das escalas utilizadas neste estudo. Para avaliar o ajustamento dos modelos de medida foram considerados os valores do teste qui-quadrado e os valores de dois índices de ajustamento: CFI - comparative fit index (utilizando como ponto de corte para um ajustamento aceitável, valores de CFI iguais ou superiores a .90) e RMSEA - rootmean-square error of approximation (utilizando como ponto de corte para um ajustamento aceitável, valores de RMSEA iguais ou inferiores a .10) (Kline, 2013); adicionalmente, em cada escala, os itens com carregamento (*loading*) no fator inferior a .40 foram excluídos da escala. É ainda de referir que na Escala SRQ-L, valores baixos de consistência interna na subescala da regulação controlada levaram-nos à realização de uma análise de componentes principais (com método de rotação *direct Oblimin* com normalização de Kaiser) para explorar a estrutura fatorial da escala, tendo os resultados sugerido que uma estrutura de 3 fatores seria a mais adequada para esta escala – o que a AFC posteriormente confirmou.

Posteriormente às AFC, foi então realizada a análise de trajetórias para testar um modelo de mediação em que os objetivos pessoais de realização mediavam a relação entre as razões subjacentes ao envolvimento e os três resultados educativos. Esta análise foi realizada com recurso à Versão 23 do programa estatístico AMOS (Arbuckle, 1999). Foi utilizado o teste qui-quadrado para examinar o ajustamento do modelo aos dados. Um teste qui-quadrado não significativo indica que o modelo tem um ajustamento aceitável aos dados amostrais. Uma vez que o qui-quadrado é muito influenciado pelo tamanho da amostra (Marsh, Balla, & McDonald, 1988), utilizaram-se, tal como na AFC, os índices de ajustamento CFI e RMSEA. Para a análise de trajetórias foram utilizadas as recomendações de Hu e Bentler (1999): $CFI \geq .95$ e $RMSEA \leq .06$.

Utilizou-se igualmente análise de trajetórias para grupos múltiplos (*multiple-group path analysis*) para explorar diferenças nestas trajetórias entre estudantes tradicionais e estudantes não-tradicionais. A análise de trajetórias para grupos múltiplos pressupõe o estabelecimento prévio da invariância de medida na estrutura fatorial das variáveis latentes entre os grupos de interesse (Milfont & Fischer, 2010), ou seja, neste caso, entre o grupo estudantes tradicionais e o grupo estudantes não-tradicionais. A invariância de medida significa que os itens das escalas são entendidos da mesma forma por ambos os grupos. Devido ao número relativamente elevado de variáveis latentes, testou-se a invariância de medida separadamente para cada conjunto de variáveis:

primeiro para as razões subjacentes ao envolvimento, depois para os objetivos pessoais de realização e finalmente para a aprendizagem e empenho. Inicialmente estimou-se um modelo no qual os parâmetros de medida (factor loadings) foram estimados livremente (modelo não restrito) e de seguida estimou-se um modelo no qual os factor loadings foram restritos para ser iguais. Por fim, realizou-se um teste Qui-quadrado de comparação entre os dois grupos. Um teste não-significativo indica que existe invariância de medida.

De seguida, examinaram-se as possíveis diferenças entre os dois grupos testando a equivalência do modelo estrutural de ambos. Tal como no teste da invariância de medida, é necessário comparar o ajustamento do modelo estrutural não-restrito com um modelo estrutural no qual as trajetórias são restritas para ser iguais, e o teste de diferença Qui-quadrado foi utilizado para determinar se as associações hipotéticas entre variáveis diferiam entre os dois grupos. O conjunto de análises descritas para este objetivo foi realizado no Estudo 4.

O Quadro I apresenta um resumo geral dos 4 Estudos Empíricos realizados, incluindo os objetivos, participantes, medidas e análises de dados utilizadas.

Quadro I. Resumo geral dos 4 Estudos Empíricos

Estudo	Participantes	Objetivos	Medidas	Análise de dados
1	310 adultos (51.6% sexo masculino) 18-58 anos ($M=29.71$; $DP=11.18$)	-Avaliar e interrelacionar variáveis motivacionais (motivos de envolvimento/inscrição, regulação autônoma/controlada, autoeficácia, autoconceito). -Explorar diferenças entre grupos	-Questionário de motivos para a educação e formação - Questionário de Autorregulação – Aprendizagem (QAR-A) -Escala de Autoeficácia Acadêmica-PALS (EAEA) -Escala de autoconceito acadêmico-SDQIII (EACA)	Análise de médias/DP -Correlações bivariadas -Análise de variância
2	269 adultos (50.9% sexo masculino), 18-64 anos ($M=34.52$; $DP=10.42$).	-Avaliar e relacionar variáveis motivacionais (regulação autônoma/introjada/externa, autoeficácia, autoconceito, objetivos mestria/performance) e variáveis de resultado (empenho comportamental/emocional, estratégias de aprendizagem profunda, notas escolares); -Explorar diferenças entre grupos.	-QAR-A - EAEA - EACA -Escala de objetivos pessoais de realização-PALS (EOPR) -Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem dos Adultos (EAEAA) -Escala de Empenho Autorrelato (EEA)	Análise de médias/DP -Correlações bivariadas -Análise de variância
3	188 adultos (50.5% sexo masculino) 25-64 anos ($M=37.7$; $DP=9.43$)	-Identificar perfis motivacionais de regulação autônoma e regulação controlada -Avaliar as diferenças de qualidade dos perfis (avaliação dos efeitos dos perfis nas variáveis de resultado) -Explorar o efeito das variáveis individuais na pertença aos perfis motivacionais	-QAR-A - EAEA - EACA - EAEAA - EEA -Escala de Empenho cotada pelo Professor	-Análise de clusters -Análise de variância -Análise multivariada da covariância
4	361 adultos (57.3% mulheres) 18-64 anos ($M=30.49$; $DP=11.31$). 138 estudantes tradicionais, 223 estudantes não-tradicionais.	-Desenvolver modelo integrado relacionando razões subjacentes ao envolvimento (autônomas/ controladas), objetivos pessoais de realização (mestria / performance) e resultados educativos (empenho e aprendizagem profunda); -Investigar relações entre a TAD e a TOR; -Avaliar especificidades e diferenças nestas relações entre estudantes tradicionais e estudantes não-tradicionais.	-QAR-A - EOPR - EAEAA - EEA	-Análise fatorial confirmatória -Análise de Trajetórias-1 grupo e multigrupos

CAPITULO III

**ESTUDOS DESCRITIVOS E DE CARACTERIZAÇÃO
MOTIVACIONAL DOS APRENDENTES ADULTOS**

Estudo Empírico 1: Motives and beliefs of learners enrolled in adult education

Abstract

The present study intended to identify adult learners' motives for enrollment, and to assess their self-determination, self-efficacy beliefs and academic self-concept in a sample of 310 adult learners attending three different types of courses (short courses; long, vocational courses; long, non-vocational courses), as well as relating these constructs to each other and assess differences according to background variables. Autonomous regulation showed a strong, positive relationship with the epistemic motive and moderate, positive relationships with self-efficacy and academic self-concept. Although learners scored high in both intrinsic and extrinsic motives, group mean comparisons revealed that some characteristics like lower qualifications, unemployment and being a male showed a stronger connection to an extrinsic orientation. These results are in line with SDT predictions about the quality of motivation and suggest that learners with the former characteristics could be more at risk of failure and drop-out. Overall this study highlights the relevance of examining motivational variables in adult learners. Considering the relatively scarce research in the field, future research should further investigate adult learners' motivational profiles and how they relate to achievement.

Keywords: Adult education; motives for enrollment; autonomous/controlled regulation; self-efficacy; personal determinants

1. Introduction

As adult education becomes increasingly important worldwide, as a way to promote adult learners' enrollment, persistence and successful completion of educational courses it is crucial to understand their motives, beliefs and goals, and how these relate to their background variables and to the various types of educational courses they attend.

Our purpose in this study is to understand some of the main motives of learners for enrollment in adult education, their type of motivation (autonomous vs. controlled), their learning self-efficacy and academic self-concept and how these variables relate to each other. We also want to explore group differences according to adult learners' background variables (gender, age group, employment status and educational level) and to the type of educational course they attend.

1.1. Motivation and the adult learner

Adult learners refer a multitude of motives for enrolling in education: *extrinsic motives* that include professional, economical and improvement of status motives, and

intrinsic motives that comprise mainly their desire to learn the subject at hand and social motives like meeting new people (e.g., Kim, Hagedorn, Williamson, & Chapman, 2004; UNESCO, 1998).

Research shows that the level of participation in adult education is higher among young, employed and highly educated individuals, who pursue both intrinsic reasons (interest in the subject, personal enrichment) and extrinsic reasons (job related) for participation (Berker & Horn, 2003). Less qualified and unemployed adults have a lower degree of participation and report essentially professional reasons for returning to education, like hoping to get a better job (Daehlen & Ure, 2009; Konrad, 2005). However, some studies show that less qualified individuals also state improving their self-esteem (Valentine, 1990) and meeting new people (Daehlen & Ure, 2009; Kim & Merriam, 2004) as very important motives to enroll. Age is also a determinant factor in adult participation in educational activities. Participation tends to decrease with increasing age (specially above 45) because as adults approach retirement, not only do they perceive less advantages coming from education to their professional progression, but they experience less support from their employers as well (Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijs, & Baert, 2011). However, being older does not mean being less keen to knowledge and education, as an increasing body of research shows that nontraditional age undergraduates (above 25) have higher levels of *intrinsic motivation* than younger, traditional age undergraduates (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Steinberg, 2006), and this is particularly outstanding for the nontraditional female students (Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003). Interestingly, and in line with Self-Determination Theory predictions, many studies also show that although having to reconcile their educational activities with family life and work, adult learners show better academic performance than their younger colleagues (Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Carney-Crompton & Tan, 2002; Hoyert & O'Dell, 2009; Morris, Brooks & May, 2003).

The type and length of the course also influence adult learners' motivation; some studies found lower levels of self-determination in short-term courses (Carré, 2001); and whereas in traditionally academic settings, students reported mainly intrinsic, epistemic motives to enroll and persist in education (Pires, 2009; Vertongen, Bourgeois, Nils, de Viron, & Traversa, 2009), in vocational courses a larger number of adults state extrinsic, job-related motives (Ferreira, 2010; Martinho, 2011).

Philippe Carré's model of motivation for adult education and training (Carré, 2000; 2001) summarizes a pattern of ten motives for participation. Of these ten motives,

three are intrinsic: epistemic (learning for its own sake), social-affective (search for interpersonal relationships), and hedonic (pleasure taken from the space and materials available in the educational setting); and seven are extrinsic: economic (demand for economic benefits), prescribed (the learning activity was prescribed by someone else), derivative (participation is a way to avoid situations or activities perceived as unpleasant), professional-operational (wanting to acquire professional skills), personal-operational (acquisition of skills for activities outside of the workplace), vocational (demand for skills or symbolic recognition needed to obtain, preserve or evolve in a job) and identity-based (demand for skills or symbolic recognition of one's identity/improving one's status). Carré's own research with adults in short professional courses showed that two different groups of participants could be identified: one group consisting of older, employed and more qualified adults, mainly men, who stated mainly the *professional-operational motive*; the other group consisting of younger, less qualified and/or unemployed and mainly female participants, who scored higher than the first group in all other motives, but specially in the *vocational motive*.

One of the most important motivational factors in students' learning, persistence and performance are self-efficacy beliefs, i.e., students' perceived ability to learn and attain an intended level of performance (Bandura, 1977; Schunk, 1991; Zimmerman, 2000). In adult education, self-efficacy beliefs are influenced by adults' educational level, that is, self-efficacy is generally higher in the more qualified (Carré, 2001; Ferreira, 2010; Martinho, 2011). Comparative studies of traditional vs. nontraditional students have not found significant differences between the two groups in their levels of perceived self-efficacy for the course, but there seems to be a tendency for slightly higher medium values in the nontraditional students (Spencer, 1999; Spitzer, 2000).

Like self-efficacy beliefs, self-concept — particularly, academic self-concept — was also consistently linked to academic achievement (e.g., March, 1990). Self-concept refers to the beliefs and expectations one has about one's self, and like self-efficacy, it is a multidimensional and domain-specific construct (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Its multidimensional nature helps to explain why academic self-concept relates to academic achievement, while global self-concept or self-worth is only weakly related to the latter (Kumar, 2001). Although similar constructs, whereas academic self-concept relates to one's view of his academic abilities, academic self-efficacy is more about what one believes one can *do* or achieve with the abilities he/she may possess (Bong & Skaalvik, 2003). In adult education, research on academic self-concept is scarce (Clift,

1998). This may be due to the fact that in adulthood other dimensions of self-concept (for instance, as a professional and as a caregiver) gain more importance, so adult self-concept scales tend to reflect these other dimensions (see for instance Messer & Harter, 1986). A study by Clift (1998), comparing midlife (40 to 59) undergraduates and early adulthood (20 to 39) undergraduates showed that midlife students scored higher than early adulthood male students in the Love of Learning and the Academic Skills subscales of the Drummond Academic Self-Concept Scale.

To better understand adult learners' engagement in learning it is also important to investigate their level of autonomy and self-determination, i.e., if they have a more *autonomous* or a more *controlled* motivation. We will address these two forms of motivation in the next section.

1.2. *Autonomous and controlled motivation*

Self-determination theory (SDT) is one of the most important sociocognitive theories studying motivation in education, focusing on the effects of autonomous vs. controlled (or external) motivation.

Two main forms of motivation facilitate students' autonomous learning: intrinsic motivation and internalized motivation (including identified and integrated regulation) (Deci & Ryan, 2000; Lens, Vansteenkiste & Matos, 2009). Intrinsic motivation refers to the performance of an activity for its own sake, for instance, learning about a subject because we find it interesting. It is the most optimal state of motivation, because it is fully autonomous and self-determined. However, humans do not always engage in learning activities because they like them or find them interesting; very often an individual's actions and goals are externally controlled, but if he/she recognizes the importance of this externally-generated goal and has fully made it his own, we can say that the regulation is identified. On the contrary, controlled (or external) regulation is present in two types of externally generated and controlled types of motivation: *extrinsic motivation*, that refers to behaviors ruled exclusively by the anticipation of rewards; and *introjected regulation*, that refers to goals and behaviors that have been partially assimilated by the individual but whose importance has not been really integrated, so they are still a source of internal pressure or conflict to the self (Deci & Ryan, 2000).

A large body of literature shows that there is a strong link between autonomous regulation (and the educational contexts that promote it) and positive educational

outcomes like persistence, concentration, deep-learning strategies, effective time management and higher grades (for a review, see Reeve, Deci & Ryan, 2004).

The effects of controlled regulation, on the other hand, are not so clearly understood; while some theories considerer that the more the *quantity* of the motivation, the better (whether it is intrinsic or extrinsic motivation), SDT authors and researchers believe that motivation can also vary in its *quality*, and that a high quality motivation is one in which autonomous regulation is high, and controlled motivation is low; on the contrary, a low or poor quality motivation would be one in which controlled regulation is high, and autonomous motivation is low (Lens, Vansteenkiste & Matos, 2009). The most controversial point of SDT's perspective is the claim that a high quality motivation has better learning outcomes than a *high quantity motivation* (high autonomous, high controlled motivation).

How do self-efficacy and self-concept relate to the two forms of motivation (autonomous and controlled)? Theoretically, SDT suggests that “perceived competence [or self-efficacy] is necessary for any type of motivation” (Deci & Ryan, 2000, p. 235). Some studies indeed found a link between self-efficacy and autonomous motivation (Alivernini & Lucidi, 2011), and between academic self-concept and autonomous motivation, or intrinsic motivation (Ahmed & Bruinsma, 2006; Coetzee, 2011), and suggested that these variables help to explain significant variance in academic performance; but the same studies failed to find a significant relation between self-efficacy or self-concept and controlled motivation. On the other hand, Carré (2001) found weak correlations between intrinsic and extrinsic motives for enrollment and adult students' self-determination feeling, as well as between self-determination and perceived competence, while surprisingly, all motives (including intrinsic motives) were negatively (though weakly) related to students' perceived competence. Two studies by Correia (2009) and Ferreira (2010), using Carré's model, also did not find strong positive relations between most of the motives and students' perceived competence, although the relationship between the latter and the self-determination feeling was higher in these studies than the one found in Carré's own research¹⁴. While most of the studies we reviewed place self-efficacy/self-concept as antecedents to intrinsic motivation, some authors considerer that intrinsically motivated students, because they use adaptive learning strategies and are therefore more successful, develop a sense of self-confidence

¹⁴The fact that the Perceived Competence Scale in Carré's study is a composite scale that measures both global, job, learning, adaptation and course competence may help to explain the negative and/or low values of the correlations

that may lead to a more positive academic self-concept (Mnyandu, 2001); so the three constructs (self-efficacy, self-concept and autonomous motivation) have probably reciprocal effects on each other.

In sum, the goals of the present study were: 1) to identify the main motives underlying enrollment in adult education, as well as adult learners' types of motivation, self-efficacy beliefs, academic self-concept and how these relate to each other; 2) to investigate differences in these variables according to adult learners' personal, background variables (gender, age group, employment status and educational level), as well as to the type of course they attend.

2. Method

2.1. Participants and procedure

Participants were 310 adults (51.6% male, 48.4% female) with ages ranging from eighteen to fifty eight years old ($M=29.71$; $SD=11.18$), enrolled in three types of courses: short courses (ranging from 50 to 175 hours); long, vocational courses (of one year length, or of two and a half years length); long, academic courses (average length of four years). As to their occupational status, 138 participants (44.5%) were unemployed, 103 (33.2%) were students and 69 (22.3%) were employed. Educational level was also differentiated: 190 participants had at least completed secondary education, and 120 participants had less than the secondary education degree. There was an overlap between educational level and type of course, as 72.3% of the group with less than secondary level was enrolled in vocational courses (these vocational courses combine vocational training and secondary education). There was also an important overlap between age group and occupational status, as 97.1% of participants below 25 years old were non-active, full-time students.

Because it was important to capture students' initial motives for enrollment, questionnaires were administered generally during the first week after the courses had started. At least one researcher was present during data collection. Students completed the surveys in approximately 15 min. Participation was voluntary, and anonymity was guaranteed.

2.2. Instruments

Questionnaire of motives for education and training (Carré, 2001). The original scale consists of ten subscales (of 4 items each) that measure ten motives for enrollment: epistemic, socio-affective, hedonic, economic, professional-operational, personal-

operational, vocational, prescribed, derivative and identity-based. Adults rated their agreement with each motive in a 4-point scale (1=totally disagree... 4=totally agree).

Learning Self-Regulation Questionnaire (Williams & Deci, 1996). LSRQ belongs to a group of scales developed within Self-determination theory. It measures two factors: autonomous regulation and controlled regulation. There are three groups of items (A, B, C), each with four items (12 in total), and participants score them in a 4-point scale. Values of reliability in the original study were of .80 for the autonomous regulation subscale and .75 for the controlled regulation subscale. Because the original scale was designed for medical students, we had to adapt the content of the items, but we kept its original sense.

Self-Descriptive Questionnaire-III (Marsch, 1992). SDQ-III is designed to measure multiple dimensions of self-concept in college students and other adults, and because the subscales are well differentiated, they can be used separately. The original scale had good reliability values (medium alpha=.89). We used the academic subscale (4 items) of SDQ-III. Participants rated their agreement with each item in a 4-point scale (1=totally disagree... 4=totally agree).

Academic self-efficacy scale (Midgley et al., 2000). We used the academic self-efficacy scale of PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales), which is a five-item scale measuring student's beliefs about their competence to learn and do their class work. In the original study the scale had an alpha of .78. Adults rated their agreement with each item in a 4-point scale (1=totally disagree... 4=totally agree).

3. Results

3.1. Study 1: Adult learners' motivation

Students scored higher in the epistemic ($M=3.26$; $SD=.44$), vocational ($M=3.23$; $SD=.65$) and identity-based ($M =3.00$; $SD =.55$) motives. Scores on the other motives were as follows, from more relevant to least relevant: social-affective ($M=2.94$; $SD=.52$); economic ($M=2.89$; $SD=.74$); hedonic ($M=2.80$; $SD=.55$); personal-operational ($M=2.59$; $SD=.63$); derivative ($M=2.54$; $SD=.63$); professional-operational ($M=2.43$; $SD=.92$); and prescribed ($M=2.37$; $SD=.67$).

Values of autonomous regulation ($M=3.42$; $SD=.40$) were clearly higher than values of controlled regulation ($M=2.43$; $SD=.45$). Self-efficacy for the course ($M=3.03$;

$SD=.45$) and academic self-concept ($M=3.03$; $SD=.46$) had moderately high medium-values.

The relations between the most relevant variables are presented in Table 1. Autonomous regulation was positively related with all the other variables, especially with the epistemic motive. Controlled regulation was positively related to the epistemic, vocational and especially with the identity-based motive and had negative relations, although not significant, with the other variables. Whereas the epistemic motive had a positive, although weak, relation with self-efficacy and academic self-concept, the two extrinsic motives (vocational and identity-based) were not related to the latter variables.

Table 1. Correlations between Autonomous and Controlled Regulation, Epistemic, Vocational and Identity-based Motives, Self-efficacy and Academic Self-concept

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Autonomous regulation	1	.16**	.54**	.27**	.32**	.34**	.39**
2. Controlled regulation	—	1	.23**	.30**	.42**	-.01	-.03
3. Epistemic motive	—	—	1	.32**	.46**	.18**	.22**
4. Vocational motive	—	—	—	1	.37**	.09	.02
5. Identity-based motive	—	—	—	—	1	-.02	.03
6. Self-efficacy	—	—	—	—	—	1	.52**
7. Academic self-concept	—	—	—	—	—	—	1

Note. ** $p < .01$

3.2. Study 2: Group differences in Motives, Autonomous and Controlled Motivation, Self-efficacy and Academic Self-concept

We used Independent t-tests and Analysis of Variance (ANOVA) to investigate differences between groups, namely: between male and female participants; between more and less qualified individuals; between students below and over 25 years old; between full-time students, employed and unemployed participants; and between the three different types of courses. The results are reported in Table 2 and Table 3.

Table 2. Means and Standard-deviations for Male and Female participants, for Participants with less or more than the secondary degree and for Participants below and over 25 years old, together with *t*-test values and effect sizes (Cohen's *d*)

Variables	M	F	<i>t</i> test	<i>d</i>	-12	+12	<i>t</i> test	<i>d</i>	<25	≥25	<i>t</i> test	<i>d</i>
Epistemic motive	3.21(.42)	3.31(.45)	-1.97*	.23	3.31(.38)	3.23(.47)	ns	-	3.23(.46)	3.28(.42)	ns	-
Vocational motive	3.33(.56)	3.13(.73)	2.79**	.31	3.51(.47)	3.06(.69)	6.79***	.76	3.03(.74)	3.41(.51)	-5.19***	.60
Identity motive	3.03(.53)	2.97(.58)	ns	-	3.22(.45)	2.86(.57)	6.27***	.70	2.93(.54)	3.05(.56)	ns	-
Social-affective motive	2.94(.50)	2.95(.55)	ns	-	3.06(.45)	2.87(.55)	3.40***	.38	2.93(.54)	2.95(.51)	ns	-
Economic motive	3.04(.63)	2.74(.82)	3.64***	.41	3.12(.55)	2.75(.81)	4.84***	.53	2.83(.79)	2.95(.69)	ns	-
Personal.-op. motive	2.67(.56)	2.52(.69)	2.15*	.24	2.89(.52)	2.41(.62)	7.34***	.84	2.39(.63)	2.76(.58)	-5.33***	.61
Professional.-op. motive	2.57(.88)	2.28(.94)	2.79**	.32	2.68(.76)	2.28(.98)	4.00***	.46	2.21(.98)	2.62(.83)	-3.89***	.45
Prescribed motive	2.46(.65)	2.28(.69)	2.44*	.27	2.67(.57)	2.18(.67)	6.89***	.79	2.27(.68)	2.47(.66)	-2.45*	.30
Derivative motive	2.53(.60)	2.56(.67)	ns	-	2.74(.57)	2.41(.64)	4.55***	.54	2.34(.66)	2.70(.57)	-4.97***	.58
Hedonic motive	2.84(.56)	2.76(.55)	ns	-	2.98(.52)	2.69(.55)	4.61***	.54	2.79(.55)	2.81(.56)	ns	-
Autonomous regulation	3.37(.40)	3.47(.41)	-2.01*	.25	3.38(.40)	3.45(.40)	ns	-	3.38(.37)	3.45(.43)	ns	-
Controlled regulation	2.50(.41)	2.35(.48)	2.88**	.34	2.59(.39)	2.33(.45)	5.23***	.62	2.39(.41)	2.45(.48)	ns	-
Self-efficacy	3.03(.43)	3.02(.47)	ns	-	3.00(.51)	3.04(.41)	ns	-	2.98(.41)	3.08(.46)	-2.05*	.23
Academic Self-concept	3.01(.47)	3.05(.45)	ns	-	2.93(.49)	3.09(.43)	-3.21***	.35	3.00(.44)	3.06(.48)	ns	-

Note. M=Male Participants F=Female Participants; -12=less than secondary degree +12=equal or more than secondary degree;

<25=below 25 years old ≥25=equal or over 25 years old; ns= non-significant **p*<.05 ***p*<.01 ****p*<.001

Table 3. Means and Standard-deviations for Employed, Unemployed and Student Participants and for Participants in Short, Long Vocational and Long Academic courses, together with *F* values and effect sizes (Eta Squared)

Variables	Emp.	Une.	Stu.	<i>F</i>	η ²	Short	L.Voc.	L.Acad.	<i>F</i>	η ²
Epistemic motive	3.19(.47)	3.29(.40)	3.25(.50)	ns	-	3.32(.42)	3.29(.42)	3.19(.46)	ns	-
Vocational motive	3.30(.61)	3.45(.48)	2.91(.76)	22.58***	.13	3.19(.58)	3.51(.51)	3.02(.73)	18.82***	.11
Identity motive	3.02(.57)	3.04(.55)	2.94(.55)	ns	-	2.98(.56)	3.18(.48)	2.85(.57)	11.30***	.07
Socio-affective motive	2.88(.51)	2.97(.51)	2.94(.55)	ns	-	2.95(.51)	3.02(.49)	2.86(.54)	ns	-
Economic motive	2.92(.74)	2.95(.66)	2.79(.84)	ns	-	2.59(.77)	3.12(.54)	2.86(.82)	12.07***	.07
Personal-op. motive	2.65(.63)	2.77(.58)	2.32(.59)	17.66***	.10	2.68(.69)	2.80(.55)	2.36(.58)	16.63***	.10
Professional-op. motive	2.96(.67)	2.47(.82)	2.01(.99)	26.77***	.15	2.39(.87)	2.74(.75)	2.17(.99)	11.32***	.07
Prescribed motive	2.31(.67)	2.54(.65)	2.18(.65)	9.30***	.06	2.48(.72)	2.61(.59)	2.10(.62)	19.76***	.11
Derivative motive	2.59(.63)	2.70(.58)	2.28(.63)	14.90***	.09	2.74(.55)	2.71(.62)	2.27(.60)	20.14***	.12
Hedonic motive	2.63(.55)	2.88(.55)	2.80(.55)	4.31*	.03	2.89(.46)	2.88(.58)	2.68(.57)	5.24**	.03
Autonomous regulation	3.46(.41)	3.41(.44)	3.41(.35)	ns	-	3.41(.48)	3.42(.39)	3.43(.38)	ns	-
Controlled regulation	2.40(.47)	2.47(.47)	2.39(.41)	ns	-	2.21(.51)	2.59(.38)	2.40(.41)	17.80***	.10
Self-efficacy	3.09(.49)	3.06(.47)	2.94(.38)	3.24*	.02	3.12(.48)	3.00(.49)	3.00(.39)	ns	-
Academic self-concept	3.08(.55)	3.01(.45)	3.02(.41)	ns	-	3.00(.54)	3.01(.46)	3.06(.41)	ns	-

Note. Emp.=Employed Une.=Unemployed Stu.=Full-time Student; Short=short courses L.Voc.=long vocational courses L.Acad.=long academic courses;

ns=non-significant **p*<.05 ***p*<.01 ****p*<.001

Results concerning Carré's motives for adult education evidenced that:

- Men scored significantly higher than women in the economic, professional-operational, personal-operational, vocational and prescribed motives, that is, in five out of the seven extrinsic motives. Women scored slightly higher than men in the epistemic motive;
- Less qualified participants scored significantly higher in all of the ten motives, with the exception of the epistemic motive, in which they scored higher, but not significantly (larger effect sizes were observed for the personal-operational and prescribed motives). This was also true for participants in long vocational courses, who scored significantly higher than participants of short courses and academic courses in all motives except the epistemic and the socio-affective motives; also, in the derivative and prescribed motives participants of short courses scored slightly higher than participants of long vocational courses;
- Participants over 25 years old scored significantly higher than the younger group (18-25 years old) in five extrinsic motives — vocational, personal operational, professional-operational, derivative and prescribed;
- The unemployed individuals and the employed individuals scored higher than full-time students in the vocational motive, the personal-operational motive and the derivative motive. The unemployed also scored higher than the employed in the hedonic motive and the prescribed motive, while the employed only scored significantly higher in the professional-operational motive (this latter difference showed the largest effect size).

There were no significant differences between the groups as to their autonomous regulation, except for a small yet significant difference between female and male participants (women were more autonomous). However, some differences were found for controlled regulation, namely:

- Male participants showed higher controlled regulation than female participants;
- Less qualified participants showed higher controlled regulation than more qualified participants;

- Participants in long-term vocational courses also had significantly higher controlled regulation than participants in long-term academic courses and short-term courses.

Self-efficacy had a small yet significant effect of age group and occupational status: non-active adults below 25 showed lower self-efficacy beliefs than active adults over 25 years old (employed or unemployed). Finally, academic self-concept was significantly higher in the more qualified students.

4. Conclusions

We will discuss the two studies separately.

Study 1: Adult learners' motivation. Students scored higher in the epistemic, vocational and identity-based motives. These results are in line with other studies that show that adult learners state both intrinsic motives and extrinsic, job-related motives for enrolling in adult education (Berker & Horn, 2003; Carré, 2001; Pires, 2009; UNESCO, 2009; Vertongen et al., 2009). The identity-based motive, which relates to wanting to improve one's status and self-worth, is also an often stated motive by adults to engage in education (Valentine, 1990). We also found that students had higher values of autonomous motivation than controlled motivation, which is also in line with previous research that shows that adult learners are quite intrinsically motivated, especially when compared with younger students in the same settings (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003; Steinberg, 2006). Correlations between variables were also as predicted, showing a strong, positive relationship between autonomous motivation and the epistemic motive, whereas controlled motivation was more strongly related to an extrinsic motive, the identity-based motive. Self-efficacy and academic self-concept had only a weak relationship with the epistemic motive, which is in line with previous research that showed that there was no relevant connection between motives for enrollment and self-efficacy (Carré, 2001; Correia, 2009; Ferreira, 2010). Also in line with previous studies (Ahmed & Bruinsma, 2006; Alivernini & Lucidi, 2011; Coetzee, 2011), autonomous motivation was positively related to self-efficacy and to academic self-concept, while controlled motivation had no significant relation with the latter variables. These results further corroborate SDT's predictions about the different quality of autonomous vs. controlled regulation and underline the importance of learning environments that promote both intrinsic motivation and self-efficacy. More research is

needed in order to better understand the direction in the relationship between self-efficacy/self-concept and autonomous regulation.

Study 2: Group differences in Motives, Autonomous and Controlled Motivation, Self-efficacy and Academic Self-concept. Results in group comparisons met many of our predictions and complement existing research. Similar to Carré's study (2001), participants who were male, had lower qualifications, were unemployed and/or attended long-term vocational courses were characterized by higher levels of extrinsic motivation (controlled regulation and extrinsic motives). However, although less extrinsically motivated, individuals with higher qualifications, as well as employed individuals, were not necessarily more autonomous and intrinsically motivated than the former mentioned participants, as their results in these scales were comparable. In any case, these results lead us to reflect on the importance of intervening with learners with the upper mentioned personal characteristics to attempt to reduce the possible negative effects of their extrinsic motivation, namely in their success and persistence in the courses.

Estudo Empírico 2: Motivação, crenças e objetivos na educação e formação de adultos

Resumo

Este estudo pretendeu caracterizar a motivação de uma amostra de 269 estudantes adultos “não-tradicionais”, incluindo as razões subjacentes para o seu envolvimento em educação/ formação, os seus objetivos pessoais de realização e as suas crenças de autoeficácia e autoconceito académico, bem como avaliar a relação destas variáveis com o empenho comportamental e emocional, o uso de estratégias de aprendizagem profunda e a média das notas. Os resultados mostraram que a amostra se caracterizava por níveis muito elevados de regulação autónoma da motivação e objetivos de mestria ou aprendizagem, e por níveis moderadamente elevados de autoeficácia e autoconceito académico. A regulação autónoma e os objetivos de mestria obtiveram relações moderadas a fortes com o empenho e as estratégias de aprendizagem profunda, enquanto o autoconceito académico foi a variável que mais fortemente se associou às notas escolares. A regulação externa ou extrínseca relacionou-se negativamente com as variáveis de resultado. O estudo mostrou que os homens, os participantes menos escolarizados, aqueles que frequentavam cursos de tipo profissionalizante e os desempregados apresentavam valores significativamente mais elevados de regulação extrínseca e de objetivos de performance.

Palavras-chave: Educação de Adultos, Motivação Autónoma/Controlada, Objetivos de Realização, Auto-eficácia/Auto-conceito académico.

Abstract

This study intended to characterize the motivation of a sample of 269 nontraditional adult students, including their underlying reasons for engaging in education and training, achievement goals, self-efficacy beliefs and academic self-concept. We also investigated how these variables related to the following outcome variables: behavioral and emotional engagement, use of deep-learning strategies and GPA. Results showed that learners had very high levels of autonomous regulation of motivation and mastery goals, and moderately high levels of self-efficacy and academic self-concept. Autonomous regulation and mastery goals had moderate to strong relations with engagement and deep-learning strategies, whereas academic self-concept was the variable that more strongly associated with GPA. External or extrinsic regulation related negatively to the outcome variables. The study showed that participants who were male, unemployed, with lower education levels and attending professional courses had on average significantly higher levels of extrinsic regulation and performance goals.

Keywords: Adult education, Autonomous/Controlled motivation, Achievement goals, Self-efficacy/Academic Self-concept.

INTRODUÇÃO

A motivação é um elemento-chave para compreender o empenho, a aprendizagem e a performance dos estudantes em contextos educativos. Muito embora o número de estudos empíricos sobre motivação para a aprendizagem seja bastante extenso, a maior parte foca-se nos estudantes de idade “tradicional” (i.e., menores de 25 anos, incluindo crianças, adolescentes e jovens adultos), sendo relativamente escassa a investigação sobre a motivação dos estudantes não-tradicionais (i.e., maiores de 25 anos, ou então maiores de 18 anos que ingressem em contextos de educação/formação após terem previamente abandonado o percurso educativo e entrado no mercado de trabalho). No entanto, à medida que uma sociedade progressivamente envelhecida vê os adultos “maiores de 25” tornarem-se uma parcela significativa da população estudantil — e mesmo aparecerem como o novo alvo preferencial de muitas instituições educativas com dificuldades na captação de públicos de idade mais tradicional —, é cada vez mais determinante compreender a motivação destes estudantes ou formandos mais velhos.

Três dos mais importantes construtos sobre os quais os teóricos da área da Motivação se têm debruçado são as *razões*, os *objetivos* e as *crenças motivacionais*. Estes três conceitos têm sido estudados, entre outras, pela *Teoria da Autodeterminação* (Deci & Ryan, 2000) — que se centra nas razões subjacentes aos comportamentos humanos —, pela *Teoria dos Objetivos de Realização* (e.g., Ames, 1992) — que estuda os principais objetivos que os indivíduos perseguem em contextos de realização, como os contextos educativos —, e pela *Teoria da Auto-eficácia* (Bandura, 1977) — centrada, por sua vez, nas crenças que as pessoas têm acerca da sua capacidade para atingir um determinado objetivo.

Neste estudo pretendeu-se avaliar, em adultos a frequentar diferentes modalidades de educação e formação (Cursos de Educação e Formação de Adultos, Cursos de Especialização Tecnológica, Formações Modulares Certificadas, Licenciaturas), quais as principais razões subjacentes para o seu envolvimento em educação e formação de adultos, os seus objetivos de realização e as suas crenças de autoeficácia e de autoconceito académico, bem como a relação destas variáveis com o empenho comportamental e emocional, o uso de estratégias de aprendizagem profunda e o desempenho académico. Pretendeu-se igualmente avaliar que diferenças poderiam ser encontradas nestas variáveis de acordo com o género, nível educacional (igual ou acima do nível secundário vs abaixo do nível secundário), estatuto ocupacional (empregado vs desempregado) e modalidade educativa frequentada. Nas subsecções seguintes iremos explicitar as teorias e conceitos

subjacentes ao nosso estudo, bem como os resultados encontrados em estudos com populações de estudantes adultos não-tradicionais.

Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (TAD; Deci e Ryan (2000, 2002) surge no desenvolvimento das investigações de Deci e Ryan (1985) sobre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca diz respeito a atividades que se praticam pela atividade em si mesma e pelo prazer, gosto ou interesse que esta última desperta. Um *hobby* é o exemplo clássico de uma atividade exercida por motivos intrínsecos. Pelo contrário, quando uma atividade é exercida por motivos extrínsecos, a principal razão subjacente à sua prática é a expectativa de receber recompensas/consequências positivas ou evitar castigos/consequências negativas — por exemplo, o aluno que estuda com o objetivo de obter nota positiva num teste. Uma grande parte dos comportamentos humanos têm simultaneamente razões intrínsecas e extrínsecas subjacentes — um aprendente adulto, por exemplo, poderá frequentar um curso pelo interesse que determinada área lhe desperta (motivo intrínseco), mas também porque tem expectativas de encontrar um emprego melhor remunerado após a conclusão do curso (motivo extrínseco).

Numa perspetiva puramente quantitativa, quanto maior a intensidade dos motivos e o seu número, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos, maior será a força da motivação total para um determinado comportamento. No entanto, a TAD assume que a motivação intrínseca é uma forma qualitativamente superior de motivação, que se desenvolve a partir das necessidades básicas do ser humano de autonomia, competência e relacionamento (Deci & Ryan, 1985). De facto, e concretamente na área educativa, os estudos empíricos têm sugerido que os motivos intrínsecos para aprender (i.e., por gosto, interesse, curiosidade) estão associados a aprendizagens mais profundas e, em geral, a melhores resultados académicos (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Os mesmos estudos não mostraram, contudo, que houvesse uma associação linear entre motivos extrínsecos e resultados académicos negativos, o que sugeriu a Deci e Ryan (2000; 2002) que poderia haver diferentes tipos de motivos extrínsecos, com diferentes níveis de internalização e, conseqüentemente, diferentes efeitos. Os autores passaram assim a distinguir entre *regulação autónoma da motivação* – o comportamento é volitivo, i.e., determinado pela própria pessoa - e *regulação controlada da motivação* – o comportamento é determinado pelo exterior. A regulação autónoma, além da motivação intrínseca, inclui dois tipos de

motivação extrínseca internalizada: regulação identificada e regulação integrada. Ambos se referem a motivos que, apesar de terem origem externa, foram integrados no sistema de valores do indivíduo e são agora significativos e importantes para ele/ela. Por exemplo, um adulto a frequentar o Ensino Superior poderá estudar matérias que intrinsecamente considera pouco interessantes porque reconhece que o curso tem um valor importante para si e será uma fonte de realização futura. A regulação controlada inclui a *regulação externa* – em que o comportamento é resultado de uma exigência externa, ou é realizado com o único fito de receber recompensa(s) (ou evitar consequência(s) negativa(s)) –, e inclui a *regulação introjetada*, que se refere a exigências externas que foram parcialmente assimiladas mas cuja importância não foi completamente interiorizada, sendo ainda fonte de conflito interno para o *self* – seria o caso, por exemplo, de um estudante adulto cuja principal motivação para estudar fosse evitar sentimentos de vergonha e culpa por ter abandonado precocemente o ensino regular.

Nos contextos escolares tradicionais inúmeros estudos têm relacionado a regulação autónoma e ambientes que a promovem com efeitos positivos como a concentração, a persistência, a gestão eficaz do tempo, a aprendizagem profunda e notas mais elevadas (para uma revisão, ver Reeve, Deci & Ryan, 2004). No que concerne aos adultos, Carré (2001) verificou que o sentimento de autodeterminação estava significativamente associado à duração das formações (quanto maior a sua duração, maior era a autodeterminação para a sua frequência), enquanto num estudo de Ferreira (2010), o nível de escolaridade também influenciou significativamente o sentimento de autodeterminação (adultos mais escolarizados tinham maior autodeterminação). Alguns estudos comparativos têm por sua vez demonstrado que os estudantes não-tradicionais apresentam, relativamente aos tradicionais, valores mais elevados de motivação intrínseca (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003).

Teoria dos Objetivos de Realização

Uma grande parte dos estudos sobre motivação em contextos académicos debruça-se sobre os *objetivos pessoais* dos alunos em contexto de sala de aula (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Os dois tipos de objetivos pessoais de realização mais estudados são os *objetivos de mestria* ou *aprendizagem* – quando o principal objetivo do estudante é adquirir conhecimentos e competências – e os *objetivos de performance* – quando o principal objetivo do aluno é querer demonstrar as suas capacidades e ser melhor do que

os colegas. Os objetivos de mestria estão relacionados com a motivação intrínseca, com a cooperação e com o uso do esforço e de estratégias profundas de aprendizagem. A relação deste tipo de objetivos com os resultados escolares não tem sido evidenciada de forma consistente, tendendo a ocorrer apenas quando o uso de esforço, de estratégias de aprendizagem profunda e as crenças de autoeficácia estão presentes (Dupeyrat & Mariné, 2005; Greene & Miller, 1996). Os objetivos de performance, pelo contrário, foram associados à preferência pelo trabalho individual e ao uso de estratégias superficiais de aprendizagem como a memorização. Alguns autores (e.g., Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011) defendem que os objetivos de *aproximação à performance* (querer ter bons resultados e ser melhor do que os colegas), contrariamente aos objetivos de *evitamento da performance* (o principal objetivo é evitar demonstrar falta de capacidade), podem estar associados aos bons resultados escolares, mas esta relação tem sido muito contestada por outros autores (e.g., Brophy, 2005). No que diz respeito aos adultos, os estudos realizados sobretudo com alunos do ensino superior revelam que os estudantes não-tradicionais são significativamente mais orientados para a mestria do que os tradicionais (Archer, Cantwell & Bourke, 1999; Bennett, Evans & Riedle, 2007; Donohue & Wong, 1997; Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Hoyert & O'Dell, 2009). Entre outros aspetos, os estudantes não-tradicionais demonstraram, face aos tradicionais, uma maior disponibilidade para trabalhar intensamente para o curso (Donohue & Wong, 1997), níveis mais baixos de alienação académica (Archer, Cantwell & Bourke, 1999) e em vários estudos obtiveram mesmo notas superiores às dos seus colegas mais jovens (Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Carney-Crompton & Tan, 2002; Hoyert & O'Dell, 2009).

Embora ambas as teorias estudem a motivação (nomeadamente em contextos educativos), a Teoria da Autodeterminação foca-se mais na *origem* dos comportamentos humanos (i.e., nas necessidades e nas razões subjacentes), enquanto a Teoria dos Objetivos de Realização se foca na *direção* do comportamento (objetivos). Deste modo, as duas teorias poderão ser relacionadas na medida em que são as necessidades, disposições humanas mais gerais, que levam à adoção de objetivos concretos (Sheldon & Elliot, 1999). Ambas têm igualmente em comum a importância que dão à influência do contexto (Urda, 2000), isto é, ambas argumentam (e a investigação tem validado esta reivindicação), que os contextos que promovem a autonomia, a competência e a mestria conduzem a melhores resultados educativos, enquanto ambientes educativos mais

controladores e focados na performance irão em geral limitar a aprendizagem e o empenho dos alunos (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Autoeficácia

Segundo Bandura (1977), as crenças de autoeficácia dizem respeito à capacidade percebida para organizar e executar cursos de ação necessários para atingir determinados objetivos e nível de desempenho, sendo que estas crenças resultam, sobretudo, do acumular de experiências pessoais de sucesso no domínio de desempenho em questão. Tal como outros construtos psicológicos, a autoeficácia é específica para diferentes domínios, i.e., o mesmo indivíduo pode ter diferentes percepções de eficácia para diferentes domínios (poderá, por exemplo, ter uma elevada autoeficácia profissional e uma reduzida autoeficácia académica).

Na educação de adultos, as crenças de autoeficácia académica são geralmente mais elevadas nos mais escolarizados (Carré, 2001; Ferreira, 2010), o que seria de esperar tendo em conta que estes indivíduos tiveram provavelmente um maior número de experiências de sucesso académico do que adultos menos escolarizados. Embora com diferenças pouco significativas, as crenças de autoeficácia académica tendem também a ser superiores nos estudantes não-tradicionais (com idade igual ou superior a 25 anos) relativamente aos estudantes de idade tradicional (Spitzer, 2000). Estes resultados poderão explicar-se pelo facto de o autoconceito dos adultos mais velhos ser mais estável e especializado, produto da sua experiência de vida e maturidade, pelo que uma parte destes indivíduos, quando se envolvem em processos educativos, selecionam atividades que têm que ver com a sua experiência e em que esperam, por isso mesmo, ser bem-sucedidos; é provável, também, que a investigação não esteja a “alcançar” os adultos com baixas crenças de autoeficácia e autoconceito académico, precisamente porque estes últimos tendem a desistir cedo dos cursos ou nem sequer chegam a envolver-se em atividades educativas.

Tal como as crenças de autoeficácia, o autoconceito – em particular, o autoconceito académico – tem sido consistentemente relacionado com a realização académica (March, 1990). Embora construtos similares, enquanto o autoconceito académico se relaciona com a conceção pessoal das capacidades académicas, a autoeficácia académica diz mais respeito àquilo que se acredita que se consegue fazer ou atingir com as capacidades que se possui (Bong & Skaalvik, 2003). A investigação sobre o autoconceito académico na educação de adultos é reduzida (Clift, 1998), o que se poderá

dever ao facto de que na idade adulta outras dimensões do autoconceito (por exemplo, como profissional, como cuidador) ganham maior importância, e as escalas de autoconceito adulto tendem a refletir estas outras dimensões (ver, por exemplo, a escala de autoconceito para adultos de Messer e Harter de 1986).

Objetivos do estudo

Os objetivos do estudo eram os seguintes: 1) caracterizar a motivação para a educação e formação de uma amostra de aprendentes adultos não-tradicionais, isto é, avaliar o seu tipo de regulação da motivação (autónoma vs controlada), os seus objetivos de realização (mestria vs performance), e as suas crenças de autoeficácia e autoconceito académico; 2) explorar como estes construtos motivacionais se relacionam entre si (particularmente a regulação da motivação e os objetivos de realização), bem como a forma como se relacionam com as seguintes variáveis de resultado: empenho, uso de estratégias de aprendizagem profunda e realização académica (notas); 3) investigar as diferenças nestas variáveis de acordo com as características sociodemográficas dos participantes (género, nível educativo e estatuto ocupacional) e com o tipo de modalidade educativa frequentada (formações curtas vs cursos longos profissionalizantes vs cursos longos académicos).

METODOLOGIA

Participantes e procedimento

Participaram no estudo 269 adultos (50.9% do sexo masculino), com idades entre os 18 e os 64 anos ($M=34.52$; $DP=10.42$). Todos os participantes, incluindo aqueles com menos de 25 anos, já tinham entrado no mercado de trabalho após terem abandonado o percurso escolar, podendo desta forma ser considerados estudantes “não-tradicionais”. 95 estavam empregados, 172 desempregados e 2 eram reformados. O nível educacional dos participantes era diferenciado: 130 tinha escolaridade inferior ao nível secundário e 139 escolaridade igual ou superior ao nível secundário. Os participantes encontravam-se inscritos exclusivamente em uma das seguintes modalidades de educação e formação: formações de curta duração (31.6% da amostra total); cursos de tipo profissionalizante, neste caso, Cursos de Especialização Tecnológica (CET) ou Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Dupla Certificação (40.1% da amostra total); e cursos do Ensino Superior (28.3% da amostra total).

Havia uma sobreposição entre o nível de escolaridade e a modalidade educativa frequentada, já que 71.5% dos participantes com escolaridade inferior ao Secundário frequentavam cursos de tipo profissionalizante. Todas as escolas secundárias e centros de formação onde foi recolhida a amostra localizavam-se na zona do Grande Porto. A amostra do ensino superior foi recolhida nos Institutos Politécnicos do Porto e Viana do Castelo, proveniente de licenciaturas nas áreas da Educação Básica, Desporto e Património/Cultura, sendo todos os participantes alunos do primeiro ano (no ensino superior apenas foram considerados para este estudo os estudantes com idade igual ou superior a 25 anos).

Instrumentos

Questionário de Autorregulação – Aprendizagem (*Self-Regulation Questionnaire – Learning- SRQ-L*; Williams & Deci, 1996). Este questionário pertence a um conjunto de instrumentos desenvolvidos no contexto da Teoria da Autodeterminação. A escala original avalia dois fatores: a Regulação Autónoma e a Regulação Controlada. Há três grupos de itens (A, B, C), num total de 12 itens. Os valores da consistência interna (alfa de Cronbach) foram de .83 para a subescala da regulação autónoma e .64 para a subescala da regulação controlada. Os valores relativamente baixos de consistência interna desta última subescala levaram-nos a realizar uma análise fatorial exploratória da escala que revelou que, em vez de dois fatores, a escala tinha uma estrutura tripartida: o primeiro fator correspondia à regulação autónoma (6 itens), mas a regulação controlada surgiu dividida em dois fatores que correspondiam à regulação externa/extrínseca (2 itens) e à regulação introjetada (3 itens). O item 10 (“As razões pelas quais pretendo continuar a estudar são porque me permite mais facilmente manter-me num emprego ou encontrar um novo emprego”) não saturou em nenhum dos três fatores, sendo por esse motivo excluído. Passaram assim a considerar-se para efeitos deste estudo estes três fatores: regulação autónoma ($\alpha=.83$), regulação introjetada ($\alpha=.70$) e regulação externa ou extrínseca ($\alpha=.70$). O conteúdo dos itens foi adaptado (uma vez que a escala original foi criada para estudantes de medicina), mas manteve-se o sentido original, i.e., os itens da regulação autónoma incluíam: “Inscrevi-me neste curso porque é uma forma de aprender mais sobre matérias que me interessam”; os itens da regulação externa incluíam: “Inscrevi-me neste curso porque me sinto pressionado para fazê-lo”; e os itens da regulação introjetada incluíam: “Inscrevi-me neste curso porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse”.

Questionário de Autodescrição-III (*Self-Description Questionnaire - SDQ-III*, Marsh, 1992). O SDQ-III avalia múltiplas dimensões do autoconceito em estudantes universitários e outros adultos e as suas subescalas podem ser usadas separadamente. Para este estudo foi apenas utilizada a subescala do autoconceito acadêmico, que inclui, entre outros, os seguintes itens: “Tenho facilidade em aprender diferentes conteúdos acadêmicos” e “Gosto de estudar diferentes matérias acadêmicas”. Por motivos de concisão, do total de 10 itens da escala original foram selecionados 4 itens que representavam os aspetos de maior interesse deste estudo (interesse/gosto e competência). A escala obteve bons valores de consistência interna ($\alpha=.78$).

Escala de Autoeficácia acadêmica (*Academic Self-efficacy Scale*, Midgley et al., 2000). Foi utilizada a subescala de autoeficácia acadêmica da PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scales*), uma escala de 5 itens que avalia as crenças dos adultos acerca da sua competência para aprender e para fazer os trabalhos do curso (por exemplo: “Tenho a certeza que consigo aprender tudo aquilo que vai ser ensinado no curso”). A escala obteve valores elevados de consistência interna ($\alpha=.87$).

Escala de objetivos pessoais de realização (*Personal Achievement Goal Orientations Scale*, Midgley et al., 2000). Foi utilizada a escala da PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scales*), que inclui as seguintes subescalas: objetivos pessoais de mestria (“Um dos meus objetivos no Curso/formação é aprender o máximo que puder”; $\alpha=.83$), objetivos pessoais de aproximação à performance (“Um dos meus objetivos é mostrar aos outros que para mim é fácil fazer os trabalhos”; $\alpha=.84$) e objetivos pessoais de evitamento da performance (“Um dos meus objetivos nas aulas/sessões de formação é evitar parecer que tenho dificuldades a fazer os trabalhos”; $\alpha=.75$), num total de 14 itens.

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem dos Adultos. Este questionário de 10 itens foi desenvolvido por nós para avaliar o uso de estratégias de aprendizagem profunda nos aprendentes adultos. Alguns itens foram adaptados do *Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991), concretamente das subescalas de pensamento crítico (“Desenvolvo ideias próprias a partir do que aprendo no curso”), autoregulação metacognitiva (“Se estou confuso/a quando estou ler alguma coisa relativa ao curso, volto atrás e tento perceber melhor”), elaboração (“Relaciono o que aprendo no curso com outras coisas que já sabia sobre o tema”) e organização (“Faço esquemas para resumir aquilo que aprendo nas aulas”). Os valores do Alfa de Cronbach foram elevados ($\alpha=.87$).

Escala de Empenho Autorrelato (*Self-Reported Engagement - SRE*; Miserandino, 1996). A escala de Empenho Autorrelato fornece scores separados para duas dimensões do empenho: comportamental (por ex., "Estou muito atento nas aulas/sessões de formação") e emocional (por ex., "Quando estou nas aulas/sessões de formação, sinto-me satisfeito"). No estudo original a escala é composta por 37 itens comportamentais e 36 itens emocionais. Na adaptação da escala fizemos uma seleção dos itens finais, ficando com 28 no total: 17 comportamentais e 11 emocionais. As duas subescalas apresentaram bons valores de consistência interna: $\alpha = .86$ (dimensão comportamental) e $\alpha = .82$ (dimensão emocional).

Todos os questionários foram cotados pelos participantes numa escala de 4 pontos (1=*Discordo totalmente...* 4=*Concordo totalmente* ou 1=*Nada verdadeiro...* 4=*Muito verdadeiro*).

Os questionários foram administrados em dois períodos: durante a primeira semana após o início do curso foram aplicados o Questionário de Autorregulação - Aprendizagem, o Questionário de Autodescrição-III, e a Escala de Autoeficácia, de forma a capturar a motivação inicial dos aprendentes para os cursos. A Escala de Objetivos Pessoais de Realização, a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem dos Adultos e a Escala de Empenho Autorrelato foram administradas aproximadamente 3 meses após o início dos cursos (com exceção das formações de curta duração, em que este intervalo foi mais curto), depois de os adultos já estarem envolvidos nas atividades dos cursos. As notas do 2º semestre desse ano lectivo (2012/2013) foram recolhidas para todos os alunos/formandos da turma CET e dos cursos do Ensino Superior, isto é, para um total de 87 participantes (nos cursos EFA e formações modulares certificadas a avaliação dos formandos não era feita através de notas quantitativas).

Pelo menos um dos investigadores esteve presente durante a recolha dos dados. Os aprendentes completaram o preenchimento dos questionários em aproximadamente 20 minutos (em cada um dos dois períodos). A participação era voluntária e foi garantido o anonimato.

RESULTADOS

A média e o desvio-padrão foram calculados para todas as variáveis do estudo. Os adultos obtiveram níveis muito elevados de regulação autónoma e de objetivos de mestria, níveis relativamente elevados de autoeficácia, autoconceito académico, empenho e estratégias de aprendizagem profunda, e níveis baixos de regulação externa (ou extrínseca) e de objetivos de performance. A regulação introjetada, representando um nível mais interiorizado de motivação extrínseca, mas em que o comportamento (neste caso, a frequência do Curso) ainda não foi completamente assumido pela pessoa, apresentou um valor médio moderado (Tabela 1).

Todas as variáveis do estudo foram interrelacionadas com recurso a correlações bivariadas de Pearson. A regulação autónoma, a autoeficácia, o autoconceito académico e os objetivos de mestria apresentaram relações positivas significativas (moderadas a fortes) com o empenho (comportamental e emocional) e as estratégias de aprendizagem profunda e, embora com coeficientes de correlação mais baixos, também se relacionaram positivamente com a média das notas semestral. Pelo contrário, a regulação externa relacionou-se negativamente com o empenho e as estratégias de aprendizagem profunda. Os objetivos de performance (de aproximação e de evitamento) não obtiveram relações significativas com nenhuma das variáveis de resultado. A regulação autónoma obteve uma relação positiva forte com os objetivos de mestria, enquanto a regulação externa e a regulação introjetada obtiveram relações positivas moderadas a fortes com os objetivos de performance (Tabela 1).

Tabela 1. Médias, desvios-padrão e correlações entre todas as variáveis do estudo

Variáveis	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Reg. autónoma	3.43	.42	1	-.32**	.26**	.31**	.39**	.48**	-.03	-.03	.43**	.39**	.44**	.17
2. Reg. externa	1.58	.61	—	1	.15*	-.23**	-.27**	-.25**	.41**	.33**	-.22**	-.21**	-.24**	.05
3. Reg. introjetada	2.66	.69	—	—	1	-.01	-.04	.26**	.29**	.35**	.21**	.12	.13*	.16
4. Autoeficácia	3.06	.49	—	—	—	1	.53**	.24**	.01	-.03	.20**	.36**	.33**	.24*
5. Autoconc. acad	3.05	.48	—	—	—	—	1	.21**	-.03	-.01	.21**	.29**	.36**	.35**
6. Obj. de mestria	3.61	.40	—	—	—	—	—	1	.08	.15*	.53**	.43**	.38**	.29**
7. Obj. apr. perfor.	1.95	.65	—	—	—	—	—	—	1	.78**	.11	.07	-.00	.11
8.Obj. evit. perfor.	2.07	.66	—	—	—	—	—	—	—	1	.11	.04	-.02	.09
9. Empenho comp.	3.01	.45	—	—	—	—	—	—	—	—	1	.67**	.60**	.28**
10. Empenho emo.	3.21	.47	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	.55**	.25*
11. Aprend. profu.	3.03	.48	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	.36**
12. Média notas	13.6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1

Nota. Todas as variáveis avaliadas numa escala Likert de 4 pontos (com exceção da média das notas semestral)

M=Média DP=Desvio-padrão Reg. autónoma=Regulação Autónoma Reg. Externa=Regulação Externa Reg. Introjetada= Regulação Introjetada Autoconc. Acad.=Autoconceito Académico Obj.de mestria=Objetivos de Mestria Obj. apr. perf. = Objetivos de Aproximação à Performance Obj. evit. perfor.=Objetivos de Evitamento da Performance Empenho comp.=Empenho comportamental Empenho emo.= Empenho emocional Aprend. profu.=Estratégias de aprendizagem profunda

*p<.05 **p<.01

A comparação entre grupos foi realizada através de testes *t* para amostras independentes (género, nível educativo e estatuto ocupacional) e de uma ANOVA (modalidades educativas).

Os homens, os participantes com escolaridade inferior ao nível secundário, os desempregados e aqueles que frequentavam cursos profissionalizantes apresentaram valores significativamente mais elevados de regulação extrínseca e de objetivos de performance. A regulação introjetada também foi superior nos menos escolarizados e foi fortemente superior nos cursos profissionalizantes face aos cursos académicos e sobretudo face às formações de curta duração. Os participantes menos escolarizados obtiveram valores inferiores de autoeficácia para o curso, autoconceito académico e uso de estratégias de aprendizagem profunda relativamente aos participantes com escolaridade igual ou superior ao nível secundário. Os participantes que frequentavam formações de curta duração obtiveram valores superiores de autoeficácia para o curso relativamente às outras modalidades educativas, enquanto o uso de estratégias de aprendizagem profunda foi significativamente superior nos adultos que frequentavam cursos académicos, isto é, do ensino superior (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2. Diferenças de grupo de acordo com o gênero e o nível de escolaridade (abaixo do secundário vs. igual ou acima do nível secundário), valores do teste t-student e effect sizes (d de Cohen)

Variáveis	M	F	teste t	d	<12	≥12	teste t	d
1. Regulação Autônoma	3.35(.41)	3.50(.41)	-3.10**	.37	3.38(.40)	3.47(.43)	ns	-
2. Regulação Extrínseca	1.69(.59)	1.46(.61)	3.09**	.38	1.77(.68)	1.40(.48)	5.01***	.63
3. Regulação Introjetada	2.72(.62)	2.61(.76)	ns	-	2.83(.61)	2.51(.74)	3.82***	.47
4. Autoeficácia para o curso	3.07(.45)	3.06(.52)	ns	-	2.98(.51)	3.14(.45)	-2.63**	.33
5. Autoconceito acadêmico	3.02(.47)	3.08(.48)	ns	-	2.92(.48)	3.17(.45)	-4.29***	.54
6. Objetivos de Mestria	3.61(.36)	3.61(.44)	ns	-	3.63(.39)	3.59(.42)	ns	-
7. Obj. Aproximação Performance	1.97(.65)	1.79(.64)	2.19*	.28	2.05(.70)	1.72(.55)	4.04***	.53
8. Obj. Evitamento Performance	2.16(.64)	1.98(.66)	2.17*	.28	2.26(.69)	1.89(.58)	4.47***	.58
9. Empenho comportamental	3.24(.43)	3.36(.45)	-2.07*	.27	3.28(.47)	3.32(.42)	ns	-
10. Empenho emocional	3.15(.46)	3.27(.48)	-1.97*	.26	3.19(.49)	3.22(.46)	ns	-
11. Estratégias Aprendiz. Profunda	2.98(.47)	3.08(.49)	ns	-	2.95(.53)	3.10(.42)	-2.45*	.31

Nota. Os valores entre parêntesis são desvios-padrão. M=Participantes Sexo Masculino;F= Participantes Sexo Feminino; <12=escolaridade abaixo do nível secundário; ≥12=escolaridade igual ou acima do nível secundário; d= tamanho de efeito *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tabela 3. Diferenças de grupo de acordo com a modalidade educativa (formações de curta duração vs. cursos profissionalizantes vs. cursos acadêmicos) e o estatuto ocupacional, valores da ANOVA, teste t-student e effect sizes (eta quadrado e d de Cohen)

Variáveis	F. Curtas	C. Prof.	C. Acad.	F	η ²	Emp.	Dese.	teste t	d
1. Regulação Autônoma	3.35(.45)	3.45(.39)	3.51(.41)	ns	-	3.48(.39)	3.40(.43)	ns	-
2. Regulação Externa	1.58(.64)	1.73(.65)	1.39(.46)	5.38**	.04	1.44(.48)	1.66(.66)	-3.09**	.38
3. Regulação Introjetada	2.32(.73)	2.98(.56)	2.71(.65)	21.67***	.14	2.63(.71)	2.68(.69)	ns	-
4. Autoeficácia para o curso	3.22(.46)	3.00(.51)	2.99(.48)	5.40**	.04	3.07(.50)	3.06(.48)	ns	-
5. Autoconceito acadêmico	3.07(.55)	3.01(.45)	3.09(.41)	ns	-	3.07(.51)	3.04(.46)	ns	-
6. Objetivos de Mestria	3.57(.41)	3.70(.33)	3.57(.40)	4.17*	.03	3.60(.39)	3.60(.41)	ns	-
7. Obj. Aproxim. Performance	1.86(.59)	2.06(.73)	1.68(.53)	7.80**	.06	1.77(.62)	1.94(.66)	ns	-
8. Obj. Evitamen. Performance	1.99(.59)	2.29(.75)	1.88(.50)	10.02***	.08	1.95(.64)	2.13(.67)	-1.98*	.27
9. Empenho comportamental	3.29(.42)	3.26(.48)	3.37(.42)	ns	-	3.27(.39)	3.31(.47)	ns	-
10. Empenho emocional	3.28(.46)	3.21(.51)	3.15(.45)	ns	-	3.22(.45)	3.20(.49)	ns	-
11. Estrat. Aprendiz. Profunda	2.94(.41)	2.99(.55)	3.20(.43)	5.27**	.04	3.08(.47)	3.00(.49)	ns	-

Nota. Os valores entre parêntesis são desvios-padrão. F. Curtas= formações de curta duração C. Prof.= cursos profissionalizantes C. Acad.= cursos acadêmicos Emp.=Empregados;Dese.= Desempregados; ns=não significativo. *p<.05 **p<.01 ***p<.001

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos para cada um dos objetivos do estudo serão discutidos separadamente.

Motivação dos aprendentes adultos “não-tradicionais”. A análise descritiva da amostra de adultos não-tradicionais revelou um padrão motivacional positivo, caracterizado por níveis muito elevados de regulação autônoma e objetivos de mestria e níveis muito baixos de regulação externa/extrínseca e de objetivos de performance. Estes resultados estão em linha com outros estudos (e.g., Hoyert & O'Dell, 2009; Justice & Dornan, 2001) que apontam que os adultos maiores de 25 anos tendem a envolver-se em

educação e formação sobretudo por interesse no curso e por reconhecimento da sua importância e valor (razões autónomas), e que os objetivos destes adultos em sala de aula/formação são aprender o máximo que puderem, sendo pouco habitual o envolvimento por pressões externas ou por obrigação (razões externas) ou a valorização, em sala de aula, da performance e da superioridade face aos colegas (objetivos de performance). A explicação para estes resultados poderá estar na maturidade e desenvolvimento pessoal e cognitivo dos adultos mais velhos, que os afastam de padrões de avaliação externos e os aproxima de padrões e objetivos desenvolvidos internamente. A sua experiência de vida permite-lhes igualmente tomar decisões mais claras e ser mais independentes das expectativas dos outros (algo que nem sempre acontece com os jovens adultos). O valor moderado obtido pela regulação introjetada, um tipo de motivação extrínseca em que o valor do comportamento ainda não foi completamente interiorizado pelo Eu, sendo ainda fonte de conflito intrapessoal (“frequentemente o curso pois sentir-me-ia mal se não o fizesse”), revela que é importante apoiar muitos aprendentes adultos no sentido de que a sua frequência educativa seja assumida como um valor pessoal e não como algo que é feito para agradar a outros ou para evitar sentimentos pessoais de culpa ou vergonha.

Relação entre as variáveis motivacionais e as variáveis de resultado. Tal como esperado, o resultado das correlações mostrou que uma motivação inicial caracterizada pela autonomia, pela procura da aprendizagem e por crenças elevadas de autoeficácia e autoconceito académico associa-se, com o decorrer do curso, a um maior empenho e ao uso de estratégias de aprendizagem profunda, bem como a melhores notas. As notas (a única variável que não foi auto-avaliada e, portanto, imune ao viés da desejabilidade social) obtiveram o seu coeficiente de correlação mais elevado com o autoconceito académico, o que vai ao encontro de investigação anterior que mostra que o autoconceito académico é um dos mais fortes preditores do desempenho (Marsh, 1990). A regulação externa teve uma associação claramente negativa com as variáveis de resultado, reforçando o argumento de que contextos educativos controladores, onde o estudo seja visto como uma “obrigação” resultante de algum tipo de pressão externa, devem ser desencorajados (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). A regulação introjetada obteve uma relação positiva (embora fraca) com o empenho comportamental e as estratégias de aprendizagem profunda, sugerindo que esta forma relativamente interiorizada de motivação extrínseca poderá não ter efeitos completamente negativos. Adicionalmente, o estudo mostrou uma associação, no sentido esperado, entre as *razões subjacentes* ao

envolvimento nos cursos e os *objetivos pessoais de realização* dos aprendentes. No futuro seria importante investigar melhor esta relação e averiguar possíveis efeitos de mediação dos objetivos de realização na relação entre as razões subjacentes para estudar e os resultados.

Diferenças entre Grupos. As comparações entre grupos de acordo com as suas características sociodemográficas e a modalidade educativa frequentada mostraram que o padrão motivacional caracterizado pela regulação controlada e pelo foco na performance é significativamente mais endossado por determinados grupos, concretamente, pelo sexo masculino, pelos menos escolarizados, pelos que frequentam cursos longos de tipo profissional e pelos desempregados. Embora os valores médios da regulação controlada e dos objetivos de performance tenham sido baixos para todos os grupos de adultos, estes resultados sublinham a importância de os educadores de adultos intervirem junto destes grupos mais vulneráveis, em particular junto dos adultos menos escolarizados que, adicionalmente, apresentaram valores mais baixos de autoeficácia, autoconceito académico e uso de estratégias de aprendizagem profunda. A criação de um ambiente educativo que apoie a autonomia, promova o sentimento de competência pessoal e valorize mais a aprendizagem do que a performance e a avaliação normativa são algumas recomendações para a prática que resultam deste estudo.

CAPITULO IV
MOTIVATIONAL PROFILES OF ADULT LEARNERS

Estudo Empírico 3. Motivational Profiles of Adult Learners

Abstract

This study investigated profiles of autonomous and controlled motivation and their effects in a sample of 188 adult learners from two Portuguese urban areas. Using a person-centered approach, results of cluster analysis and MANCOVA revealed four motivational groups with different effects in self-efficacy, engagement and learning. The study showed that groups of learners who have high autonomous motivation in the beginning of a course score higher in self-efficacy and later on in behavioral engagement and use of deep-learning strategies, whereas those who have controlled motivation alone or low levels of both types of motivation have worse results. Additionally, the study showed motivational differences according to adult learners' gender, educational level and occupational status. The influence of the Portuguese adult education system on the results and the implications of the study for the practice of adult education are also discussed.

Keywords: Motivational profiles; autonomous/controlled regulation; adult education; learning/engagement variables; self-efficacy

1. Introduction

Motivation is a key element to understand students' engagement, satisfaction and level of achievement in learning (Eccles & Wigfield, 2002; Wentzel & Wigfield, 2009). While there is a considerable amount of research on the motivation of traditional students (i.e., students under 25 years old), adult or nontraditional learners' motivation for learning is still a scarcely studied subject under the framework of contemporary theories of motivation like *Self-Determination Theory* (SDT).

One of SDT's core assumptions is that motivation is not only a matter of *quantity* (being more or less motivated), but also of *quality* — i.e., that there are different types of motivation and that some types are considered to lead to better outcomes than others (Deci & Ryan, 2000, 2002; Lemos, Gonçalves, Lens, & Rodrigues, 2014; Lens, Vansteenkiste & Matos, 2009). Because in the same individual, different motives for learning can coexist (e.g., interest in the subject, desire of getting good grades, wanting to please other people), in recent years some studies under SDT's framework are using a *person-centered approach* to identify different profiles of motivation in students (i.e., different combinations of motives), as well as relating these profiles to learning and outcome

variables in order to understand their differences in quality (e.g., Boiché & Stephan, 2014; Hayenga & Corpus, 2010; Kusurkar, Croiset, Galindo-Garré & Cate, 2013; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senecal, 2007; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009; Wormington, Corpus & Anderson, 2012). Whereas most quantitative research uses a dimensional or variable-centered approach, in which the level of analysis is the variable and the goal is to describe associations between variables, in person-centered analyses the level of analysis is the individual by means of grouping individuals into categories (e.g., cluster analysis; Gore, 2000) based on similar profiles of variables (Magnusson, 1998; Magnusson & Cairns, 1996). In other words, the assumption in person-centered analyses is that there are differences among individuals with respect to how the predictors operate on the outcomes. The person-centered approach in quantitative research is likely to yield complementary information to the variable-centered approach by offering a more holistic view of individuals, yet is still much less used, namely in motivational research (Vansteenkiste et al., 2009).

Since a very limited number of studies used a person-centered approach to investigate profiles of motivation in adult learners, the purpose of this study was to explore these profiles and relate them to learning, engagement, academic self-concept and self-efficacy. We also wanted to explore the effect of adult learners' gender and educational level on their profiles of motivation.

1.1. Self-Determination Theory

Self-Determination Theory's most basic distinction is between *intrinsic motivation* and *extrinsic motivation* (Deci & Ryan, 1985). Intrinsic motivation refers to the performance of an activity that is rewarding on its own, for instance, learning about something because we find it interesting. Extrinsic motivation relates to the performance of an activity for the consequences or rewards that come out of it (e.g., higher grades, honors, money) and/or to avoid negative outcomes (e.g., punishments, criticism). Intrinsic motivation is considered a better form of motivation, developing from the basic human needs for competency, autonomy and relatedness (Deci & Ryan, 1985). SDT also maintains that extrinsic rewards have an undermining effect on intrinsic motivation, i.e., that when given rewards for the performance of an activity, the reward becomes the main focus and individuals lose interest in the activity itself (Deci, Koestner, & Ryan, 2001).

Although research on education showed that intrinsic motivation related to more positive educational attitudes and outcomes than extrinsic motivation, results did not

consistently demonstrate that extrinsic motivation was always linked to negative outcomes (Reeve, Deci, & Ryan, 2004), which hinted at the existence of diverse types of extrinsic motivation, with different effects. Hence, SDT's authors developed a subtheory, referred to as *Organismic Integration Theory*, that considers four different types of progressively more self-integrated extrinsic motivation. Within this new formulation, the most important distinction is between *autonomous regulation* and *controlled regulation*.

Autonomous regulation refers to activities that are volitional, i.e., initiated by the individual; it includes intrinsic motivation, the most “pure” form of self-determined behavior, and *internalized extrinsic motivation* — including identified and integrated regulation — that refers to externally controlled motives that have become integrated in the individual's values system, so although externally generated, these motives are now personally meaningful (e.g., a learner that studies hard to get a job in an field that fulfills him). Controlled regulation, on the other hand, is present in two types of externally generated and controlled types of motivation: *external regulation*, that refers to behaviors ruled exclusively by the anticipation of rewards; and *introjected regulation*, that refers to reasons and behaviors that have been partially assimilated by the individual but whose importance has not been really integrated, so they are still a source of internal pressure or conflict to the self (e.g., an adult learner who studies to achieve a high school equivalency diploma and thus avoid feelings of shame and inferiority in his work place).

Research on autonomous regulation in education has globally validated its connection with outcome variables like engagement, deep-learning strategies, and higher grades (for a review, see Reeve, Deci & Ryan, 2004), as well as relating it to other motivational and self variables like perceived self-efficacy (Alivernini & Lucidi, 2011) and academic self-concept (Ahmed & Bruinsma, 2006; Coetzee, 2011). On the contrary, controlled regulation related to test anxiety (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005), superficial cognitive processing (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005) and procrastination (Vansteenkiste et al., 2009).

Although the majority of research supports SDT's viewpoint on the superior quality of autonomous motivation as opposed to controlled motivation, its perspective on the debilitating effects of controlled motivation remains controversial, as some studies failed to find these negative effects (e.g., Ratelle et al., 2007; Wormington et al., 2012). Other critical points of the theory are the claim that extrinsic rewards undermine intrinsic motivation, which was questioned by a meta-analysis that showed that this effect was

minimal (Cameron & Pierce, 1994), and the cross-cultural generalizability of the need for autonomy in Eastern cultures (Markus, Kitayama, & Heiman, 1996).

SDT argues that it is better for a student to show autonomous motivation alone (i.e., studying because one finds it interesting and important), than having both autonomous and controlled motivation (studying out of interest/importance and also because we feel pressured to do it). Complementary, SDT assumes that having low levels of both types of motivation is better than having only controlled motivation. . Profile analysis is useful to identify groups of students with these different profiles of motivation and to examine their proposed differences in quality.

1.2. Motivational Profiles

One of the main advantages of a person-centered approach is that it allows to explore, at the individual level, naturally-occurring combinations of motivational dimensions, combinations that can be termed “motivational profiles”. Few studies have used a person-centered approach to study autonomous and controlled motivation in education. Existing studies are with middle-school students (Hayenga & Corpus, 2010), or with high-school and under 25 years old college students (Boiché & Stephan, 2014; Kusurkar et al., 2013; Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009; Wormington et al., 2012). There is no research on the profiles of autonomous/controlled motivation of nontraditional students (i.e., students above 24 years old). An exception (albeit not within the SDT framework) is Beder and Valentine's (1990) study on the reasons why low-literate adults participate in Adult Basic Education. In this study, cluster analysis revealed six distinct subgroups of students (with motives for attendance including family responsibility, self-improvement, literacy development and economic reasons), and the authors draw implications to differentiated marketing strategies according to each group's motivations.

Theoretically, in accordance with SDT, it would be expected the existence of four qualitatively different motivational groups with different effects on learning and achievement: a group with high autonomous and low controlled motivation (good quality motivation); a group with high autonomous and high controlled motivation (high quantity motivation); a group with low autonomous and low controlled motivation (low quantity motivation); and a group with low autonomous, and high controlled motivation (poor

quality motivation).¹⁵Hayenga and Corpus (2010), Kusrkar et al. (2013), Vansteenkiste et al. (2009) and Wormington et al. (2012) replicated this four-group structure, while Ratelle et al. (2007) identified a differentiated three-group structure in their two studies: in the first study, with two high school's samples, all motivational groups emerged except for the good quality motivation group; in the second study, with a college's sample, all groups were identified but for the poor quality motivation group. These studies also examined differences in group assignment according to gender, and found that female students tended to be overrepresented in the good quality group and/or in the high quantity group — i.e., in the groups with high autonomous motivation — and underrepresented in the poor quality group (Boiché & Stephan, 2014; Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009; Wormington et al., 2012). These results are in accordance with previous research that shows that girls tend to be more intrinsically motivated than boys, especially towards specific subject areas like reading and writing (Lange & Adler, 1997; Guay et al. 2010). As to SDT's predictions about the quality of motivation, while Hayenga and Corpus (2010) and Vansteenkiste et al. (2009) found that the good quality motivation group scored significantly higher than the three other groups in GPA (and also, in Vansteenkiste and colleagues' study, significantly lower in test anxiety, procrastination and cheating behavior), and that the poor quality motivation group had lower scores than the three other groups in the above mentioned variables — thus supporting SDT's predictions—, Kusrkar et al. (2013), Ratelle et al. (2007) and Wormington et al. (2012) did not find significant differences in achievement between the good quality motivation group and the high quantity motivation group, although these two groups did perform better than the two groups with low autonomous motivation. In all, these results clearly place autonomous motivation as a decisive factor accounting for engagement and achievement in education, but indicate that more research is needed in order to understand the effects of controlled motivation.

1.3. Adult Learners' Motivation

Studying adult learners' motivation is worthwhile because this population has specificities that set it apart from traditional students. For one, most adults enroll voluntarily in educational programs and besides, adults are usually part-time students who have to balance education with other life-tasks like work and family, which means that

¹⁵We use here the same denominations for the groups as those used by Vansteenkiste et al. (2009)

they are often more at risk of dropping-out from education and training (McGivney, 2004).

Comparative research shows that nontraditional students tend to be more intrinsically motivated and mastery-oriented than younger students (Archer, Cantwell & Bourke, 1999; Bennett, Evans & Riedle, 2007; Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Donohue & Wong, 1997; Murphy & Roopchand, 2003), they use more deep-learning strategies (Jacobson & Harris, 2008; Justice & Dornan, 2001; Richardson, 1995) and they also tend to have better academic performances (Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Carney-Crompton & Tan, 2002; Hoyert & O'Dell, 2009; Morris, Brooks & May, 2003). Other studies also found that adult students show general high levels of self-efficacy and engagement (Beder, Tomkins, Medina, Riccioni & Deng, 2006; Harkins, 2009).

Empirical results concerning adult learners' motivation are consistent with foundational adult education models like Andragogy and Self-directed Learning, that assume adults to be purposeful, self-directed learners, led by internal rather than external factors (Knowles, 1980). They can also be read in the light of personality development theories (e.g., Erikson, 1963; Sheldon, Houser-Marko & Kasser, 2006), and SDT's Organismic-integration Theory (Deci & Ryan, 1991), that argue that adults' maturity and life experiences help them to assimilate the non-internalized parts of themselves into a more coherent whole and become more autonomous and self-determined.

The fact that adults use more deep-learning strategies and have better academic performances can be explained by adult cognitive development models like Kramer's (1983) and Sinnott's (1984) model of post-formal relativistic/dialectic that states that cognitive development goes on through adulthood and that mature adults are more capable than younger ones of using relativistic/dialectical thought and meta-cognition..

It is important to highlight that comparative research between traditional and nontraditional students refers to students attending college, and that adults' *level of education* seems to play a differential role in the quantity and quality of their motivation. Adults with higher education levels participate more, and also state primarily intrinsic, knowledge-related motives for attending (Pires, 2009; Vertongen, Nils, Bourgeois, de Viron & Traversa, 2009), although these are followed closely by job-related reasons. Adults with lower educational levels state more extrinsic motives, especially job-related motives, for participation (Carré, 2001; Daehlen & Ure, 2009; Ferreira, 2010; Konrad, 2005), but they are also more motivated to attend for social reasons like meeting new people (Carré, 2001; Daehlen & Ure, 2009) and to improve their self-esteem (Valentine,

1990). Adults with lower educational levels also tend to show lower levels of perceived self-efficacy for the course (Carré, 2001; Ferreira, 2010).

As it happens with younger students, *gender* usually plays a differential role in adults' motivation — research shows that female students tend to be more self-determined and intrinsically-motivated than male students (Carré, 2001; Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003).

1.4. The Purpose of the Study

As mentioned before, scarce research exists on adult learners' motivation using Self-Determination Theory as a theoretical framework and no study to our knowledge has yet used a person-centered approach to investigate profiles of autonomous and controlled regulation in adult, nontraditional learners. Therefore, at a theoretical level, the study allows to examine the relevance of SDT's theoretical model to the adult learners' population. Studying adult learners' motivation can also have important implications for practice, namely, assisting adult education institutions in developing educational programs that appeal to adult learners' different types of motivations, thus contributing to better learning and achievement results, less drop-out rates and a higher specialization. Additionally, teachers and other education professionals can improve their pedagogical orientation and support according to their students' type of motivation, and they can also come to value motivation as an end in itself, i.e., help learners to become more self-motivated and self-regulated in their learning.

So at a *general level*, this study aimed to contribute to a better understanding of adult learners' motivation by characterizing the motivation of a sample of adult learners and verify if, as expected according to research and theory, they would show high levels of self-determination for learning, as well as high levels of engagement and self-efficacy. By using socio-cognitive models of motivation to better understand the learning processes of adults, ultimately it was also our goal to give a contribution to the adult education field. At a more *specific level*, our goals were: (1) to identify adult learners' profiles of autonomous and controlled motivation using a person-centered approach, and specifically, to test the emergence of four qualitatively different groups expected according to SDT, hence replicating previous research with younger students; (2) to explore the effect of adult learners' individual background variables (gender and educational level) in their motivational group membership; (3) to test SDT's assumptions

on the differential effects of the motivational profiles on self-efficacy, academic self-concept, learning and engagement.

1.5. Context of the study and selected courses

This study was conducted in Portugal, a country that has a relatively low percentage of secondary and tertiary-educated adults when compared to other OECD countries (OECD, 2015). After the Portuguese democratic revolution of 1974, the massification of the access to education made a gap emerge between a young, more qualified generation, and an older generation that had less access to education, so much so, that one can talk about a “generational injustice” in Portugal in regards to educational opportunities (Rothes, 2003). In the last fifteen years, however, rates of secondary education attainment in Portugal among the adult active population (25-64 years old) have had a significant increase: from 19.2% in 2000 to 45.1% in 2015 (Statistics Portugal, 2015a). Public investment in Adult Education (by means of national and EU funds) resulted in programs like the "New Opportunities" and the "Cursos EFA — Adult Education and Training Courses", that give a chance to adults who have dropped-out of school early to complete the basic or secondary level of education. EFA courses may also have a vocational training component ("double certification EFA courses") and they have a modular structure that allows students to enroll in a limited number of modules if they wish to ("short-term training modules"). Courses are free and "double certification EFA courses" may offer scholarships if students are unemployed and do not receive unemployment allowance. Other important features of EFA courses is that they rely partially on the recognition and validation of adults' previously acquired informal and non-formal learning and that the contents of the subjects relate to adults' everyday experience. For example, in basic education EFA courses (for adults who have not completed the 9th grade), the discipline of Mathematics is called "Math for Life" and contents and examples are drawn from the use of Math in everyday life situations (Ordinance No. 230/2008, 2008).

Higher education attainment rates of the Portuguese active population have also had a significant increase, from 8.8% in 2000 to 22.9% in 2015 (Statistics Portugal, 2015b). Public educational policies like the "Maiores de 23" ("Over 23") law, that allow any adult over 23 years old, regardless of his/hers previous educational level, to apply to Higher Education by means of specific exams and an evaluation of life experience, have influenced positively adults' demand for higher education. Despite the overall positive

trend in the qualification levels of the adult population, some critical perspectives warn that the Portuguese adult education system may be too focused on formal qualification and certification, neglecting a more critical and community development-oriented kind of education (Lima, 2007).

We selected for our study representative educational programs of the Portuguese adult education system, namely: Cursos EFA [Adult Education and Training Courses], basic or secondary education courses that may also have a vocational training component besides the academic one; CET [Technological Specialization Courses], post-secondary vocational courses with an advanced technical training level; short-term training modules of 25 to 175 hours-length in various fields; and higher education courses from two Polytechnic Institutes (Porto and Viana do Castelo Polytechnic Institutes). All courses with the exception of the latter were free and held in secondary schools (EFA courses) or vocational training centers (short-training courses, CET course) in Porto (Portugal's second largest city, sited in the northwest region of the country).

2. Method

According to the goals previously outlined, the present study examined the following specific research questions in relation to adult learners' motivation: 1) How can participants be characterized in regards to self-regulation of motivation, self-efficacy, academic self-concept, engagement and learning? Do participants show interindividual differences in these variables according to gender, educational level and occupational status? 2) Can participants be classified into different profiles of autonomous and controlled motivation, more specifically, into four motivational profiles expected according to Self-Determination Theory? 3) Do background variables (like gender and educational level) affect participants' motivational profile membership? What are the links of the different profiles to the outcome variables (self-efficacy, academic self-concept, engagement, learning)? To answer these questions, first, means and standard-deviations were calculated and independent samples t-test analyses were used. After classifying participants into profiles based on cluster analysis, the effect of background variables on group membership was examined by means of a chi-square test and the relations of the different profiles to the outcome variables were analyzed through multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

2.1. Participants and Procedure

Participants were 188 Portuguese adults (50.5% male) with ages ranging from twenty-five to sixty-four years old ($M=37.7$; $SD=9.43$), enrolled in short-term training modules (36.2% of the total sample), vocational EFA and CET courses (42% of the total sample), and higher education courses (21.8% of the total sample). Short-term training modules included five classes attending ICT (175 hours), Health and Safety at Work (75h), Time Management (25h) and Spanish (50h). EFA courses included six classes training part-time in one of these areas: Tourism; Cookery/Pastry-making; Electronics; Photovoltaic Solar Systems (one year and a half to two years-length, plus traineeship in work context). The CET course was one night class of mechanical technology (one year-length, plus traineeship in work context). The higher education sample was collected from four different courses (all first-year students): Basic Education, Sports, Social Education and Artistic Management.

Educational level was differentiated: 89 participants had at least completed secondary education, and 99 participants had less than the secondary education degree. In regards to occupational status, 121 participants were unemployed, 62 were employed, 3 were full-time students that had never worked before and 2 were retired.

Questionnaires were administered in two periods: the *Self-Regulation Questionnaire - Learning*, *Academic Self-Description Questionnaire-III* and *Academic Self-Efficacy Scale* were administered in the beginning, generally during the first week after the courses had started, in order to capture students' initial motivation; the *Adult Learning Strategies Evaluation Scale* and the *Self-Reported Engagement Scale* were answered three months later, after the students were already involved in course activities. Due to the use of this specific procedure, only 93% of the original sample (i.e., 175 participants) answered the scales that were administered later. To check for the potential effects of attrition, we compared students who participated both at T1 and T2 and students who dropped out from T1 to T2, both on demographic variables and motivational measures, and no differences were found between the two samples.

At least one researcher was present during data collection. Students completed the surveys in approximately 15 min. Participation was voluntary, and anonymity was guaranteed.

2.2. Measures

Learning Self-Regulation Questionnaire (Williams & Deci, 1996). SRQ-L belongs to a group of scales developed within Self-Determination Theory. It measures two factors: autonomous regulation and controlled regulation. There are three groups of items (A, B, C), each with four items (12 in total), and participants score them in a 4-point scale. Values of internal consistency were .84 for the autonomous regulation subscale and .65 for the controlled regulation subscale. Because the original scale was designed for medical students, we adapted the content of the items, but we kept its original sense, i.e., autonomous regulation items included statements like, “I enrolled in this course because it is a way of improving my knowledge in various subjects” and “I am going to commit to this course because it is important to me to do well at this” and controlled regulation items included “I am going to commit to this course because it is a way of getting higher grades” and “I am going to commit to this course because I would feel guilty if I did not do so”.

Self-Description Questionnaire-III (Marsh, 1992). SDQ-III is designed to measure multiple dimensions of self-concept in college students and other adults, and because the subscales are well differentiated, they can be used separately. For the purposes of this study we were mainly interested in the effects of *academic* self-concept, so we used the academic subscale of SDQ-III, which includes statements like “I learn quickly in most academic subjects”. For conciseness reasons, of the total of 10 items of the original subscale, four items representing the main features of interest for our study, liking/interest and competence, were selected. After the internal consistency analysis, one of the 4 items was excluded because it lowered Cronbach's alpha significantly. Final alpha-value was .75. Participants rated their agreement with each item in a 4-point scale (1=totally disagree... 4=totally agree).

Academic Self-efficacy Scale (Midgley et al., 2000). We used the academic self-efficacy scale of PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales), which is a five-item scale measuring students' beliefs about their competence to learn and to do their class work. In the original study the scale had a Cronbach's alpha of .78 and in our study this value was of .88. Adults rated their agreement with each item in a 4-point scale (1=not at all true... 4=very true).

Adult Learning Strategies Evaluation Scale. This ten-item self-rated scale was developed by us to evaluate the use of deep-learning strategies by adult learners. Some items were adapted from the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991), from the following subscales: critical

thinking subscale (two items), metacognitive self-regulation subscale (one item), elaboration subscale (one item) and organization subscale (one item). MSLQ is a widely used questionnaire for the measurement of learning strategies, namely in nontraditional students (e.g., Jacobson & Harris, 2008; Justice & Dornan, 2001). The additional 5 items were based on two of the main theoretical positions about learning behaviors of post-secondary students — the learning and study strategies and the student approaches to learning (Entwistle & Ramsden, 1983). These items assess students' receptivity to, attitudes towards, and interest in learning (“Frequently, outside the course, I think about what we talked about during class”); skills and thought processes related to identifying, acquiring, and constructing meaning for new information and ideas (“I can get the main ideas of what is taught in class”; “With this course, I have reflected on things I have never thought about before”; “I apply what I learn in the course to real-life situations”); and being motivated intrinsically to learn and attempting to comprehend underlying meanings of a learning task (“In class, I expose my ideas related to the subject at hand”). Values of internal consistency were good ($\alpha=.88$). Adults rated their agreement in a 4-point scale (1=not at all true... 4=very true).

Self-Reported Engagement (Miserandino, 1996). SRE measures two dimensions of engagement: a behavioral dimension (e.g., “I am very focused when in class”) and an emotional dimension (e.g., “When I am in class, I feel happy”). For parsimony reasons, of the total of 55 items of the original scale, we adapted 28: 17 behavioral and 11 emotional. The two subscales showed good values of internal consistency — $\alpha=.85$ (behavioral dimension) and $\alpha=.80$ (emotional dimension). Adults rated their agreement in a 4-point scale (1=not at all true... 4=very true).

Teacher-rated student engagement scale (Wellborn, 1991). This 9-item scale is filled by teachers who report participants' behavioral engagement (e.g., “When in class, this student participates in class discussions”) and emotional engagement (e.g., “When in class, this student seems happy”). Engagement is measured as a global factor (for our study, Cronbach's alpha-values were of .92). For each item, teachers are asked to select the statement that better describes the student. Statements are rated afterwards by researchers using a 3-point scale (0 to 2), for instance: “When in class, this student... works as much as he/she can (2); does just enough to pass the course (1); does not come prepared (0)”. Because in higher education courses classes' large size prevented teachers from knowing all their students, we only collected this data from short courses and long vocational courses (for a total of 124 participants).

The scales' factorial structure was tested by means of a Confirmatory Factor Analysis (CFA). CFA confirmed the factorial structures of all the scales, with fit values meeting the cut-off criteria based on comparative fit index (CFI) greater than .90 and rootmean-square error of approximation (RMSEA) less than .10 (Kline, 2013). Fit values did not meet the criteria only for the Learning Self-Regulated Questionnaire (SRQL). When this was investigated by means of an Exploratory Factor Analysis, we found that instead of two factors (autonomous regulation/ controlled regulation), the scale had a tripartite structure: the first factor matched autonomous regulation, but controlled regulation was subdivided in two factors that matched external regulation (items 2 and 12) and introjected regulation (items 4, 6, 8 and 10). Although conceptually this is an interpretable structure within SDT, in the present study we followed the recommendation of the scale's authors to use only two “super” categories of regulation.

3. Results

3.1. Descriptive Statistics and Effects of Gender, Educational Level and Occupational Status

Means and standard deviations were calculated for all the measured variables (see Table 1). Mean scores of most self-reported variables were high, especially the score of autonomous regulation — which was more than one point above the mean score for controlled regulation —and the scores of self-reported behavioral and emotional engagement and teacher-reported engagement.

Independent t-tests showed that men had significantly lower levels of autonomous regulation than women, and participants below the secondary education level had significantly higher levels of controlled regulation than participants above the secondary level. The group below the secondary educational level also scored lower in academic self-concept and learning strategies. No significant differences were found in any of the variables between employed and unemployed participants, however, the difference in autonomous motivation was almost statistically significant ($t=1.93$; $p=.55$), with employed participants showing higher levels of autonomy than the unemployed (Table 2).

Table 1.*Descriptive statistics and correlations for all measured variables*

Variables	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autonomous regulation	3.44	.43	1	.10	.34**	.17*	.45**	.37**	.18*	.08
2. Controlled regulation	2.42	.49	—	1	-.14	-.14	-.01	-.01	.03	-.16
3. Self-efficacy	3.09	.49	—	—	1	.45**	.40**	.29**	.21**	.17
4. Academic Self-concept	3.00	.45	—	—	—	1	.22**	.17*	.13	.22*
5. Learning Strategies	3.04	.48	—	—	—	—	1	.48**	.24**	.16
6. Behavioral engagement	3.39	.34	—	—	—	—	—	1	.57**	.25**
7. Emotional engagement	3.35	.40	—	—	—	—	—	—	1	.17
8. Teacher-reported engagement	1.75	.41	—	—	—	—	—	—	—	1

Note. All variables measured in a 4-point scale, except teacher-reported engagement which was measured in a 3-point scale (0-2)

* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 2.*Gender, level of qualification and type of course differences in all the studied variables*

Variables	M	F	<i>t</i> test	<12	≥12	<i>t</i> test	Short	Voc.	Acad.	<i>F</i>
1. Autonomous regulation	3.36(.41)	3.51(.43)	-2.45*	3.42(.42)	3.46(.44)	Ns	3.34(.47)	3.49(.38)	3.49(.42)	ns
2. Controlled regulation	2.48(.44)	2.35(.52)	ns	2.61(.38)	2.20(.50)	6.14***	2.19(.49)	2.65(.38)	2.34(.47)	22.64***
3. Self-efficacy	3.10(.46)	3.07(.51)	ns	3.02(.52)	3.16(.43)	Ns	3.19(.45)	3.01(.51)	3.04(.45)	ns
4. Academic Self-concept	3.04(.89)	3.03(.47)	ns	2.89(.45)	3.20(.90)	-3.09**	3.09(.97)	2.95(.44)	3.08(.36)	ns
5. Learning Strategies	3.01(.50)	3.08(.48)	ns	2.97(.56)	3.13(.39)	-2.17*	2.97(.39)	3.02(.58)	3.21(.44)	ns
6. Behavioral engagement	3.36(.33)	3.42(.35)	ns	3.37(.37)	3.41(.31)	Ns	3.41(.33)	3.39(.38)	3.38(.40)	ns
7. Emotional engagement	3.35(.37)	3.34(.42)	ns	3.35(.39)	3.34(.41)	Ns	3.40(.39)	3.35(.40)	3.25(.40)	ns
8. Teacher-reported engagement	1.73(.40)	1.76(.42)	ns	1.71(.41)	1.86(.39)	Ns	1.74(.52)	1.75(.29)	—	ns

Note. Values in parentheses are standard deviations. M=Male Participants; F=Female Participants; <12=below secondary degree;

≥12=equal or above secondary degree; Short=short courses; Voc.= vocational courses; Acad.=academic courses; ns=nonsignificant.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

3.2. Cluster Analysis

We used cluster analysis to generate motivational profiles. Cluster analysis groups the motivational scores on the basis of multiple characteristics so as to maximize between-group heterogeneity and within-group homogeneity and thereby capture the multivariate interactions of the motivational dimensions. Using a two-step approach, we combined hierarchical and nonhierarchical clustering methods, as recommended, for instance, by Hair, Anderson, Tatham, and Black (1998). The hierarchical method allows to test a range of solutions (possible number of clusters), and to choose a final solution that explains a significant percentage of variance in the dimensions, at least 50% (Hair et al., 1998). We

began by standardizing the variables and checking for outliers, because hierarchical clustering methods tend to be very sensitive to extreme data. No univariate outliers (i.e., 3 *SD* above or below the mean) or multivariate outliers (using Mahalanobis D^2) were identified. We then started hierarchical clustering method using Ward's Method with Squared Euclidian Distance (Hair et al., 1998). Analyses of variance were performed in the different possible solutions and we came to a four-cluster solution that explained 68% of the total variance. A three-cluster solution explained only 54% and collapsed two theoretically distinct groups (a high autonomous, high controlled motivation group and a low autonomous, high controlled motivation group). Afterwards, a non-hierarchical method (k-means) was used to fine-tune this initial cluster solution. After the k-means procedure, the final solution of four clusters explained 69% of the total variance.

The four final groups matched SDT's proposition and were as follows: *a*) a group with low values of autonomous motivation and low values of controlled motivation (low quantity motivation group, $n=26$); *b*) a group with high values of autonomous motivation and high values of controlled motivation (high quantity motivation group, $n=55$); *c*) a group with high values of autonomous motivation and low values of controlled motivation (good quality motivation group, $n=41$); *d*) a group with low values of autonomous motivation and high values of controlled motivation (poor quality motivation group, $n=66$).

To make sure the four clusters were clearly differentiated we performed a one-way ANOVA with Tukey HSD test for multiple mean comparisons, with the four cluster-solution as factor and the original variables (autonomous and controlled motivation) as dependent variables (Pestana & Gageiro, 2000). For autonomous motivation, all differences were significant at the $p<.001$ level except for the high quantity and the good quality motivation groups, which did not differ significantly in this dimension. As for controlled motivation, all groups differed significantly for a p -value $<.001$ except for the good quality and low quantity motivation groups, which did not differ significantly in this dimension (see Table 3, upper rows).

Table 3.

Z-scores for the four-cluster final solution, mean-values for external variables, together with F values and effect sizes

Clusters	Good quality motivation <i>n</i> =41	High quantity motivation <i>n</i> =55	Low quantity motivation <i>n</i> =26	Poor quality motivation <i>n</i> =66	<i>F</i>	η^2
Autonomous regulation	.82304 _a	.87119 _a	-1.25111 _b	-.74774 _c	219.837***	.78
Controlled regulation	-.99231 _a	.87809 _b	-1.04787 _a	.28161 _c	99.854***	.62
Self-efficacy	3.32 _a	3.16 _{ab}	3.03 _{bc}	2.89 _c	8.834***	.12
Academic self-concept	3.16 _a	3.11 _a	3.18 _a	2.84 _a	2.696*	.04
Learning Strategies	3.28 _a	3.22 _a	2.84 _b	2.84 _b	11.709***	.17
Behavioral Engagement	3.50 _a	3.50 _a	3.23 _b	3.31 _b	6.764***	.11

Note. Cluster means are significantly different if they have different subscripts

*** $p \leq .001$ * $p < .05$

3.3. Effects of Gender and Educational Level in Group Membership

Based on our preceding analysis of variance and consistent with previous research (Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009; Wormington et al., 2012), we expected that there would be differences in the way gender and educational level would be distributed across the four clusters. Indeed, chi-square testing revealed a significant Cluster Assignment \times Group effect, both for gender ($\chi^2(3)=10.875$, $p < .05$), and educational level ($\chi^2(3)=13.816$, $p < .01$). A closer inspection of the percentages revealed that females were overrepresented in the good quality motivation group (they were 68.3% of the total percentage of the cluster) and students with a secondary degree or more were respectively 68% and 63.4% of the total percentage of the low quantity motivation group and good quality motivation group, i.e., the groups with lower controlled motivation.

3.4. Motivational Profiles and External Variables

In order to understand the effects of the four motivational profiles in the external variables (self-efficacy, academic self-concept, learning strategies and engagement), we first checked the correlations between all measured variables. Autonomous regulation had significant positive linear relations with all the external variables except for teacher-reported engagement, especially with learning strategies, behavioral engagement and self-efficacy, while controlled regulation had no significant linear relations with the latter (see Table 1).

We then performed a multivariate analysis of covariance (MANCOVA), using cluster membership as independent variable, self-efficacy for the course and academic self-concept as dependent variables and gender, type of course and level of qualification as covariates. Because the self-reported behavioral and emotional engagement scales and the learning strategies scale were answered later and by a smaller sample, we performed a separate MANCOVA for these variables.

As for the motivational variables (self-efficacy for the course and academic self-concept), Wilks' lambda indicated a significant multivariate effect of cluster membership — $F(6, 358) = 5.305, p < .001, \eta^2 p = .082$ — and, in addition, a multivariate effect was found of educational level — $F(2, 179) = 5.568, p < .01, \eta^2 p = .059$. As for the engagement and learning variables, the Wilks' lambda of cluster membership — $F(9, 399.284) = 4.539, p < .001, \eta^2 p = .076$ was significant. Follow-up univariate F values, eta-square and pairwise comparisons (using Tukey HSD test) are reported in Table 3, bottom part.

The good quality motivation group scored significantly higher than the poor quality motivation group and the low quantity motivation group in three dependent variables — self-efficacy, learning strategies and self-reported behavioral engagement —, whereas the high quantity motivation group also had significantly higher values than the latter groups in learning strategies and behavioral engagement, but not in self-efficacy. However, no significant differences were found between the good quality/high quantity groups (i.e., groups with high autonomous motivation), and between the poor quality/low quantity groups (i.e., groups with low autonomous motivation). Also, post-hoc tests did not reveal significant differences between any of the groups in academic self-concept. Univariate analysis of variance also did not reveal any significant effects of cluster membership on teacher-reported engagement.

4. Discussion

Our first aim in this study was to characterize the motivation of a sample of adult learners. In general, adult learners scored much higher in autonomous regulation than they did in controlled regulation, which may be explained by cognitive and personality development that occurs with aging and that allows adults to assimilate the non-internalized parts of themselves into a more coherent whole and make more self-appropriate, autonomous choices (Deci & Ryan, 1991; Sheldon et al., 2006). Our sample also showed high levels of engagement and self-efficacy, which matched results found in

other studies with adult students (Beder et al., 2006; Harkins, 2009) and is a positive indicator that students will likely persist and complete their courses. The Portuguese adult education system may also contribute for students' high levels of autonomous motivation, engagement and self-efficacy. Despite its emphasis in schooling (Lima, 2007), educational programs and practices for adults in Portugal are innovative and specific for this population: there is a system of recognition and validation of previously acquired informal and non-formal learning in the basic and secondary education levels (EFA courses), and in Higher Education, professional experience in a given area helps a person's application to a course in the same field or in a related one ("Over 23" law). Seeing that what they learned in informal and non-formal settings is relevant and can be validated by the formal education system probably helps boosting students' confidence and perceptions of self-efficacy for the courses. Other important feature, particularly of EFA courses and short-term training courses, is that educational contents and the examples used by teachers relate and can be applied to adults' everyday life and experiences, even in more "theoretical" disciplines like Mathematics. According to the principles of Andragogy (Knowles, 1980), adults have accumulated a reservoir of life experiences that is a rich resource for learning, and they are problem-centered and interested in immediate application of knowledge. The format and "andragogical" approach of these courses may contribute therefore to the high levels of engagement of these students three months after they started the courses.

In regards to background characteristics, our findings that men, and to a smaller extent the unemployed, had lower autonomous motivation, and students below the secondary level had higher controlled motivation, support previous research (Carré, 2001; Daehlen & Ure, 2009; Ferreira, 2010; Guay et al. 2010; Konrad, 2005; Lange & Adler, 1997). The autonomous/intrinsic motivation of unemployed participants may be undermined by the expectancy of an external reward after the course, like finding a job. As stated by SDT, when individuals are given (or expect) rewards for the performance of an activity, the reward becomes the main focus and they lose interest in the activity itself (Deci, Koestner, & Ryan, 2001). Likewise, students with less formal education may come from more disadvantaged social contexts that make studying less of a personal, meaningful choice and more a result of coercive circumstances like low income or unstable professional situations. Adults below the secondary education level also showed lower levels of academic self-concept and use of deep-learning strategies, which are probably explained by their shorter academic careers and even, for some of them, history

of academic failure. These results highlight the importance of educators promoting the motivation, learning processes and academic success of learners with low educational levels. Autonomous motivation can be promoted by helping adults to grasp the meaning of education and its relation to their other goals and values, as well as by providing learners with a sense of choice and volition (for instance, help them chose an educational program in a field that truly fulfills them and encouraging their participation and suggestions in the classroom). It is also important to encourage these students' use of deep-learning strategies (like critical thinking, meta-cognition, elaboration), and to reinforce their efforts and achievements as a way of improving academic self-concept and self-efficacy.

Using a person-centered approach, the study also intended to explore combinations of autonomous and controlled motivation in naturally-occurring groups (i.e., motivational profiles), and results showed that the best solution for our sample was a four-cluster solution: a high quantity motivation group, a good quality motivation group, a low quantity motivation group and a poor quality motivation group. This result is consistent with previous research with traditional students (Hayenga & Corpus, 2010; Vansteenkiste et al., 2009; Wormington et al., 2012) and suggests that a four-profile structure is adequate for nontraditional learners as well.

Gender and education level influenced group membership, as women and students above the secondary level were overrepresented in the good quality profile. As mentioned before, research showed that female students tend to be more intrinsically motivated than male students (Guay et al. 2010; Lange & Adler, 1997), a difference that may be explained by cultural stereotypes and gender roles that are inculcated in children from an early age by parents, school and mass media (Meece, Glienke & Burg, 2006). Results relating to individuals with higher educational levels being less externally controlled than participants with lower educational levels were also expected according to previous research (Daehlen & Ure, 2009; Konrad, 2005).

Finally, this study aimed to investigate the effects of the motivational profiles in self-efficacy, academic self-concept, and students' later engagement (behavioral and emotional) and use of learning strategies (including critical thinking, elaboration and organization skills, metacognitive self-regulation, interest in learning, construction of meaning for new information and attempting to comprehend underlying meanings of a

learning task). The good quality and the high quantity motivation groups had higher scores on learning strategies and behavioral engagement than the low quantity and the poor quality motivation groups, and the good quality group also scored higher than the latter groups in self-efficacy, but there were not significant differences between the two groups (good quality/high quantity) in either of the external/outcome variables. These results matched similar research (Kusurkar et al., 2013; Ratelle et al., 2007; Wormington et al., 2012) and support SDT's proposition about the good quality of autonomous motivation and its pivotal role in learning and engagement; the role of controlled regulation, on the other hand, seems more neutral, as with the exception of self-efficacy, the good quality group did not distinguish itself positively from the high quantity group in any of the outcome variables.

There may be some reasons for the fact that our study failed to find the negative effects of controlled motivation. First, we have only tapped desirable outcomes, but controlled motivation may be a positive predictor of undesirable outcomes (e.g., in Vansteenkiste et al. (2009)'s study, it predicted test anxiety, procrastination and cheating), rather than a negative predictor of desirable outcomes. Second, data was collected within a relative short time frame, but the negative effects of controlled motivation may show up only after a longer period of time (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

In all, results give support to SDT's assumptions that autonomous motivation should be stimulated in educational contexts, while controlled motivation should be discouraged — but the nature and effects of the latter must also be more thoroughly investigated, namely in adult educational contexts.

4.1. Limitations and Future Research Directions

A number of limitations in this study should be taken into account. The controlled regulation subscale had rather low values of internal consistency ($\alpha=.65$), which may be due to the fact that the subscale is a composite of two constructs (external motivation and introjected motivation, as was also suggested by the exploratory factor analysis in this study). In the future, a more thorough study of the scale will be necessary, using larger samples, in order to explore its content validity. Another possible limitation was the sample's heterogeneity in regards to the various educational programs attended and to education level: while this diversity allowed us to explore differences in contrasting

groups, it could also have masked effects that might have emerged in a more homogeneous sample. Future research should thus seek to replicate these findings in larger and ideally more homogeneous samples of adult students. It is especially important to increase research on learners with low educational levels, as this seems to be a particularly vulnerable group. Finally, the almost exclusive use of self-reported questionnaires might have artificially boosted the strength of the relationship between variables through common-method bias. Results from the only non-self-report scale (the Teacher-Reported Students' Engagement Scale) did not yield significant results, which may be an indication that it is not appropriate for the adult learners' population. Future research should also use other teacher-reported learning and achievement variables, like Grade Point Average (GPA), as well as drop-out rates. Although there was a time-lag between the two moments of data collection, a more multiple moments longitudinal research method will also be needed, in the future, in order to have a more robust basis to infer causal relationships between the variables.

4.2. Conclusion

The present study aimed to characterize the motivation of a sample of adult learners and explore the existence of different profiles of motivation and their effects on learners' self-efficacy, academic self-concept, learning, and engagement, thus testing Self-Determination Theory and also contributing to the scholarship of adult education.

Results showed that adults attend courses mainly because they find them interesting and important (autonomous motivation), but some do it also because of various types of *pressure* — by others, by the need to get/keep a job, or by their own feelings of guilt and shame if they do not engage (controlled motivation). The study gave partial support to Self-Determination Theory because it showed that having autonomous reasons for participating in educational activities is critical to students' learning, engagement and self-efficacy, but it did not fully evidence that having controlled reasons is negative, as long as they are combined with autonomous reasons.

By examining naturally occurring motivational profiles this study highlighted that autonomous and controlled reasons may be predominant or may be combined at the individual level, thus suggesting a more complex and idiosyncratic dynamics of motivation. Because most of the activities people do are not, strictly speaking, intrinsically motivated, it is not unexpected that in many adult learners the instrumental

value of education (to get a better job, improve life conditions, etc.) may be present as one of the reasons to engage, even in highly autonomous individuals. On the other hand, even when they are driven mostly by external reasons, adults who attend non-mandatory educational programs presumably will have, to a certain extent, a feeling of choice and personal endorsement, thus some degree of autonomy.

Findings of this study showing the positive effects of an autonomous motivation profile on adults' self-efficacy, use of learning strategies and behavioral engagement emphasize the importance of facilitating the *progressive internalization* of learners' controlled motivation. These results justify pointing out some guidelines for practice. Educators should create a learning environment that is *autonomy-supportive*, i.e., one in which learners are given choices (e.g., more alternative educational paths and options), as well as opportunities to participate and share experiences; adults do not come to education as a blank canvas, they have previous experiences and knowledge that should be looked into by educators and validated if they are relevant for the subject at hand. It is important that educators provide a *meaningful rationale* to educational activities, especially to those that are less intrinsically interesting; many topics learners have to study and assignments they have to do, can be considered uninteresting or dull, and it is the role of educators to make students integrate the relevancy and purpose of such topics. It is also essential, as a way to fulfill the learners' need for feeling competent, that educators of adults provide tasks and activities that have an *optimal challenge/difficulty level* and that they give *effective feed-back*, i.e., one that provides helpful information on how to master a task, while norm-based evaluation should be avoided. Finally, because people also have a need for relatedness, it is critical to create a *friendly class environment* in which the learners feel respected and connected to each other and to the teacher. In order to optimize the learning experience, educators of adults should also help learners grasp the significance and worth of lifelong education, so that the latter becomes a meaningful goal.

In Portugal, current adult education programs and courses have addressed some issues regarding the motivation of learners by having a system that allows for the recognition and validation of previously acquired learning, as well as by having educational contents and pedagogical approaches that are specific for the adult population. Nevertheless, due to budget restrictions, the number and diversity of public-funded educational offers (including EFA courses and short-term training modules) has been significantly reduced in recent years, giving fewer options to potential learners and, thus, less support for autonomous motivation. Because adult education has multiple

benefits — not only social, but also economic ones (Ferrer & Riddle, 2010) —, it is crucial to have public policies directed specifically towards creating a diversified number of educational offers for adults that contemplate professional training and literacy/schooling but also other kinds of apprenticeships and skills (e.g., social, artistic, citizenship-related).

Where do we go from here?

We feel that it is important to continue studying the motivation of adult learners and its connection with educational outcomes like learning and achievement, and also with satisfaction and well-being. It is also pertinent to explore how (autonomous) motivation evolves along a course and what specific pedagogical approaches help sustaining (or hindering) it. We believe the role of teachers and counselors is essential in maintaining motivation but it should be better understood. This study used a quantitative methodology, but future studies on the subject should also employ qualitative research methods like interviews, focus groups, and/or case studies for a more in-depth understanding of motivational processes in adult education.

CAPITULO V

**THE INFLUENCE OF SELF-DETERMINATION AND
PERSONAL ACHIEVEMENT GOALS IN LEARNING AND
ENGAGEMENT: A MEDIATION MODEL FOR TRADITIONAL
AND NONTRADITIONAL STUDENTS**

Estudo Empírico 4. The influence of self-determination and personal achievement goals in learning and engagement: a mediation model for traditional and nontraditional students

Abstract

Students' level of self-determination and the goals they pursue in class are important factors in their engagement and learning. The aims of this study were to provide an integrated model connecting students' regulatory styles of motivation and personal achievement goals to their behavioral/emotional engagement and use of deep-learning strategies, in traditional and nontraditional students. Path analysis for the total sample revealed that mastery goals mediated the relationship between autonomous regulation and all educational outcomes, and that performance-avoidance goals mediated the relationship between introjected/external regulation and behavioral/emotional engagement. Multiple-group path analysis showed a much stronger pattern of relationships for nontraditional students, especially between SDT and AGT variables. Practical implications of the study are discussed.

1. Introduction

Self-determination Theory (SDT) and Achievement Goal Theory (AGT) are two of the most important contemporary theories of human motivation, namely in the field of education. SDT focus on the degree to which learning and education activities are *autonomous*, i.e., self-determined by the person, or, on the contrary, *controlled* by external factors, be it other people, uncontrollable situations or the anticipation of rewards (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002). AGT studies the goals people pursue in achievement situations, mainly two goals: *mastery goals* (the most important goal is to achieve competence and knowledge) and *performance goals* (the main purpose is to show ability and outperform others) (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988).

Research using SDT's and AGT's framework has helped, separately, to better understand students' motivation and how it connects to their learning, engagement, achievement and satisfaction, so integrating the two theories will probably help strengthen them both theoretically as well as reinforce their explanatory power. While there is some research attempting this integration in the education field (Bieg, Reindl & Dresel, 2017; Ciani, Sheldon, Hilpert & Easter, 2011; Kim, Schallert & Kim, 2010; Sommet & Elliot, 2017; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens, & Mouratidis, 2014), no study to our knowledge has done this comparing samples of *traditional* and

nontraditional students, i.e., research was done using mainly younger than 25, full-time traditional students. Given the growing importance of nontraditional students (active adults, older than 25, returning to education), we believe it is very relevant to investigate the specificities of each population of students in order to increase their participation, persistence and success in academic settings.

Our main aims in this study were, therefore: 1) to provide an integrated model that linked students' regulatory styles of motivation (autonomous regulation and controlled regulation) and personal achievement goals (mastery, performance-approach and performance-avoidance goals), and related these variables to three educational outcomes: use of deep-learning strategies, behavioral engagement, and emotional engagement, using path analysis and exploring possible mediation effects; 2) to understand the specificities of nontraditional students vs. traditional students in the way these variables relate to each other, using multiple-group path analysis.

1.1 Self-Determination Theory

Self-Determination Theory (SDT) focus on the *why* of motivated behavior — the underlying reasons for human acts. For instance, if an adult studies Economics, is he/she doing it out of interest, curiosity and enjoyment for this particular field, or is it mainly because he/she expects a good-paying job at the end of the course? The first possibility is called an *intrinsic* reason (when people do activities out of interest, enjoyment and pleasure) and the second possibility is called an *extrinsic* reason (when the main reason for engaging in an activity is getting a reward or avoiding a negative outcome) — these are the two main types of motives studied by SDT. SDT argues that intrinsically motivated behavior (and some integrated forms of extrinsic motivation) is a consequence of the human search for the satisfaction of three basic *needs*: competence, relatedness and autonomy (Deci & Ryan, 2000). Although research on education showed that intrinsic motivation related to more positive educational attitudes and outcomes than extrinsic motivation, results did not consistently demonstrate that extrinsic motivation was always linked to negative outcomes, which hinted at the existence of diverse types of extrinsic motivation. *Organismic Integration Theory*, a subtheory of SDT, was thus developed to account for the concept of *internalization* of extrinsic motivation. Within this new

formulation, the most important distinction is between *autonomous regulation* and *controlled regulation* of motivation.

Autonomous regulation includes intrinsic motivation and two internalized types of extrinsic motivation — identified and integrated regulation. An individual with identified regulation begins to identify and "accept the underlying value of a behavior", while integrated regulation means that external regulation has become integrated in the individual's values system, so although the behavior was externally generated, it is now personally meaningful (e.g., a learner that studies hard to get a job in an area that fulfils him).

Controlled regulation, on the other hand, is present in two types of externally generated and controlled types of motivation: *external regulation*, that refers to behaviors ruled exclusively by the anticipation of rewards, without any feelings of autonomy; and *introjected regulation*, that refers to reasons and behaviors that have been partially assimilated by the individual but whose importance has not been really integrated, so they are still a source of internal pressure or conflict to the self. This type of motivation is often linked to the performance of behaviors in order to avoid feelings of shame and guilt (e.g., an adult learner who wants to graduate to avoid feeling inferior to his coworkers).

A significant number of studies related autonomous motivation to positive educational outcomes like engagement, use of deep-learning strategies, higher grades and satisfaction with learning (for a review, see Reeve, Deci & Ryan, 2004). On the contrary, controlled regulation was linked to test anxiety (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005), superficial cognitive processing (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005) and procrastination (Vansteenkiste et al., 2009).

1.2. Achievement Goal Theory

Achievement goals are the goals an individual is pursuing in an achievement task, like an academic learning task (Pintrich, 2000). The two most studied achievement goals are *performance goals* (also called ego-involved goals or ability goals), which relate to students' desire of validating ability and outperforming peers, and *mastery goals* (also called learning goals or task goals), that relate to students' motivation to acquire knowledge and skills (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Most authors agree the two goals are not mutually exclusive, and that people can pursue one or another depending on the context, but there is some controversy as to the effects of both goals in achievement,

particularly performance goals. Some studies show that performance goals are linked to competitiveness, self-centeredness and to the use of surface-learning strategies like memorization (Brophy, 2005). But other studies showed a relation to high performance outcomes, which lead to the distinction between *performance-approach goals* (the main goal is to attain favorable judgments of competence) and *performance-avoidance goals* (the main goal is to avoid unfavorable judgments of competence). Performance-approach goals showed a link to some positive effects like effort, persistence and higher performance outcomes, whereas performance-avoidance goals were only connected to negative outcomes (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997). Mastery goals were linked to positive outcomes like use of effort, cooperativeness, self-regulation, deep-processing learning strategies and manifesting intrinsic interest, but not always with high grades, or only through the mediation of effort, deep-learning strategies, or self-efficacy beliefs (Dupeyrat & Mariné, 2005; Greene & Miller, 1996). So while some authors, like Brophy (2005), maintain that performance goals should not be encouraged in classrooms, and even question the validity of students having these goals, stating that it is in fact outcome goals (wanting to have high grades) that are more frequent, others authors consider that students should adopt both mastery and performance-approach goals, thus reaping the benefits of each goal, and they also point out that the two are not opposite, but in fact show positive, although moderate, correlations in some studies (Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011). Within Achievement Goal Theory some authors have focused on the influence of the classroom context and the achievement goals made salient in this context – what has been called *classroom goal structures* (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988). Like personal achievement goals, classroom goal structures can be more mastery-oriented (focused on learning) or more performance-oriented (focused on results and social comparison), and it is the students' subjective perceptions of these goals structures that are most critical for understanding achievement-related patterns in the classroom. Although both high-mastery and high-performance structures were linked with adaptive learning profiles, a somewhat lesser controversy surrounds it, and most authors clearly advocate the promotion of mastery-oriented environments (Ames, 1992; Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2006; Maehr & Zusho, 2009).

1.3. Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory: possible links

SDT and AGT share some common aspects that make promising the possibility of an integrated model: they both view motivation from a *quality* perspective (i.e., they assume that there are different types of motivation, with different effects), and they also have in common the importance given to the influence of *context* (Urda, 2000). In this regard both argue, and research has generally validated this claim, that educational contexts that promote autonomy, competence and mastery lead to better educational outcomes, whereas more controlled and performance-focused educational environments will generally thwart students' learning and engagement (Guay, Fortier, & Vallerand, 1997; Hardre & Reeve, 2003; Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004). The two theories contrast however in that SDT focus more on the *origin* of behaviors – needs, underlying reasons – and AGT on the *direction* of behavior– i.e., goals. Still, this contrast allows the two theories to be related in so far as it is needs or underlying reasons, more general human dispositions, that lead or energize the adoption of concrete goals, as proposed by Elliot and Church's (1997) Hierarchical model of Achievement Motivation. Empirical studies by Vansteenkiste, Smeets et al. (2010), Michou, Mouratidis, et al. (2014), Gillet, Lafrenière, et al. (2015) and Senko and Tropicano (2016) have tested this hierarchical relationship by exploring the effects of autonomous and controlled reasons underlying achievement goals on students' educational outcomes. Generally, results have shown that having autonomous reasons for pursuing performance-approach goals (e.g., "Because I find this a personally valuable goal") impacted positively in the outcomes, whereas having controlled reasons for performance goals (e.g., "Because I feel pressured by others to do so") impacted negatively. In the same vein, Ciani, Sheldon, Hilpert and Easter (2011, p. 228) note that "*Although the ordering might go either way, depending on how and when constructs are measured, we suggest that students' general context motivation serves as a source for specific achievement goals (Carver & Scheier, 1981; Vallerand et al., 1997). This hypothesis is based on numerous theoretical and empirical articles showing that broader motive dispositions are profitably conceptualized as antecedents of peoples' specific action objectives.*" These authors found that students' self-determination (measured as intrinsic+identified-external-introjected regulation) predicted their initial mastery goals and did not have a significant relationship with performance-approach and performance-avoidance goals. A study by Sommet and Elliot (2017) explored the separated and combined influence of personal achievement goals and reasons for goal pursuit in beneficial experiential and learning outcomes, and found that

each construct explained independent variance in the outcomes but, at the same time, controlling for one of the constructs diminished the predictive power of the other, suggesting that they are, at the same time, distinct and overlapping concepts.

Other studies do not follow this hierarchical model in which reasons must necessarily precede (and lead to) goals, but rather assume that autonomous or intrinsic reasons and mastery goals have reciprocal relations (Bieg, Reidl & Dresel, 2017; Harackiewicz, Durik, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008). For instance, Harackiewicz and colleagues (2008), using multiple regression analyses, showed that students with high initial interest (i.e, high intrinsic motivation) at the beginning of a semester were more likely to adopt Mastery goals, and students with a Mastery Goal early in the semester reported more interest at the end of the semester. Bieg and colleagues (2017), however, also assessing the reciprocal effects of students' Intrinsic motivation (IM) on Mastery goals (MG) and vice-versa, found that although having MG in the beginning of the semester did predict having IM later on, the inverse (IM leading to MG) did not occur. These results, the authors conclude, are due to the more dispositional and stable nature of mastery goals, whereas Intrinsic motivation is more dependent of context, i.e., on the activity itself that generates interest and enjoyment. A study by Ntoumanis (2001) with university athletes about their motivation for practicing sports also found that having Mastery or Task goals was as a predictor of intrinsic and identified motivation, and did not predict external and introjected regulation, although the author remarks "that the cross-sectional nature of the research design precludes any causal inferences regarding the links between the two theories". A previous study by Barkoukis, Ntoumanis, and Nikitaras (2007) found that mastery-approach goals were positively related to intrinsic and identified motivation and negatively related to external motivation.

It is important to underline that studies like the ones cited in the above paragraph that place achievement goals as predictors of intrinsic/extrinsic motivation usually conceptualize intrinsic motivation as an equivalent of interest – i.e., a more situational construct, dependent of the activity in itself, that can therefore be predicted by a comparatively more stable construct like goals. "Interest" as such would be thus quite a different construct from "autonomous regulation" conceptualized as underlying reasons for behavior, and hence of a more dispositional nature.

Although classroom goal structures will not be the focus of this particular study, a brief review of empirical studies connecting the latter with SDT shows a similar pattern

to that found on studies that connect SDT to personal achievement goals. Standage, Duda and Ntoumanis (2003) and Moreno, Gonzalez-Cutre, Sicilia and Spray (2010), respectively in a sports and in a physical education setting, found a positive link between a mastery goal structure and self-determination, whereas a performance goal structure was not, in a first study, significantly connected to self-determination and in a second study was a negative predictor of self-determination. Kim and colleagues (2010), in a study with Korean middle school students, placed intrinsic, identified, introjected and external regulation as mediators between perceiving mastery/performance classroom goal structures and adopting mastery/performance-achievement/performance-avoidance personal goals. Results showed that perceiving a mastery goal structure predicted adopting mastery goals with the mediation of identified regulation (but not of intrinsic motivation). On the other hand, perceiving a performance-avoidance goal structure indirectly predicted adopting personal performance-approach and performance-avoidance goals with the mediation of introjected regulation (but not of external regulation). A study by Bortoli and colleagues (2014) in a Physical Education setting found mastery goals to be mediators (through pleasant/functional psychobiosocial states) of the relationship between a mastery goal structure and intrinsic and identified regulation; however, the same study failed to find a significant connection between personal performance goals and external regulation/amotivation.

Overall empirical studies seem to confirm a link between SDT and AGT constructs. Autonomous regulation (or intrinsic/identified regulation) is almost always positively connected to mastery or task goals, whereas controlled regulation (or external/introjected regulation) tends to be linked to performance goals – although this latter connection is not so often found as the former, at least in the studies reviewed.

1.4. SDT, AGT and Adult Learners

Adult or nontraditional learners, people over 24 years old who have already entered the job market and engage in education generally as a part-time activity, are an increasingly important population worldwide, as almost 50% of the adult active population in OECD countries engages in some type of educational activity each year (OECD, 2019), whether it is formal educational activities (within the formal educational system of a country) or non-formal educational activities (organized and systematic

educational activities carried on outside the framework of the formal system – e.g., training).

One of the main problems in adult education is the *barriers* faced by adults when considering engaging in education, which can be of a more situational nature (e.g., lack of time due to work and/or family responsibilities; lack of financial resources) or of a more dispositional nature (for instance, negative self-beliefs about oneself as a learner as a result of previous academic failure), or both (Cross, 1981). This means that older students are often more at risk of dropping-out from education and training than younger ones (McGivney, 2004). Understanding *why* and *what* motivates adults older than 24 for education is imperative to increase their participation, persistence and success, help institutions and educators in the design of more appealing programs and practices and ultimately promote education as an end in itself and a tool to social and economic justice (UNESCO, 2009).

SDT and AGT have both been used as a framework to understand motivation in adult, nontraditional students (AGT to a greater extent than SDT). Comparative studies using the SDT framework show that nontraditional students have more intrinsic motivation and identified regulation than younger students (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Johnson, Taasobshirazi et al., 2016; Murphy & Roopchand, 2003), whereas within AGT, research shows that NT students are more mastery-oriented than traditional students (Archer, Cantwell & Bourke, 1999; Bennett, Evans & Riedle, 2007; Donohue & Wong, 1997; Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Eppler & Harju, 1997; Hoyert & O'Dell, 2009; Morris, Brooks & May, 2003; Steinberg, 2006) and traditional students seem to be more performance-oriented (Johnson & Kestler, 2013). Additionally, comparative studies show that students older than 24 use more deep-learning strategies (Jacobson & Harris, 2008; Justice & Dornan, 2001; Richardson, 1995) and tend to have better academic performances (Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Carney-Crompton & Tan, 2002; Hoyert & O'Dell, 2009; Morris, Brooks & May, 2003). Other studies also found that adult students show general high levels of self-efficacy and engagement (Beder, Tomkins, Medina, Riccioni & Deng, 2006; Harkins, 2009). Older students displaying better motivational and achievement patterns than younger ones can be explained by personality development theories (e.g., Erikson, 1963; Sheldon, Houser-Marko & Kasser, 2006) and SDT's Organismic-integration theory (Deci & Ryan, 1991). These argue that older adults' maturity and life experiences help them to assimilate the

non-internalized parts of themselves into a more coherent whole and become more autonomous and self-determined and less dependent of the expectations and/or external pressure of others. Adult cognitive development theories (e.g., Commons, Richards & Armon, 1984; Sinnott, 1984) on the other hand state that cognitive development goes on through adulthood and that mature adults are more capable than younger ones of using relativistic/dialectical thought and metacognition, which may account for their higher use of deep-learning strategies and better performances in educational contexts. We think it is important nevertheless to point out that the nontraditional students' population is probably made up mainly by individuals who have a particularly strong pattern of motivation, skills and self-efficacy beliefs – who despite the barriers faced by adults to study, still manage to initiate, persist and be successful in their educational pursuits – and that probably not all adults over 24 from the general population would display such patterns.

1.5. The present study

Although there is some empirical research linking SDT and AGT constructs, results have not always been consistent: whereas autonomous regulation was related to mastery goals in most studies (Bortoli et al., 2014; Ciani et al., 2011; Kim et al., 2010), the expected connection between controlled regulation and performance orientation emerged in fewer studies (Kim et al., 2010). Moreover, empirical research on how both sets of variables predict educational outcomes like learning and engagement is still scarce, as many of the studies reviewed from the education field omit outcome variables. Finally, as stated in the beginning of this article, no study to our knowledge has attempted to compare traditional and nontraditional students using an integrated model of both SDT and AGT constructs, although existing comparative research points to important motivational and achievement differences between these two populations of students. Therefore, at a *theoretical level*, this study aims to contribute to a better understanding of the links between SDT and AGT, make clear their explanatory power in regards to education, as well as examine their relevance into clarifying the motivational forces that are specific to younger and older students. This research may also have *practical implications* in that a better understanding of how motivation works and the differences between diverse types of students (traditional and nontraditional) helps educational institutions designing more effective programs, and teachers, trainers and other professionals adopting more adjusted pedagogical practices and support. In short, the

main goals for the present study are as follows: *a)* to investigate the links between SDT and AGT theories, particularly the connections between students' regulatory styles of motivation (autonomous regulation and controlled regulation) and students' personal achievement goal orientations (mastery goal orientation, performance-approach goal orientation and performance-avoidance goal orientation); *b)* to explore how students' regulatory styles of motivation and personal achievement goals relate to their learning and engagement, using path analysis, and to investigate possible mediation effects; *c)* to understand the specificities of nontraditional students *vs.* traditional students in the way these motivational variables relate to each other and to the educational outcomes, using multiple-group path analysis.

2. Method

2.1. Participants and procedure

Participants were 361 Portuguese adults (57.3% female) with ages ranging from 18 to 64 years old ($M= 30.49$; $SD=11.31$). 138 participants had less than 25 years old and were full-time students (*traditional students*), and 223 participants were 25 or older and were active adults returning to education (*nontraditional students*). The sample attended one of the following modality of courses: short-term courses (21.3% of the total sample), of 25 to 175 hours length; long-term, mainly vocational courses (23% of the total sample), of approximately two years length; or long-term academic courses (55.7%), of approximately four years length. All adults had voluntarily enrolled in their courses.

Questionnaires were administered in two periods: the *Self-Regulation Questionnaire - Learning* during the first week after the courses had started; the *Personal Achievement Goal Orientations, Adult Learning Strategies Evaluation* and *Self-Reported Engagement* scales about three months later. At least one researcher was present during data collection. Students completed the surveys in approximately 20 min in each period. Participation was voluntary, and anonymity was guaranteed.

We performed Confirmatory Factor Analysis (CFA) for all the scales in order to confirm their respective factor structure. For each scale, when the initial model using all original items of a scale did not show acceptable fit, that is, did not meet the cut-off criteria based on comparative fit index (CFI) greater than .90 and rootmean-square error of approximation (RMSEA) less than .10 (Kline, 2013), we considered modification indices to make theoretical pertinent changes in the model, e.g., errors within the same

factor were allowed to correlate in order to improve fit indices. Items that had loadings on a factor of less than .40 were excluded. In all scales, participants rated their agreement with each item in a 4-point scale (1=totally disagree... 4=totally agree *or* 1=not at all true... 4=very true).

2.2. Measures

Self-regulation questionnaire - Learning (Williams & Deci, 1996). SRQ-L belongs to a group of scales developed within Self-Determination Theory. It measures two factors: autonomous regulation and controlled regulation. There are three groups of items (A, B, C), each with four items (12 in total). Because the original scale was designed for medical students, the content of the items was adapted. Values of internal consistency were .80 for the autonomous regulation subscale and .58 for the controlled regulation subscale. Because the controlled regulation subscale had rather low values of internal consistency, we performed a Principal Component Analysis (with direct Oblimin with Kaiser normalization rotation method) to explore the factor structure of the scale. Results suggested a three factor structure: the six items originally from the autonomous regulation subscale loaded in the first factor, whereas the two items from the controlled subscale that expressed more externally controlled motivation (“I enrolled in the course because I felt pressured by others to do so” and “I will go on studying only if I am forced by external reasons”) loaded in the second factor, and three other items from this subscale that expressed more introjected reasons (“I enrolled in this course because I would feel bad with myself if I did not do it”, “I am going to commit to this course because it is a way of getting higher grades” and “I am going to commit to this course because I would feel guilty if I did not do so”) loaded in the third factor. A sixth item from the controlled subscale did not load in any of the factors, and was therefore excluded from further analysis. Although SQRL was originally designed to have just two “super” categories of regulation (Williams & Deci, 1996), these are in fact composed by items representing two different constructs each (i.e, intrinsic and identified regulation; introjected and external regulation), so it is not surprising that they might appear in factor analysis. Next, we performed a CFA to test this three factor structure, and results showed that, in fact, the structure was appropriate, and all items were retained: $\chi^2(28) = 106.58, p=.00; CFI=.91; RMSEA=.09$. Alpha-values for the two new factors — external and introjected regulation — were .60 and .64, respectively.

Personal achievement goal orientations. We used a scale from PALS-Patterns of Adaptive Learning Scales (Midgley et al., 2000) to measure learners' personal achievement goal orientations. CFA confirmed the three latent factor structure and all items were retained. Fit indices were: $\chi^2(72) = 254.62$, $p=.00$; CFI=.93; RMSEA=.09. Alpha-values were .83 for the mastery goal orientation scale, .85 for the performance-approach goal orientation scale, and .77 for the performance-avoidance goal orientation scale.

Adult learning strategies evaluation scale. This ten-item self-rated scale was developed by us to evaluate the use of deep-learning strategies by adult learners. Some items were adapted from a commonly used instrument, the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991), from the following subscales: critical thinking subscale (two items), metacognitive self-regulation subscale (one item), elaboration subscale (one item) and organization subscale (one item). The additional 5 items were based on two of the main theoretical positions about learning behaviors of post-secondary students — the learning and study strategies and the student approaches to learning (Entwistle & Ramsden, 1983). These items assess students' receptivity to, attitudes towards, and interest in learning (“Frequently, outside the course, I think about what we have talked about during classes”); skills and thought processes related to identifying, acquiring, and constructing meaning for new information and ideas (“I can get the main ideas of what is taught in class”; “With this course, I have reflected over things I have never thought about before”; “I apply what I learn in the course to real-life situations”) and being motivated intrinsically to learn and attempting to comprehend underlying meanings of a learning task (“In class, I expose my ideas related to the subject at hand”). Values of internal consistency were good ($\alpha=.87$). Fit indices of CFA were $\chi^2(32) = 105.91$, $p=.00$; CFI=.94; RMSEA=.08, with all ten-items retained.

Self-reported engagement (Miserandino, 1996). SRE measures two dimensions of engagement: a behavioral dimension (e.g., “I am very focused when in class”) and an emotional dimension (e.g., “When I am in class, I feel happy”). For parsimony reasons, of the total of 55 items of the original scale, we first selected twenty-eight: 17 behavioral and 11 emotional. CFA, however, revealed that some items had to be removed due to low loadings, so the behavioral subscale ended up with 15 items and the emotional subscale with 8 items. Final fit indices were: $\chi^2(206) = 618.52$, $p=.00$; CFI=.90; RMSEA=.08. The final two subscales showed good values of internal consistency — $\alpha=.88$ (behavioral dimension) and $\alpha=.84$ (emotional dimension).

2.3. Plan of analysis

We used Path Analysis to test a path model in which students' personal achievement goals mediated the relationship between their regulatory styles of motivation and three educational outcomes (use of deep-learning strategies, behavioral engagement and emotional engagement). More specifically, based on theory and previous research, we predicted that mastery goals would mediate the relationship between autonomous regulation and the three educational outcomes, whereas performance goals (approach and avoidance) would mediate the relationship between introjected and external regulation (i.e., the two types of controlled motivation) and the three educational outcomes.

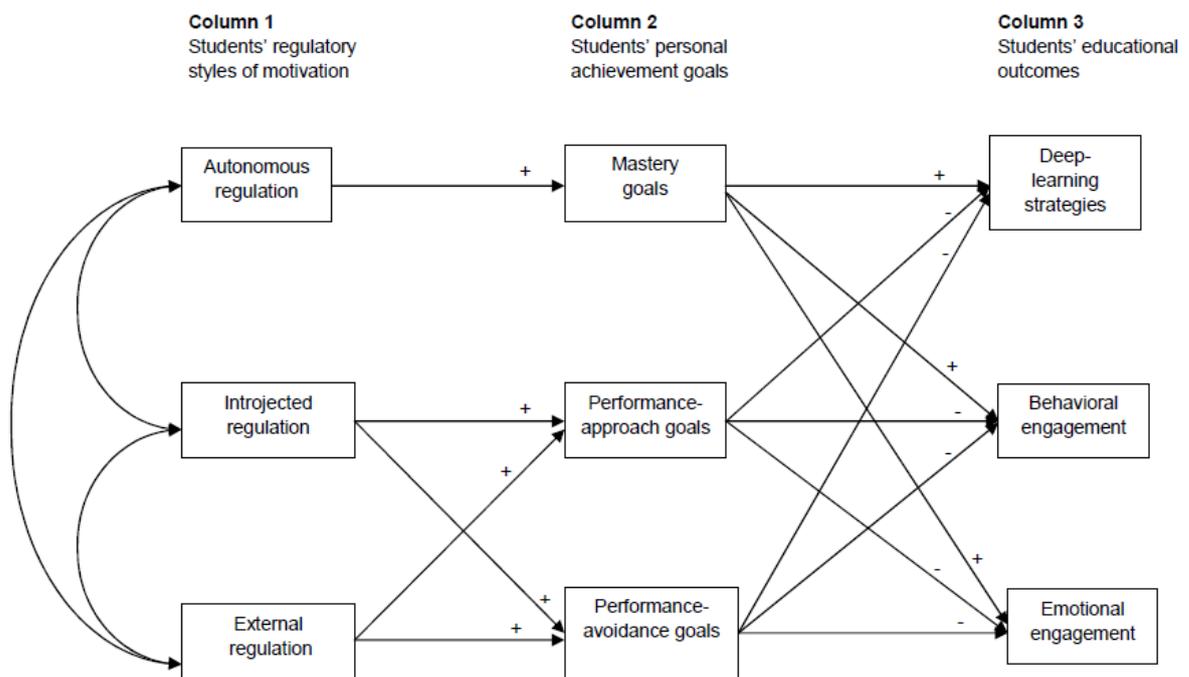


Figure 1. Hypothesized path model

Multiple-group path analysis was used to explore differences in these paths between traditional and nontraditional students. Multiple-group path analysis entails establishing measurement invariance in the factor structure of the latent variables between the groups of interest, then comparing the fit of a set of structural models where paths are either unconstrained or constrained to be equal between the two groups. Then, a chi-

square difference test is used to determine whether the hypothesized associations differ between the two groups.

All analyses in the present study were performed using Version 23 of the statistical program AMOS (Arbuckle, 1999). We used the chi-square test to examine model fit to the data. A non-significant chi-square indicates that the model has an acceptable fit to the sample data. Because chi-square is very influenced by sample size (Marsh, Balla, & McDonald, 1988), complementary fit indices were used, namely, the comparative fit index (CFI) and the root mean-square error of approximation (RMSEA). We followed Hu and Bentler's (1999) recommendations: $CFI \geq .95$ and $RMSEA \leq .06$.

3. Results

3.1. Descriptive Statistics

Independent t-tests showed that men scored significantly higher than women in external regulation ($t=3.274$; $p<.01$; $d=.35$) and introjected regulation ($t=2.260$; $p<.05$; $d=.24$); analysis of variance showed that students attending long-term academic courses scored significantly lower than students attending both short-term courses and long-term vocational courses in behavioral ($F=10.561$; $p<.001$; $\eta^2=.056$) and emotional engagement ($F=18.173$; $p<.001$; $\eta^2=.092$). Because there were no other significant differences and effect sizes were small, gender and modality of course were left out of all other analysis.

Means, standard deviations and bivariate correlations between all measured variables are shown in Table 1. Autonomous regulation showed positive relationships with all three educational outcomes as well as with mastery goal orientation, and a negative relationship with external regulation. External regulation showed that exact opposite pattern: significant negative relationships with deep-learning strategies, behavioral engagement and with mastery goals, and positive relationships with performance goals. Introjected regulation showed positive relationships with all types of student goal orientations, and also positive relationships with the three outcomes. Mastery goal orientation related positively to the three outcomes whereas both types of performance goal orientations related negatively with engagement (behavioral and emotional).

3.2. Path Analysis: Total Sample

The original hypothesized model (Figure 1) was first tested for the total sample. Following the modification indices, two paths were added: from external regulation to mastery goals, and from introjected regulation to mastery goals. Non-significant paths were removed one by one to improve final fit indices. The model fit the data well, as chi-square test was non-significant: $\chi^2(9, N=361)=11.67, p=.23$, and additional fit indices were also good: CFI=.99; RMSEA=.03.

Final results of the path model are shown in Figure 2. Autonomous regulation was positively related to mastery goals ($\beta=0.32, p<.01$); introjected regulation related positively to both performance-approach goals ($\beta=0.16, p<.01$), performance-avoidance goals ($\beta=0.17, p<.01$) and mastery goals ($\beta=0.16, p<.01$). External regulation related positively to both performance-approach ($\beta=0.21, p<.01$) and performance-avoidance goals ($\beta=0.15, p<.01$), but negatively to mastery goals ($\beta=-0.17, p<.01$).

Autonomous regulation significantly predicted deep-learning strategies ($\beta=0.24, p<.01$) and behavioral engagement ($\beta=0.15, p<.01$), while introjected and external regulation did not have any significant relationship with any of the outcomes. Among personal achievement goals, mastery goals was a significant positive predictor of deep-learning strategies ($\beta=0.30, p<.01$), behavioral engagement ($\beta=0.39, p<.01$), and emotional engagement ($\beta=0.21, p<.01$), whereas performance-avoidance goals was a significant negative predictor of behavioral engagement ($\beta=-0.18, p<.01$), and emotional engagement ($\beta=-0.25, p<.01$).

In regard to indirect effects, mastery goals mediated the relationship between autonomous regulation and each of the outcomes (standardized indirect effect for deep-learning strategies=.11, $p=.001$; for behavioral engagement=.12; $p=.001$; and for emotional engagement=.07, $p=.001$); performance-avoidance goals was also a (negative) mediator, although with a small effect, between introjected regulation and emotional engagement (-.03; $p=.001$) and behavioral engagement (-.02; $p=.028$), and between external regulation and, again, emotional (-.03; $p=.003$) and behavioral engagement (-.02; $p=.023$).

Squared multiple correlations results show that 21% of the variance in behavioral engagement, 21% of the variance in deep-learning strategies and 9% of the variance in emotional engagement is accounted for by the model.

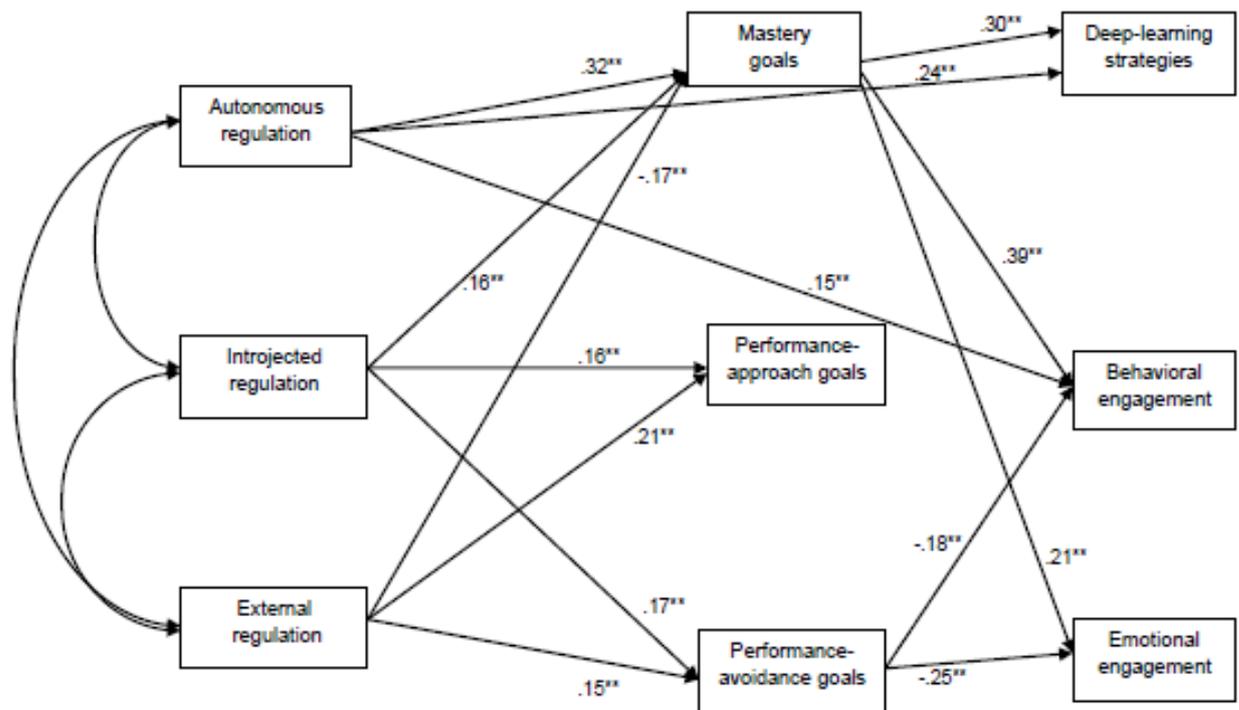


Figure 2. Total sample path model. *Note:* only significant paths are presented.
 ** $p \leq .01$

3.3. Multiple-group path analysis

We wanted to investigate whether relationships in the model varied between traditional and nontraditional students, so we conducted a multiple-group path analysis.

3.3.1. Test of measurement invariance between groups

Multiple-group analysis requires the test of measurement invariance between the groups of interest. If measurement invariance is found, it means that items are understood similarly across groups. Due the relatively large number of latent variables, we tested measurement invariance separately for each set of variables: first for students' regulatory styles of motivation, next for students' personal achievement goals and finally for learning and engagement. To test for measurement invariance of regulatory styles of motivation we first estimated a model in which the measurement parameters (factor loadings) in the two groups were simultaneously and freely estimated. This initial unconstrained model had acceptable fit indices: $\chi^2(56) = 127.28$, $p = .00$; CFI=.92; RMSEA=.06. Next we constructed a model in which factor loadings across the two groups were constrained to be equal, and fit indices of this model were comparable with the ones from the original model: $\chi^2(63) = 137.93$, $p = .00$; CFI=.91; RMSEA=.06. The chi-square difference test

between the unconstrained and the constrained models was non-significant: $\Delta\chi^2(7) = 10.65$, $p = .155$, which indicates measurement equivalency between the two groups, i.e., that items are understood essentially the same way by traditional and nontraditional students. We repeated this procedure for the other set of variables. For personal achievement goals, results were the following: unconstrained model: $\chi^2(144) = 370.57$, $p = .00$; CFI = .91; RMSEA = .07; constrained model: $\chi^2(155) = 377.24$, $p = .00$; CFI = .91; RMSEA = .07; chi-square difference test: $\Delta\chi^2(11) = 6.67$; $p = .83$. Deep-learning strategies: unconstrained model: $\chi^2(62) = 151.40$, $p = .00$; CFI = .94; RMSEA = .07; constrained model: $\chi^2(71) = 166.43$, $p = .00$; CFI = .93; RMSEA = .06; chi-square difference test: $\Delta\chi^2(9) = 15.04$; $p = .09$. For engagement however the chi-square difference test between the unconstrained and the constrained models was significant, indicating that some of the parameters differ significantly across the two groups. Two of the parameters that did not seem to be invariant across groups were released from being equal and the chi-square difference test became non-significant: unconstrained model, $\chi^2(402) = 781.34$, $p = .00$; CFI = .90; RMSEA = .05; constrained model: $\chi^2(420) = 805.72$, $p = .00$; CFI = .90; RMSEA = .05; chi-square difference test: $\Delta\chi^2(18) = 24.38$; $p = .14$. In short, measurement equivalence was confirmed for all variables with the exception of engagement in which, nevertheless, partial invariance was achieved.

3.3.2. Test of structural equivalence between groups

Next, to examine possible differences between the two groups we tested for structural model equivalence across the groups. Similarly to test of measurement invariance, one needs to compare the fit of an unconstrained structural model to a model in which paths are constrained to be equal. The fit of the unconstrained model was rather good: $\chi^2(18, N=361) = 29.986$, $p = .038$, CFI = .99, RMSEA = .04, and the fit of the constrained model, although not as good, was still reasonable: $\chi^2(36, N=361) = 74.645$, $p = .000$, CFI = .97, RMSEA = .06. The chi-square difference test between the two models was significant, which indicates that the model is significantly different for traditional vs nontraditional students, i.e., that some of the parameters differ substantially between the two groups: $\Delta\chi^2(18, N=361) = 44.66$, $p = .000$.

Final results for the two groups are shown in Figures 3 and 4 and Table 2. Concerning the *relations between SDT and AGT variables*, only for nontraditional students was autonomous regulation a significant positive predictor of mastery goals, and again only for this group were introjected and external regulation significant positive predictors of performance goals (both approach and avoidance), with introjected

regulation also positively predicting mastery goals in this group. The only significant effect for the traditional students' group (in regards to SDT-AGT links) was the negative relation between external regulation and mastery goals.

As for the *relations between SDT/AGT and the educational outcomes*, mastery goals was a positive predictor of the three educational outcomes in both groups, whereas autonomous regulation only positively predicted one outcome – deep-learning strategies –, in the nontraditional group. On the other hand, performance-avoidance goals negatively predicted both emotional and behavioral engagement only in the traditional students' group.

Indirect effects for the multiple-group path model are shown in Table 2. Only for nontraditional students were there significant indirect effects: mastery goal orientation was a significant mediator in the relationship between autonomous regulation and each one of the three outcomes.

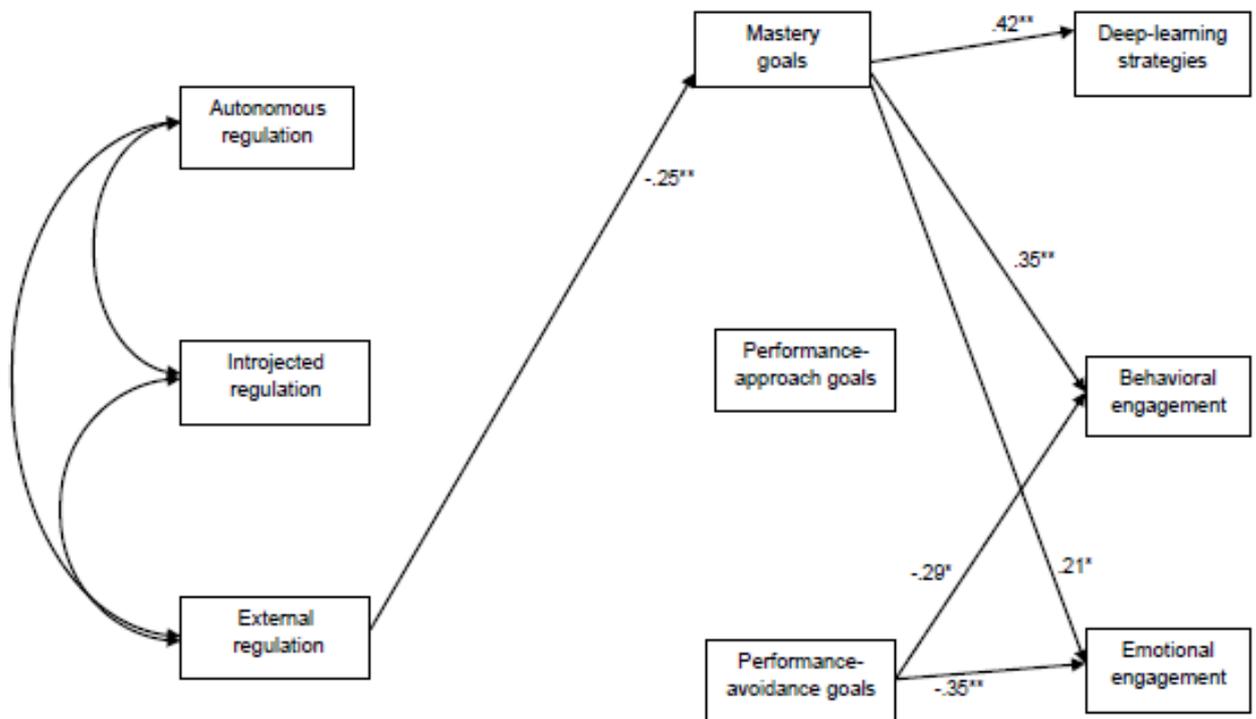


Figure 3. Path model for the traditional students group. *Note:* only significant paths are presented.
* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

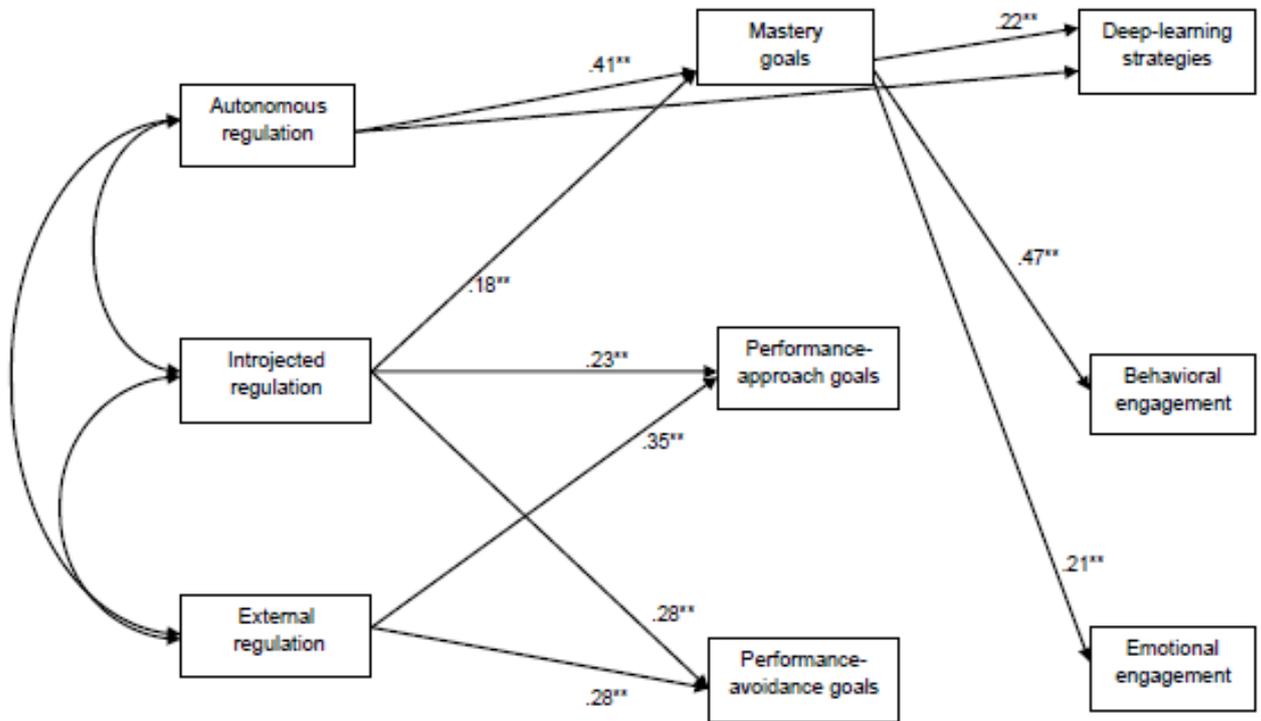


Figure 4. Path model for the nontraditional students group. *Note:* only significant paths are presented.
 ** $p \leq .01$

4. Discussion

The first goal of our study was to investigate the links between SDT’s regulatory styles of motivation and AGT’s personal achievement goals. As expected according to theory and research (Bortoli et al., 2014; Ciani et al., 2011; Kim et al., 2010; Urda, 2000), we found a positive link between autonomous regulation and mastery goals and between external regulation and both types of performance goals. Although we did not make an explicit hypothesis regarding the relationship between external regulation and mastery goals, this turned out to be negative, which would be expected theoretically and was also found in some studies (Barkoukis et al., 2007). Introjected regulation related positively (albeit with low values) to both mastery and performance goals. While a controlled type of motivation, introjected regulation refers to reasons and behaviors that have been partially assimilated by the individual, and so it would be expected some connection with the desire to learn besides wanting to show a good performance. It is also important to note that one of the three items of this subscale related specifically to grades (“I am going to commit to this course because it is a way of getting higher grades”) and

some authors have suggested that the desire of achieving good grades can be seen as an equivalent for learning and mastery and not exclusively as an extrinsic incentive (Grant & Dweck, 2003; Lemos, Gonçalves, Lens, & Rodrigues, 2014; Urdan & Mestas, 2006).

The second goal of the study was to explore how students' regulatory styles of motivation and personal achievement goals relate to learning and engagement, using an integrated path analysis model, and to investigate possible mediation effects. Both mastery goals and autonomous regulation emerged as significant positive predictors, however mastery goals was generally a stronger predictor and indeed, as hypothesized, was a significant mediator in the relationship between autonomous regulation and the outcomes – a partial mediation for deep-learning strategies and behavioral engagement, and a full mediation for emotional engagement, as without the presence of the mediator, the autonomous regulation - emotional engagement relationship was not significant. It seems thus that in order to feel interested, satisfied and to not experience feelings of boredom and fear when in the classroom (i.e., in order to experience emotional engagement), students need to have learning as their main achievement goal. Performance-avoidance goal orientation, on the other hand, was the only significant negative predictor of outcomes – in this case, of both types of engagement –, which is in accordance with theory and research that shows that this type of goal orientation is the one with the more debilitating effects (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997). Performance-approach goal orientation did not emerge as a significant predictor, which is not surprising as this type of goal generally predicts surface learning, grade aspiration, and study persistence, outcomes which we did not tap in this particular study. There was a small but still significant negative indirect effect of both introjected and external regulation on behavioral and emotional engagement through performance-avoidance goals (that did not emerge in the multi-group analysis). Again, as this was a full mediation (no direct effect between IV and DV), it reinforces the importance of achievement goals, i.e., the negative effects of feeling pressured to study in students' engagement can only emerge if they also adopt certain behaviors to avoid not appearing a good student. Overall these results give support to Elliot and Church's (1997) Hierarchical model of achievement motivation that conceptualizes *reasons*, broader human dispositions, as leading to *goals*, more concrete action objectives. SDT's regulatory styles of motivation explain why students may adopt certain behaviors, but it is important, for motivation to have more of an impact, that these general desires are materialized in specific goals and behaviors.

The third main goal of the study was to understand the specificities of nontraditional students *vs.* traditional students in the way SDT and AGT constructs relate to each other and to the educational outcomes, and we did this by means of a multiple-group path analysis. The chi-square difference test showed a significant difference between the two groups, and indeed, analyzing the standardized estimates, it is clear that the groups are very different. Only for NT students were the main expected connections between SDT and AGT variables significant (i.e., Aut. \rightarrow Mast.G; Introj.+Ext. \rightarrow Perf.G), and the only significant link for T students was the negative one between external regulation and mastery goals. While previous research does indicate that NT students have “better” motivation – more autonomous regulation (Johnson et al., 2016) and mastery goals (Donohue & Wong, 1997) and less performance goals (Johnson & Kestler, 2013) –, our study is the first to show that NT students also integrate motivational variables better, i.e., in this group, reasons for engaging in education do lead to concrete, purposeful goals. As for the relations between SDT/AGT and the educational outcomes, mastery goals was a positive predictor of the three educational outcomes in both groups, with comparable values, but autonomous regulation only positively predicted deep-learning strategies in the nontraditional group. Also, only for NT students was mastery goals orientation a significant mediator in the relationship between autonomous regulation and each one of the three outcomes. As noted before, mastery goals seem to have a crucial role in making autonomous regulation effective, but this result elucidates again that this integration (i.e., reasons \rightarrow goals \rightarrow outcomes) is much more evident for older students. Maturity, personality and cognitive development and the autonomy inherent to being an active, independent adult may help explain why this happens (Deci & Ryan, 1991; Erikson, 1963; Sheldon, Houser-Marko & Kasser, 2006). For older students, choosing to engage in education when it implies many times having to juggle it with other life responsibilities like jobs and family comes naturally with a lot of thought and weighting of the costs and benefits of enrolling (Cross, 1981). If education comes with a high cost, one has to be highly motivated and this motivation must be of “high quality” to be beneficial, i.e., learning and acquiring more knowledge must be the main goal and this must be a meaningful and important goal; showing one’s competence and outperforming others lose importance for older adults as these clearly do not lead to changes in their learning and engagement. Interestingly, performance-avoidance goal orientation was a negative predictor of both emotional and behavioral engagement only for traditional students and as previously reported, external regulation also only

negatively affected the adoption of mastery goals in this group. Taken together, these results suggest more detrimental effects of external regulation/performance goals in younger students. Probably due to being more immature and not fully developed, these students are more vulnerable to letting the pressure and judgment of others affect their learning and engagement.

Limitations and future research directions

A number of limitations in this study should be taken into account. First, it is important to underline that many of the effects found were rather small – especially the ones for the total sample – and should thus be read with caution, i.e., this study should ideally be replicated in the future in larger samples.

Although there was a time-lag between the collection of some of the data, a more multiple moments longitudinal research method will be needed, in the future, in order to have a more robust basis to infer causal relationships between the variables. This study also presents as a limitation the exclusive use of self-reported measures, which might have artificially boosted the strength of the relationship between variables through common-method bias. Also, self-reported instruments as the ones used in this study are very susceptible to social desirability. Future research should use teacher-reported learning and achievement variables, like Grade Point Average (GPA), as well as drop-out rates, to overcome this problem. The use of qualitative research methods like interviews, focus groups and case studies for a more in-depth understanding of motivational processes should also be considered.

Future research should also try to focus in different populations of adult nontraditional students, and especially focus on those that are more vulnerable to failure and drop-out: adults with low education levels, from disadvantaged social groups, immigrants, etc., and attempt to understand the role of social and contextual variables in their motivation, persistence and success. In fact, it would be important not only to study adults that enroll in education, but also those who do not, as those are the ones that educational institutions should target and appeal to.

Conclusion

This study contributes to the existing research that supports the significant connections between students' goals and the reasons underlying these goals: autonomous

motivation was linked with mastery goals, and the two types of controlled motivation – introjected and external regulation – with performance goals.

It also illuminated that whereas mastery goals, along with autonomous motivation, are positive predictors of outcomes like engagement and learning, and therefore should be encouraged in educational settings, performance goals and controlled motivation have a more negative/detrimental effect, especially for younger students.

Nontraditional students' stronger pattern of relationships between motivation and learning seem to indicate a more coherent and integrated motivational functioning in these students. Moreover, motivation seems to play a more influential role in determining their learning outcomes when compared with traditional students. These findings have implications for the designing of lifelong learning education programs.

Table 1.*Means, Standard-deviations and correlations between all the measured variables*

Variables	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autonomous regulation	3.44	.40	1	-.28**	.31**	.40**	-.07	-.07	.36**	.30**	.19**
2. External regulation	1.49	.55	—	1	.13*	-.24**	.23**	.17**	-.20**	-.12*	.05
3. Introjected regulation	2.69	.68	—	—	1	.24**	.19**	.19**	.18**	.10**	.04
4. Mastery goal orientation	3.62	.38	—	—	—	1	.16**	.21**	.40**	.39**	.18**
5. Performance-approach goal orientation	1.94	.64	—	—	—	—	1	.84**	.06	-.11*	-.17**
6. Performance-avoidance goal orientation	2.15	.66	—	—	—	—	—	1	.08	-.11*	-.19**
7. Deep-learning strategies	3.03	.45	—	—	—	—	—	—	1	.51**	.30**
8. Behavioral engagement	3.25	.38	—	—	—	—	—	—	—	1	.62**
9. Emotional engagement	3.22	.39	—	—	—	—	—	—	—	—	1

Note. *p< .05 **p<.01

Table 2.*Standardized values of direct and indirect effects of the multiple-group path model*

Paths	Traditional students	Nontraditional students
	Estimates	Estimates
Autonomous regulation→mastery goals	—	.41***
Introjected regulation→ mastery goals	—	.18**
Introjected regulation→performance-approach goals	—	.23***
Introjected regulation→performance-avoidance goals	—	.28***
External regulation→performance-approach goals	—	.35***
External regulation→performance-avoidance goals	—	.28***
External regulation→mastery goals	-.25**	—
Autonomous regulation →deep-learning strategies	—	.33***
Mastery goals→deep-learning strategies	.42***	.22**
Mastery goals→behavioral engagement	.35***	.47***
Mastery goals→emotional engagement	.21*	.21**
Performance-avoidance goals→ behavioral engagement	-.35***	—
Performance-avoidance goals→ emotional engagement	-.29*	—
Autonomous regulation→mastery goals→deep-learning strategies	—	.10**
Autonomous regulation→mastery goals→behavioral engagement	—	.15***
Autonomous regulation →mastery goals→emotional engagement	—	.08**

Note. Only significant paths are shown.

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

CAPITULO VI
DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

O principal objetivo deste estudo foi compreender a motivação para a educação e formação dos aprendentes adultos, utilizando para tal o enquadramento teórico da psicologia da motivação e recorrendo a um conjunto diversificado de análises de dados de forma a melhor capturar indicadores dos principais processos motivacionais: motivos para a adesão à educação/formação, razões subjacentes ao envolvimento, crenças ligadas à confiança na capacidade e objetivos de realização no curso. Para além desta caracterização motivacional procurou-se igualmente compreender a relação que as variáveis motivacionais estabelecem com um conjunto de resultados educativos: o *empenho* dos estudantes (comportamental e emocional), a sua *aprendizagem* e a sua *realização académica*. Uma vez que a população dos aprendentes adultos se caracteriza por uma significativa heterogeneidade em termos sociodemográficos e que a área da educação de adultos integra uma grande diversidade de formatos educativos, selecionou-se uma amostra que refletisse essa diversidade, isto é, integraram a amostra adultos que frequentavam modalidades educativas-formativas com diferentes tipologias e durações, direcionadas para públicos com diferentes níveis de escolaridade, e foram analisadas as diferenças entre grupos consoantes as variáveis sociodemográficas e a tipologia de curso. Tendo em conta que a investigação na área da motivação e aprendizagem se centra maioritariamente nos estudantes de idade tradicional, um dos principais objetivos do estudo foi também estender a investigação existente com os aprendentes jovens à população dos aprendentes adultos, explorando semelhanças e diferenças.

Os resultados de cada estudo são discutidos separadamente nas próximas secções.

1. Discussão geral dos resultados

1.1 Caracterização da motivação de uma amostra de aprendentes adultos

Os estudos empíricos 1 e 2 tinham como principal objetivo a caracterização da motivação dos aprendentes adultos. No estudo 1 avaliaram-se, numa amostra de 310 aprendentes adultos (tradicionais e não-tradicionais), os seus motivos para a adesão à educação e formação (utilizando o modelo de P. Carré), a regulação ou razões subjacentes para o envolvimento (autónomas e controladas) e as suas crenças de autoeficácia para o

curso e de autoconceito acadêmico, bem como a forma como estas variáveis se interrelacionavam e as diferenças entre grupos (de acordo com as características sociodemográficas e tipo de curso frequentado). No estudo 2, usando uma amostra de 269 adultos exclusivamente não-tradicionais, foram adicionalmente avaliados os objetivos de realização e a relação das variáveis motivacionais com três resultados educativos (empenho, aprendizagem e realização acadêmica). Dadas algumas semelhanças nos objetivos dos dois estudos, alguns resultados serão discutidos conjuntamente.

1.1.1 Avaliação das variáveis motivacionais

Relativamente aos motivos de adesão à educação-formação, os dois motivos mais pontuados foram, em primeiro lugar, o motivo *epistémico* (interesse na aprendizagem) e, em segundo lugar, o motivo *vocacional* (procura de competências ou do reconhecimento simbólico necessários à obtenção, preservação ou evolução num emprego), o que está em linha com os resultados encontrados por outros estudos que mostram que os motivos intrínsecos, ligados ao gosto pela aprendizagem e interesse nos conteúdos educativos, e os motivos profissionais, em que a educação-formação é vista como instrumental para a (re)integração ou progresso profissional, são os mais referenciados pelos adultos como razões para o seu envolvimento. Em alguns estudos os motivos profissionais obtêm pontuações mais elevadas do que os intrínsecos (e.g., Berker & Horn, 2003; Carré, 2001; Ferreira, 2010; OCDE, 2005), enquanto noutros estudos acontece o inverso (e.g., Chisholm, Larson & Mossoux, 2004; Pires, 2009; Vertongen et al., 2009), mas ambos surgem, geralmente, em primeiro e em segundo lugar na “lista” de motivos apontados para a adesão à educação-formação, sendo legítimo inferir que muitos adultos apresentam ambos de forma combinada (Desjardins & Rubenson, 2013). O terceiro motivo mais pontuado, o *identitário* – procura de competências e/ou do reconhecimento simbólico da identidade e melhoria do estatuto ou valor pessoal – é também um dos motivos que surge referido com mais frequência pelos adultos, sobretudo pelos menos escolarizados (Valentine, 1990; Vertongen et al., 2009). Para Carré (2001, p. 51-52), este motivo relacionado com a “imagem social de si mesmo” traduz uma das principais características da educação de adultos, que é o seu “*poder integrativo*”: ela permite ao adulto “sentir-se mais normal”, “ser mais como os outros”, e é um meio de promover a sua integração e promoção social e cultural. O quarto e quinto motivos mais pontuados, respetivamente o *sócio-afetivo* (procura de relações sociais) e o *económico* (procura de benefícios

económicos) são referidos também com frequência como razões para o envolvimento em educação em vários estudos (Daehlen & Ure, 2009; Kim & Merriam, 2004). É de salientar, contudo, que os valores elevados dos desvios-padrão de todos os motivos com exceção do motivo epistémico sugerem que existe uma elevada variabilidade na amostra nos motivos para a inscrição, sendo legítimo presumir que, tal como noutros estudos que utilizaram este modelo (e.g., Carré, 2001; Pires, 2009; Vertongen et al., 2009), as variáveis pessoais dos participantes e a tipologia educativa que frequentam influenciem, de forma considerável, o tipo de motivos apresentados (as diferenças entre grupos serão discutidas mais à frente).

A regulação autónoma e a regulação controlada da motivação dizem respeito ao grau de autodeterminação do comportamento dos indivíduos, neste caso o comportamento de inscrição no curso: mais autodeterminado ou autónomo (no caso da regulação autónoma) ou, pelo contrário, mais pressionado ou controlado por expectativas ou pressões externas (no caso da regulação controlada). Em ambos os estudos (1 e 2) a regulação autónoma obteve valores muito elevados (superiores a 3.4 numa escala de 1 a 4), com pouca dispersão e claramente superiores aos valores da regulação controlada, sugerindo que o envolvimento no curso pelos aprendentes resulta de uma escolha pessoal, autónoma e de acordo com os seus valores e interesses. No estudo 2, a análise da estrutura fatorial do Questionário de Autorregulação-Aprendizagem levou-nos a optar por dividir a regulação controlada em dois fatores, teoricamente previstos pela TAD: um primeiro fator correspondente à regulação externa/extrínseca (o comportamento é regulado exclusivamente pela expectativa de recompensas ou por pressões externas) e um segundo fator correspondente à regulação introjetada (um nível mais interiorizado de motivação extrínseca, mas em que o comportamento ainda não foi completamente assumido pela pessoa, podendo resultar de sentimentos de culpa ou vergonha). Enquanto a regulação externa obteve valores médios muito baixos ($M=1.58$, $DP=.61$), significando que habitualmente os adultos não frequentam os cursos por obrigação ou pressão externa, os valores da regulação introjetada foram moderados ($M=2.66$, $DP=.69$), indicando que pelo menos para alguns aprendentes, a frequência da atividade educativa poderá ser fonte de conflito intrapessoal e o valor do curso ainda não ter sido completamente interiorizado.

As crenças de autoeficácia para o curso e de autoconceito académico foram igualmente avaliadas em ambos os estudos, obtendo valores moderadamente elevados e semelhantes (ligeiramente superiores a 3 numa escala de 1 a 4). Relativamente aos objetivos pessoais de realização, avaliados no Estudo 2, os objetivos de mestria obtiveram

valores muito elevados ($M=3.61$; $DP=.40$) e os objetivos de performance valores bastante baixos, em especial os objetivos de aproximação à performance ($M=1.95$; $DP=.65$), o que sugere que, no curso, os aprendentes adultos estão sobretudo focados na maximização da sua aprendizagem e pouco interessados na demonstração de competências e na comparação com os colegas. Os valores relativamente elevados dos desvios-padrão de ambos os tipos de objetivos de performance (aproximação e evitamento) indicam, contudo, alguma variabilidade na amostra nestas duas variáveis, que, como veremos mais à frente, poderá associar-se às características sociodemográficas e tipo de curso frequentado pelos participantes.

Em resumo, no que respeita à avaliação das dimensões motivacionais, no geral a nossa amostra caracteriza-se por um padrão motivacional bastante positivo, isto é, por níveis muito elevados de autonomia e de objetivos de mestria ou aprendizagem, valores moderadamente elevados de crenças de competência pessoal (autoeficácia e autoconceito académico) e valores muito baixos de regulação controlada (em especial de regulação externa) e de objetivos de performance, resultados que estão em linha com outros estudos realizados com aprendentes adultos (e.g., Hoyert & O'Dell, 2009; Justice & Dornan, 2001).

A investigação mostra que a autonomia e motivação intrínseca para a aprendizagem escolar tendem a aumentar com a idade a partir do período etário correspondente ao 2º e 3º ciclo do ensino básico (10-15 anos), visto é, após este período, em que a motivação intrínseca atinge habitualmente o seu nível mais baixo, a motivação intrínseca ou autónoma dos estudantes aumenta linearmente ao longo do percurso escolar/académico (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Gillet, Vallerand, Lafreniere, 2012). No ensino superior, os estudos que comparam estudantes adultos jovens (menores de 25 anos) e estudantes maiores de 25 anos encontram por outro lado, de forma sistemática, diferenças significativas na sua motivação: os estudantes maduros têm mais motivação intrínseca ou autónoma (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Johnson et al., 2016; Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003; Steinberg, 2006), mais objetivos de mestria (Archer, Cantwell & Bourke, 1999; Bennett, Evans & Riedle, 2007; Donohue & Wong, 1997; Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000) e menos objetivos de performance (Johnson & Kestler, 2013) do que os estudantes jovens, e embora com diferenças menos expressivas, os mais velhos tendem também a apresentar crenças de autoeficácia académica mais elevadas (Erb & Drysdale, 2017; Spencer, 1999; Spitzer, 2000).

O significado dos resultados encontrados no nosso estudo pode ser discutido à luz das teorias de desenvolvimento social e da personalidade ao longo da vida (Erikson, 1963; Levinson, 1997; Loevinger, 1976; Moshman, 2003), de modelos de educação de adultos como a Andragogia (Knowles, 1980) e da Teoria da Integração Organísmica da TAD (Deci & Ryan, 1985). De acordo com as teorias do desenvolvimento ao longo da vida, e embora os seus autores salvaguardem que nem todos os adultos atingirão universalmente os pontos mais avançados do desenvolvimento, uma idade cronológica mais avançada tenderá a associar-se a uma *identidade pessoal mais estável, integrada e autoconsciente*. Por outras palavras, o adulto maduro conhece-se melhor e sabe o que o motiva e no que é competente, pelo que as suas escolhas em termos de educação e formação são mais autoapropriadas do que as dos mais jovens. Já de acordo com a Teoria da Autodeterminação, os seres humanos têm inerente um “*processo de integração orgânica*” através do qual irão gradualmente assimilar as partes não-internalizadas de si mesmos num todo mais coerente (Deci & Ryan, 1991), e este processo vai-se aperfeiçoando com o tempo e a experiência.

A progressão para a maturidade é também marcada por uma maior independência a vários níveis: financeiro, mas também psicológico e social, significando naturalmente um menor controlo por parte de outros, e uma menor referenciação a padrões de avaliação externos – isto é, não só é pouco frequente os adultos mais velhos (comparativamente aos jovens) envolverem-se em educação-formação como resultado exclusivo de pressões externas não-internalizadas, como, uma vez no curso, os seus objetivos e parâmetros de avaliação são em geral autorreferenciados, isto é, os adultos estão mais preocupados em aumentar os conhecimentos que tinham previamente ao curso do que em ter notas elevadas, mostrarem a sua competência ou ter um desempenho superior ao dos colegas.

É importante sublinhar que a maturação normativa não explica em exclusivo o padrão motivacional positivo dos adultos mais velhos: o avanço desenvolvimental depende, de acordo com as teorias contemporâneas do desenvolvimento adulto (e.g., Moshman, 2003), sobretudo das *experiências* dos adultos: assim, alguns adultos acumularam experiências de vida ricas em diferentes domínios (académico, pessoal, profissional...), que os vão tornar mais confiantes nas suas capacidades de aprendizagem e seguros relativamente às suas escolhas educativas; outros adultos, opostamente, têm menos experiências (ou experiências de menor qualidade), particularmente no domínio educativo, e conseqüentemente experienciam menor confiança nas suas capacidades e menor controlo sobre as suas escolhas. A dispersão relativamente elevada nos resultados

da regulação externa e sobretudo da regulação introjetada, bem como nos resultados dos objetivos de performance, sugerem que é sobretudo nas variáveis “negativas” que os adultos se diferenciam entre si, isto é, a autonomia e o foco na aprendizagem são elevados para todos, mas a percepção de controlo externo e o foco na performance são mais salientes para alguns adultos do que para outros (a discussão das diferenças entre grupos, mais à frente, poderá elucidar melhor algumas destas diferenças).

1.1.2 Interrelações entre as variáveis motivacionais e relações com as variáveis de resultado

A forma como as variáveis motivacionais se interrelacionavam foi igualmente explorada, numa perspectiva de discussão dos próprios modelos teóricos e de avaliação da sua adequação aos aprendentes adultos, uma vez que a maior parte da investigação enquadrada pelos mesmos se centra em estudantes mais jovens. A *regulação autónoma* obteve relações positivas significativas com as seguintes variáveis: motivo epistémico e objetivos de mestria (correlação elevada); autoeficácia, autoconceito académico e motivo identitário (correlação moderada); e motivo vocacional e regulação introjetada (correlação fraca). Por outro lado, relacionou-se negativamente com a regulação externa e não obteve relações significativas com os objetivos de performance. A *regulação controlada* avaliada enquanto um único compósito (estudo 1) obteve relações positivas com os três motivos para a adesão mais pontuados (epistémico, vocacional e identitário), em especial com o motivo identitário, e não obteve relações significativas com a autoeficácia e o autoconceito; mas quando a regulação controlada foi dividida em dois fatores, tornou-se mais claro o padrão motivacional negativo da regulação externa – que se relacionou negativamente com a regulação autónoma, autoeficácia e autoconceito, e positivamente com os objetivos de performance – face ao padrão mais neutro da regulação introjetada – que obteve relações positivas fracas a moderadas com a regulação autónoma, regulação externa, objetivos de mestria e objetivos de performance e não se relacionou de forma significativa com a autoeficácia e o autoconceito.

As relações entre as variáveis da Teoria da Autodeterminação e as variáveis da Teoria dos Objetivos de Realização serão discutidas num ponto mais à frente (1.3.1). No que concerne às relações, acima sintetizadas, entre as restantes variáveis motivacionais, é de destacar o seguinte:

- As interrelações entre regulação autónoma, regulação introjetada e regulação externa foram de acordo com o esperado teoricamente, mostrando que as razões subjacentes ao envolvimento em educação podem ser categorizadas ao longo de um *continuum* de autonomia, com a regulação autónoma num extremo, representando o grau máximo de autodeterminação ou autonomia no envolvimento¹⁶, e a regulação externa no extremo oposto, representando o grau mínimo de autodeterminação (Deci & Ryan, 2000, 2002). Assim, enquanto estas duas variáveis se relacionaram negativamente, tal como previsto teoricamente, a regulação introjetada, situada entre ambas e representando um grau intermédio de autonomia, obteve relações positivas fracas com as duas. De acordo com Ryan e Connell (1989), o comportamento que deriva de querer evitar “sentir-se mal consigo mesmo” é uma forma relativamente comum de autocontrolo qualitativamente diferente tanto da pressão externa direta, como de formas mais autónomas de autorregulação, o que pode explicar os resultados neutros da regulação introjetada.

- As relações da TAD com os motivos de adesão à formação de P. Carré foram também de acordo com o esperado, isto é, uma relação positiva bastante forte da autonomia com o motivo mais puramente intrínseco do modelo de Carré, o epistémico; e relações moderadas a fortes da regulação controlada com os dois motivos extrínsecos mais pontuados: identitário e vocacional. O facto de estes dois últimos motivos também se terem relacionado positivamente, embora com valores mais fracos, com a regulação autónoma, mostra que querer estudar para facilitar a progressão profissional ou para melhorar o estatuto pessoal pode resultar de uma escolha pelo menos em parte autodeterminada, não sendo por isso necessariamente negativo apresentar este tipo de motivação. Aliás, os três motivos (epistémico, vocacional e identitário) obtêm relações positivas entresi, o que vai ao encontro do que alertam Desjardins e Rubenson (2013) quando referem que os motivos para o envolvimento em EFA são difíceis de discernir e aparecem muitas vezes de forma combinada ou sobreposta. É de referir que no estudo original de Carré as relações entre a autodeterminação e os motivos de adesão foram bastantes mais fracas do que as encontradas no nosso estudo, o que se poderá dever ao facto de que a

¹⁶Sendo que a regulação autónoma pode ser ainda dividida em três fatores: motivação intrínseca, regulação identificada e regulação integrada (Deci & Ryan, 2000)

conceptualização de autodeterminação, para Carré, estar limitada ao conceito de “locus de controle” (DeCharms, 1968, in Carré, 2001), isto é, à ideia de que o indivíduo procura ser a causa ou origem do seu próprio comportamento (“Fui eu que tomei a decisão de me envolver nesta formação”), não sendo este conceito totalmente equivalente ao de “regulação autônoma” tal como conceptualizado por Deci e Ryane utilizado no nosso estudo.

- As relações positivas encontradas entre regulação autônoma e autoeficácia/autoconceito acadêmico também foram ao encontro do previsto, isto é, teoricamente a TAD assume, e os estudos empíricos têm apoiado esta hipótese, que a percepção de competência pessoal para executar uma determinada tarefa é fundamental para que as pessoas se sintam intrinsecamente motivadas para a mesma (Deci, 1971, in Deci & Ryan, 2000). Embora Deci e Ryan (2000, p. 235) refiram que “a competência percebida é necessária para qualquer tipo de motivação”, a relação negativa encontrada pelo nosso estudo entre autoeficácia/autoconceito acadêmico e regulação externa sugere que quando os indivíduos se sentem competentes na execução de uma tarefa, será pouco provável que a realizem apenas por pressão externa, isto é, a percepção de competência pessoal conduz provavelmente, quase sempre, a algum nível de internalização do valor do comportamento. Embora a TAD coloque tradicionalmente a autoeficácia ou competência percebida como um antecedente da motivação intrínseca, alguns autores sugerem que as relações entre as variáveis ligadas à confiança na capacidade e a regulação autônoma são bidirecionais e recíprocas: assim, não só mais confiança conduz a uma maior motivação autônoma, como os estudantes intrinsecamente motivados, porque tendem a utilizar estratégias de aprendizagem mais adaptativas, têm maior sucesso e, logo, tornam-se mais confiantes e desenvolvem um autoconceito acadêmico mais positivo (Mnyandu, 2001).

No que diz respeito às relações, avaliadas no Estudo 2, entre as variáveis motivacionais e os três efeitos educativos (empenho comportamental/emocional, estratégias de aprendizagem profunda e realização acadêmica), os resultados vão mais uma vez no sentido de mostrar as diferenças de qualidade entre as variáveis motivacionais: assim, enquanto a regulação autônoma, autoeficácia, autoconceito acadêmico e objetivos de mestria obtêm relações positivas moderadas a fortes com os principais *outcomes* educativos, a regulação externa obtêm relações negativas

significativas com todos eles (apenas não foi significativa com a realização acadêmica) e a regulação introjetada e os objetivos de performance têm relações não significativas ou com valores negligenciáveis. É de referir que as principais relações da regulação autónoma e dos objetivos de mestria são respetivamente com o uso de estratégias de aprendizagem profunda e com o empenho comportamental, e que as relações destas variáveis com a média das notas são relativamente fracas (no caso dos objetivos de mestria) ou mesmo não significativas (no caso da reg. autónoma), o que parece indicar que este tipo de variáveis motivacionais está sobretudo ligada a resultados educativos de tipo mais qualitativo como a aprendizagem significativa e os comportamentos positivos de aprendizagem em sala de aula (incluindo a atenção, o esforço e a concentração), e não necessariamente a outcomes de tipo mais quantitativo como as notas. A média das notas obteve a sua relação mais forte, por outro lado, com o autoconceito académico, o que está de acordo com vários estudos que mostram que as crenças dos aprendentes acerca das próprias capacidades na área académica são um dos preditores mais fortes do seu desempenho, tanto nos estudantes tradicionais (Schunk, 1991; Zimmerman, 2000), como nos estudantes não-tradicionais (Singletary, 2010; Spitzer, 2000), o que parece dever-se ao facto de que estudantes com uma perceção de competência pessoal elevada utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, como a elaboração e a monitorização (Pintrich & de Groot, 1990). Alguns estudos têm mostrado que estas relações são recíprocas, isto é, ambas as variáveis (autoconceito académico e resultados académicos) têm influência causal uma na outra: um autoconceito elevado conduz a bons resultados académicos que, por sua vez, vão reforçar positivamente o autoconceito académico futuro (Guay, Marsh, & Boivin, 2003). É interessante notar que no nosso estudo o autoconceito académico teve uma relação mais forte com a realização académica do que a autoeficácia, ao contrário do que tem surgido na maior parte da investigação com estudantes mais jovens (Joo, Bong, & Choi, 2000; Multon, Brown, & Lent, 1991; Pajares & Miller, 1994). É de supor que, sendo o autoconceito um construto mais geral, estável e integrado do que a autoeficácia, ele seja mais forte nos adultos maduros do que nos jovens, e que nestes últimos o autoconceito pode ainda estar “em construção”. A desvantagem, para os adultos, poderá ser que o seu autoconceito académico é também mais cristalizado e rígido, isto é, será mais difícil intervir e promover mudanças positivas no autoconceito académico dos adultos maduros do que no dos jovens.

1.1.3 Diferenças entre grupos

Um outro objetivo dos Estudos 1 e 2 foi compreender eventuais diferenças de motivação entre grupos de estudantes adultos de acordo com as seguintes variáveis: género, idade (maior ou menor de 25 anos), nível de escolaridade (inferior ao secundário ou igual/superior ao secundário), estatuto ocupacional (empregado, desempregado ou estudante a tempo inteiro) e tipologia de curso frequentada (curta duração, longa duração predominantemente profissional ou longa duração académico).

Relativamente ao *género*, os homens apresentaram um padrão motivacional claramente mais extrínseco e controlado do que as mulheres: obtiveram pontuações significativamente mais elevadas na regulação externa, nos objetivos de performance e em cinco dos sete motivos extrínsecos para a adesão à educação-formação (económico, operativo-profissional, operativo-pessoal, vocacional e prescrito), bem como pontuações significativamente mais baixas na regulação autónoma. Os estudos com aprendentes adultos têm evidenciado estas diferenças na motivação dos dois géneros, isto é, o sexo feminino apresenta habitualmente uma orientação mais autónoma ou intrínseca para o estudo (Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003) e o sexo masculino mais extrínseca (Carré, 2001). Os estudos mostram que as diferenças entre os géneros começam bastante cedo, isto é, são já visíveis em crianças no 1º ciclo do ensino básico, embora com diferenças significativas entre as disciplinas: as raparigas têm mais motivação intrínseca para as línguas e as artes, os rapazes estão mais motivados para a matemática e as ciências (Guay et al., 2010; Lange & Adler, 1997), sendo que estas diferenças no interesse pelas áreas disciplinares estão provavelmente ligadas a estereótipos culturais e papéis de género inculcados desde cedo pelos progenitores, pela Escola e pelos Media e vão traduzir-se, mais tarde, nas diferentes escolhas em termos de áreas profissionais que rapazes e raparigas apresentam (i.e., os primeiros tendem para as áreas técnicas e científicas, as segundas para as áreas sociais e humanísticas) (Meece, Glienke & Burg, 2006).

Os estudos enquadrados pela Teoria dos Ojetivos de Realização mostram uma maior tendência do sexo feminino para perseguir objetivos de mestria (Elliot & McGregor, 2001; Gherasim, Butnaru, & Mairean, 2012; Nie & Liem, 2013), mas os resultados relativos aos objetivos de performance são mais inconsistentes, já que em alguns estudos os estudantes do sexo masculino pontuaram mais neste tipo de objetivos (e.g., Anderman & Young, 1994; Linnenbrink, Ryan, & Pintrich, 1999), e noutros foi o

sexo feminino que obteve pontuações superiores (Bouffard et al., 1995; Harackiewicz et al., 2008; Wentzel, 1993).

No geral, os resultados do nosso estudo vão assim ao encontro da literatura sobre diferenças motivacionais entre os géneros, mostrando que os homens, comparativamente às mulheres, se envolvem com maior frequência por motivos ligados aos papéis sociais de género masculinos, de acordo com os quais o homem é visto como o garante do sustento económico da família (motivo económico) e está, também por isso mesmo, mais focado na carreira e evolução profissional do que a mulher (motivo operativo-profissional e vocacional). Precisamente por causa destes estereótipos de género, os homens podem sentir-se mais pressionados do que as mulheres para estudar exclusivamente para obter este tipo de recompensas externas ligadas à profissão e às melhorias económicas (regulação externa e motivo prescrito) e, de acordo também com a educação de género masculina, para serem mais competitivos, bem-sucedidos e evitarem dar mostras de fracasso (mais objetivos de performance-aproximação e evitamento). Estas diferenças na motivação parecem refletir-se um pouco nos resultados educativos dos participantes do sexo masculino, que apresentam, embora com um diferencial de pouca magnitude, menor empenho comportamental e emocional do que as participantes do sexo feminino.

Os participantes também se diferenciaram claramente no seu padrão motivacional de acordo com o seu *nível de escolaridade*: os que tinham escolaridade inferior ao Secundário pontuaram significativamente mais na regulação controlada (tanto na externa como na introjetada) e nos objetivos de performance, e significativamente menos no autoconceito académico e na autoeficácia (esta última, apenas na amostra do Estudo 2). Já nos motivos de adesão à educação-formação de P. Carré, os valores dos participantes menos escolarizados foram significativamente superiores aos dos mais escolarizados em todos os motivos com a exceção do motivo epistémico, no qual não houve diferenças significativas entre os dois grupos. Estes resultados vão ao encontro da investigação que revela que, além de participarem menos (Eurostat, 2017), os adultos com baixa escolaridade apresentam uma motivação mais extrínseca ou controlada para a participação em EFA por comparação com grupos de nível educativo mais elevado (Daehlen & Ure, 2009; DeBell & Mulligan, 2005; Konrad, 2005). Depreende-se que, em geral, níveis de escolaridade mais baixos estão associados a situações profissionais e económicas mais desfavoráveis ou mais marcadas pela instabilidade, pelo que, para estes aprendentes, a EFA pode ser considerada sobretudo pelo seu valor instrumental, isto é,

ela é vista como um meio para atingir situações laborais ou económicas mais benéficas. Já as diferenças encontradas na autoeficácia e autoconceito académico podem ser enquadradas pela literatura, designadamente pela Teoria da Autoeficácia: de acordo com Bandura (1977, 1997), o sentimento de autoeficácia para executar com sucesso uma tarefa resulta principalmente das experiências prévias de sucesso no desempenho dessa mesma tarefa; da mesma forma, também o autoconceito académico é fruto da forma como os indivíduos percebem e avaliam o seu desempenho académico passado. Uma vez que muitos adultos com baixa escolaridade abandonaram o percurso escolar precocemente devido a experiências de insucesso académico, é de esperar que, comparativamente a indivíduos mais escolarizados, eles apresentem menos crenças na sua capacidade de serem bem-sucedidos nas atividades EFA (Illeris, 2006; Jensen, Haleman, Goldstein, & Anderman, 2000). O maior foco na performance por parte dos aprendentes menos escolarizados (performance-aproximação e sobretudo performance-evitamento), por outro lado, é um dado relativamente novo pois não conhecemos outro estudo que se tenha focado nas diferenças nos objetivos de realização dos aprendentes adultos de acordo com a sua escolaridade. Parece-nos que as já referidas experiências negativas de muitos destes aprendentes na área académica, e concretamente no domínio da avaliação (por exemplo, ter tido más notas, ser “reprovado”), podem conduzir a que a performance tenha mais saliência para este grupo, em particular o objetivo de evitar que os outros (professores, colegas) se apercebam das suas possíveis dificuldades de realização. Os valores elevados dos desvios-padrão no grupo dos menos escolarizados mostram, contudo, que existe bastante variabilidade dentro do próprio grupo neste resultado.

Finalmente, quanto aos resultados relativos aos motivos de adesão/inscrição, eles apresentam bastantes semelhanças com os que foram encontrados por Carré (2001) no estudo original do seu modelo, em que o grupo de formandos menos escolarizados pontuou significativamente mais em todos os motivos menos num (no estudo de Carré, o motivo operativo-profissional; no nosso, o epistémico). Estes resultados parecem indicar que os adultos menos escolarizados, face aos que têm mais qualificações académicas, vêem a educação-formação como servindo um maior número de propósitos, para lá da “mera” aprendizagem: propósitos profissionais e económicos, mas também sociais (é um meio de conhecer pessoas novas), derivativos-hedónicos (permite fugir à rotina e viver uma experiência considerada agradável) e identitários (ajuda a melhorar o valor pessoal e o estatuto social). A propósito deste resultado, Carré (2001) refere, aliás, que para este grupo sociodemográfico a EFA cumpre um desígnio “*sociodesenvolvimental*”, enquanto

para os mais escolarizados, o propósito fundamental da educação é a aprendizagem. Embora o tipo de curso frequentado, que tem uma sobreposição significativa com a escolaridade, possa contribuir para explicar a saliência do motivo vocacional nos menos escolarizados (que se encontravam, na sua maioria, em cursos de tipologia profissional), consideramos que a importância dos motivos sociais, derivativos e de valorização pessoal para os menos escolarizados, que aliás tem sido encontrada noutros estudos (e.g., Daehlen & Ure, 2009; Kim & Merriam, 2004; Valentine, 1990), existe independentemente da tipologia de curso frequentada e é uma característica idiossincrática deste grupo.

A comparação entre grupos com diferentes *estatutos ocupacionais* permitiu igualmente encontrar algumas diferenças significativas, quase sempre de acordo com o esperado:

- mais motivos vocacionais, pessoais-operatórios e derivativos para os ativos (empregados ou desempregados) face aos estudantes a tempo inteiro, isto é, para os ativos a ligação da educação-formação com o emprego é, como seria de esperar, mais saliente, e adicionalmente, para os ativos as atividades educativas são também mais importantes como forma de escape à rotina e para adquirir competências úteis na sua vida pessoal;
- mais motivo operatório-profissional para os empregados face aos desempregados e face aos estudantes a tempo inteiro, isto é, para os empregados a educação-formação é uma forma de adquirir competências importantes para o emprego atual (Carré, 2001);
- mais motivo prescrito para os desempregados face aos empregados/estudantes a tempo inteiro, ou seja, para os primeiros a educação-formação resulta com maior peso da imposição ou prescrição por outro(s), por exemplo pelos Centros de Emprego;
- mais motivo hedónico para os desempregados face aos empregados, ou seja, para os desempregados, presumivelmente mais desocupados do que os empregados, a educação-formação é uma forma agradável de ocupar o tempo.

Dada a sobreposição entre estatuto ocupacional e *idade* no Estudo 1, a maior parte das diferenças encontradas entre ativos e não-ativos foram também encontradas entre maiores e menores de 25 anos, isto é, os mais jovens pontuaram significativamente menos

nos motivos vocacional, pessoal-operatório, derivativo, profissional-operatório e prescrito. Embora a maior parte das diferenças nestes motivos, cremos, seja melhor explicada pelo estatuto ocupacional dos participantes do que pela idade (sobretudo nos motivos relacionados com a ocupação profissional), as diferenças no motivo operatório-pessoal talvez sejam melhor explicadas pela idade: para os adultos mais velhos, com famílias próprias e vida pessoal organizada, é de esperar que a formação possa servir mais para adquirir competências úteis na vida privada do que para os mais jovens, que em muitos casos ainda viverão em casa dos pais e terão menos tarefas deste tipo (este motivo é, no entanto, pouco preciso no tipo de atividades da vida privada que a educação-formação pode servir). Enquanto no Estudo 1 não emergiram diferenças significativas na regulação autónoma e regulação controlada dos participantes consoante o seu estatuto ocupacional (diferenças que também não foram encontradas entre maiores e menores de 25 anos), a divisão da regulação controlada em dois fatores no Estudo 2 permitiu constatar que os desempregados tinham valores de regulação externa/extrínseca significativamente mais elevados do que os empregados, o que mais uma vez vai no sentido da investigação e mostra a influência que a situação ocupacional dos aprendentes tem na sua motivação: o desemprego conduz os participantes nesta condição, comparativamente aos que estão empregados, a percecionarem mais fortemente o curso/formação como obrigação ou como meio de obtenção de recompensas, como um emprego. Além de terem mais motivação extrínseca do que os empregados, os desempregados apresentaram também mais objetivos de performance-evitamento, embora o diferencial entre os dois grupos nesta variável tenha sido relativamente pequeno.

No que diz respeito às diferenças entre *tipologias de cursos*, os estudantes a frequentar cursos longos profissionais apresentaram significativamente mais regulação introjetada do que aqueles em cursos de curta duração (sendo esta variável, excluindo os motivos de Carré, aquela em que a diferença entre grupos foi mais expressiva), e significativamente mais regulação externa do que os estudantes em cursos longos académicos. Os estudantes de cursos de tipo profissional apresentaram ainda mais objetivos de performance do que os dois outros tipos de cursos, mas também, embora com um diferencial mais pequeno, mais objetivos de mestria. Embora seja praticamente inexistente, do nosso conhecimento, a investigação que compara diferentes tipologias de cursos de adultos, os estudos sobre cursos de tipologia profissional mostram que nesta modalidade educativa-formativa a motivação de tipo extrínseco ou controlado tem preponderância relativamente à motivação intrínseca (Carré, 2001; DeBell & Mulligan,

2006; Ferreira, 2010), isto é, os adultos que frequentam estes cursos estão mais focados no que resulta do curso (como a possibilidade de re(integração) profissional) e podem não ter integrado ainda completamente a sua importância para além deste valor instrumental. Apesar de os cursos de tipologia profissional do nosso estudo – em particular os Cursos EFA que constituíam a maior parte desta subamostra – serem pouco focados na performance, isto é, adotarem lógicas de avaliação de carácter processual e qualitativo (Rodrigues, 2009), parece, ainda assim, que este tipo de objetivos é moderadamente importante para alguns aprendentes (especialmente os de evitamento). Em nossa opinião, este resultado pode ser explicado pelas razões expostas no tópico referente ao nível de escolaridade – os Cursos EFA são frequentados por indivíduos que abandonaram precocemente o percurso escolar, muitas vezes com históricos de insucesso académico e para quem é mais importante, por isso mesmo, não dar mostras das suas (eventuais) dificuldades no domínio da realização (sendo mais uma vez de referir uma elevada dispersão dentro do grupo que indica que só para alguns indivíduos é que estes objetivos são importantes).

Nos motivos para adesão de P. Carré, o padrão extrínseco dos cursos profissionais é novamente patente, já que estes aprendentes pontuaram significativamente mais do que os participantes que integravam cursos académicos em todos os motivos extrínsecos, não havendo diferenças significativas apenas no motivo epistémico. É de referir que as principais diferenças encontradas foram entre cursos longos profissionais e académicos, já que nos motivos hedónico, derivativo, prescrito e operatório pessoal não houve diferenças significativas entre cursos de curta duração e cursos longos profissionais.

Em jeito de conclusão, os resultados relativos à *caracterização da motivação de uma amostra de aprendentes adultos*, discutidos neste ponto, podem ser sintetizados, na nossa perspetiva, em **cinco** pontos fundamentais:

1. No geral, a amostra de aprendentes adultos avaliada apresentou um padrão motivacional bastante positivo, caracterizado por valores muito elevados de autonomia e de objetivos de mestria ou aprendizagem, níveis moderadamente elevados de autoeficácia e autoconceito académico e valores muito baixos de regulação controlada (em especial de regulação externa) e de objetivos de performance. Os adultos apresentaram ainda valores elevados em vários

motivos de adesão à educação-formação, dos quais se destacam os motivos epistémico e vocacional, resultados que estão em linha com outros estudos realizados com aprendentes adultos (Carré, 2001; Hoyert & O'Dell, 2009; Justice & Dornan, 2001) e são um indicador positivo relativamente à probabilidade de persistência e sucesso dos adultos nos cursos.

2. Os resultados do nosso estudo relativo às relações entre modelos motivacionais e entre motivação e outcomes educativos mostram que a motivação pode ser entendida como um *processo dinâmico e integrado* com vários componentes importantes interligados: as crenças dos aprendentes nas suas capacidades, por um lado, e por outro lado aquilo que eles valorizam na educação-formação e que se relaciona tanto com as razões para o seu envolvimento como com os objetivos que, uma vez nos Cursos, eles perseguem. O nosso estudo mostrou que estas variáveis parecem relacionar-se num padrão coerente que se vai relacionar também de forma previsível com os outcomes educativos; assim, um *padrão motivacional positivo* é caracterizado por crenças elevadas na própria capacidade, razões autónomas para o envolvimento, objetivos de mestria/aprendizagem e outcomes educativos positivos; opostamente, um *padrão motivacional negativo* é caracterizado por crenças baixas nas próprias capacidades, pressão externa não interiorizada para o envolvimento, objetivos de performance (sobretudo de evitamento) e resultados educativos negativos. Parece existir ainda um *padrão motivacional neutro* (i.e., nem positivo, nem negativo) que é aquele que é caracterizado por razões introjetadas para o envolvimento (i.e., apenas parcialmente assimiladas e fonte de algum conflito interno): estes adultos podem ter objetivos de mestria e objetivos de performance e não há uma associação clara entre este tipo de razões, as crenças na capacidade e os resultados educativos. Os resultados deste estudo das relações entre modelos motivacionais justificam uma investigação mais aprofundada, que foi realizada no Estudo empírico 4.
3. A avaliação das diferenças motivacionais entre grupos sociodemográficos mostrou uma associação clara entre determinadas características sociodemográficas e um padrão motivacional negativo: *o sexo masculino, os participantes menos escolarizados, aqueles que frequentavam cursos de tipo*

profissional e os desempregados apresentaram valores significativamente mais elevados de regulação controlada e de objetivos de performance, e os adultos menos escolarizados apresentaram ainda valores significativamente mais baixos de autoeficácia, autoconceito acadêmico e menor uso de estratégias de aprendizagem profunda.

4. Os resultados relativos às diferenças entre grupos sociodemográficos sublinham a importância de os educadores de adultos intervirem junto dos grupos mais vulneráveis, em particular do grupo que mostrou o padrão mais negativo, isto é, o dos *adultos menos escolarizados*. É especialmente importante a criação de um ambiente educativo que apoie a autonomia, promova o sentimento de competência pessoal e valorize mais a aprendizagem do que a performance e a avaliação normativa. Dado o cruzamento de algumas características na nossa amostra (baixa escolaridade/desemprego/frequência de curso de tipologia profissional), será importante, futuramente, investigar o peso ou influência diferencial de cada uma destas variáveis (através, por exemplo, de uma regressão linear). O facto de a maior parte de os cursos de tipologia profissional incluídos no nosso estudo (como os Cursos EFA) privilegiarem métodos ativos de aprendizagem, avaliação qualitativa e conteúdos curriculares adaptados aos adultos – características que deveriam ser promotoras da autonomia e aprendizagem e desmobilizadoras da performance e controlo – parecem indicar que as variáveis individuais (como o nível educativo e estatuto ocupacional) e as experiências educativas prévias têm mais influência na motivação, sentimento de competência pessoal e objetivos dos aprendentes do que o contexto ou ambiente educativo no qual os aprendentes estão inseridos, embora seja necessária mais investigação sobre esta questão.
5. Finalmente, parece-nos importante notar que a dispersão relativamente elevada nos resultados da regulação controlada e dos objetivos de performance sugerem que é sobretudo nas variáveis “negativas” que os adultos se diferenciam entre si, isto é, a autonomia e o foco na aprendizagem são elevados para todos, mas a frequência por razões ou pressões externas e o foco na performance são mais salientes para alguns adultos do que para outros. Assim, para além de favorecer a manutenção da autonomia e da mestria (que já serão, em princípio, elevadas

nos aprendentes adultos), é sobretudo importante trabalhar no sentido de atenuar o foco na performance e de facilitar a progressiva internalização da motivação controlada dos aprendentes (algumas práticas que podem contribuir para internalizar a motivação controlada e atenuar o foco na performance serão apresentadas mais à frente, no ponto relativo aos contributos práticos do estudo).

1.2 Análise de perfis motivacionais de regulação autónoma e regulação controlada

O Estudo empírico 3 tinha como principal objetivo investigar perfis de regulação autónoma e regulação controlada da motivação, isto é, diferentes combinações a nível individual de razões subjacentes para o envolvimento em educação-formação, e os seus efeitos nos resultados educativos de uma amostra de 188 aprendentes adultos.

A um nível mais específico, o estudo pretendeu estender a investigação prévia de perfis motivacionais de regulação autónoma/controlada realizada com estudantes tradicionais, explorando que número e tipo de perfis são mais adequados para uma amostra de aprendentes adultos, bem como analisar os efeitos diferenciais dos perfis motivacionais na autoeficácia, autoconceito académico, empenho comportamental e emocional e uso de estratégias de aprendizagem profunda, deste modo avaliando os pressupostos da Teoria da Autodeterminação relativamente às diferentes qualidades dos tipos de motivação. Adicionalmente, foi explorado o efeito das variáveis de *background* dos participantes (género e nível educacional) na sua pertença a um determinado perfil motivacional. Cada um dos objetivos específicos será discutido separadamente.

1.2.1 Perfis motivacionais de regulação autónoma/controlada

Os resultados da análise de clusters revelaram que a melhor solução para a amostra (i.e., a mais parcimoniosa e interpretável) era um agrupamento em *quatro clusters* ou perfis motivacionais: um perfil com níveis elevados de regulação autónoma e níveis baixos de regulação controlada (designado “grupo de melhor qualidade de motivação”), um perfil com níveis elevados de regulação autónoma e regulação controlada (“grupo de elevada quantidade de motivação”), um perfil com níveis baixos de regulação autónoma e regulação controlada (“grupo de baixa quantidade de motivação”) e um perfil com níveis baixos de regulação autónoma e níveis elevados de regulação controlada (“grupo

de pior qualidade de motivação”). As designações atribuídas a cada grupo baseiam-se nos pressupostos da TAD sobre as diferenças de qualidade dos dois tipos de motivação (Lens et al., 2009) e, no sentido de facilitar a comparação, são semelhantes às utilizadas por Vansteenkiste e colaboradores (2009) num estudo também sobre perfis motivacionais.

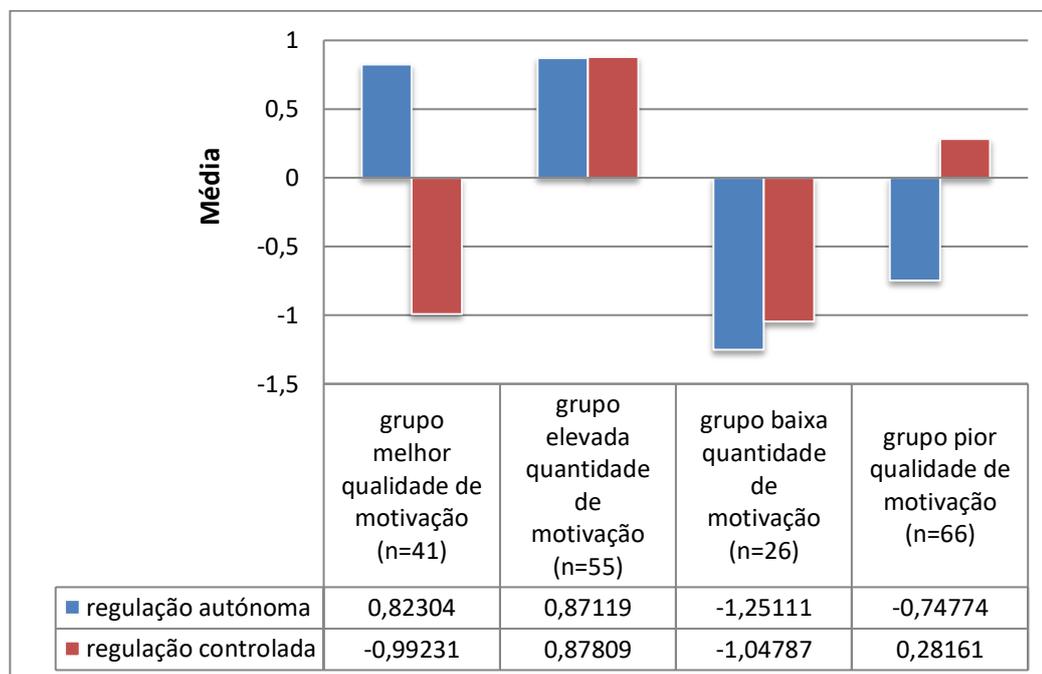


Figura 1. Z scores da regulação autónoma e regulação controlada da solução de 4 clusters/4 perfis motivacionais

Na figura 1 apresentam-se os *z scores* da regulação autónoma e regulação controlada obtidos por cada um dos grupos. Os *z scores* informam da distância, em desvios-padrão, entre as médias dos clusters e a média da amostra total, e podem ser interpretados como *effect sizes* ou tamanhos do efeito (Scholte, Van Lieshout, de Wit, & Van Aken, 2005, in Vansteenkiste et al., 2009). Tal como no *d* de Cohen, 0.2 DP corresponde a um efeito pequeno, 0.5 DP corresponde a um efeito moderado e 0.8 DP a um efeito grande. Os quatro grupos que emergiram caracterizaram-se assim, com exceção da regulação controlada no grupo de motivação de pior qualidade, por *Z scores* que refletem um desvio forte em relação à média, sugerindo que os quatro grupos diferem consideravelmente na sua motivação autónoma e controlada.

A diferenciação entre os grupos foi ainda avaliada através de uma Análise de Variância (ANOVA) que revelou que os quatro grupos diferiam significativamente na regulação autónoma com exceção do grupo de melhor qualidade e do grupo de elevada quantidade, que não diferiam significativamente nesta dimensão, enquanto na dimensão da regulação controlada todos os grupos diferiam com exceção do grupo de melhor

qualidade e do grupo de baixa quantidade, que não diferiam significativamente nesta dimensão. Cada grupo estava representado por uma percentagem substancial de aprendentes, que variou entre 14% e 35%.

Assim, os resultados obtidos pelo nosso estudo relativamente ao número e tipo de perfis foram ao encontro da maior parte da investigação sobre perfis motivacionais de regulação autónoma e controlada realizada com estudantes tradicionais menores de 25 anos, seja com estudantes do 3º ciclo do Ensino Básico (Hayenga & Corpus, 2010), do Ensino Secundário (Vansteenkiste et al., 2009; Wormington et al., 2012), ou do Ensino Superior (Kusurkar et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2009), sugerindo que a estrutura de quatro grupos é tão apropriada para estudantes tradicionais como para estudantes não-tradicionais. Adicionalmente, pode-se ainda concluir que uma estrutura quadripartida é aquela que faz mais sentido teoricamente, tendo em conta os pressupostos da TAD relativamente à motivação dos estudantes variar tanto na sua quantidade (mais motivação vs menos motivação) como na sua qualidade (motivação autónoma vs motivação controlada).

1.2.2 Efeitos dos perfis motivacionais nas variáveis de resultado

O estudo dos efeitos dos perfis num conjunto de variáveis de resultado – autoeficácia, autoconceito académico, uso de estratégias de aprendizagem profunda e empenho comportamental/emocional – revelou que o grupo “melhor qualidade de motivação” e o grupo “elevada quantidade de motivação” – i.e., os dois grupos com mais motivação autónoma – pontuavam significativamente mais do que o grupo “pior qualidade de motivação” e o grupo “baixa quantidade de motivação” nas estratégias de aprendizagem e no empenho comportamental, e o grupo de melhor qualidade também pontuava mais do que estes dois últimos grupos na autoeficácia; no entanto, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos “melhor qualidade” e “elevada quantidade” (i.e., grupos com autonomia elevada), e entre os grupos “pior qualidade” e “baixa quantidade” (i.e., grupos com autonomia baixa) em nenhuma das variáveis de resultado.

Estes resultados sugerem que a motivação autónoma é o “ingrediente” fundamental na aprendizagem e empenho dos estudantes, e vão ao encontro dos resultados obtidos por Kusurkar et al. (2013), Ratelle et al. (2007) e Wormington et al. (2012), que também não encontraram diferenças significativas nos resultados dos dois

grupos com motivação autónoma elevada. A regulação ou motivação controlada parece ter um papel mais neutral, pois com exceção da autoeficácia, o grupo de motivação de “melhor qualidade” não se distinguiu de forma positiva do grupo “elevada quantidade” em nenhuma dimensão. Assim, os nossos resultados apoiam parcialmente a Teoria da Autodeterminação, demonstrando que estar autodeterminado e interessado nos conteúdos do Curso é fundamental no empenho, aprendizagem e sentimento de competência pessoal dos aprendentes, mas não evidenciam claramente que estar motivado por expectativas externas tenha efeitos negativos.

Pode haver várias explicações para o facto de, neste estudo, não terem sido encontrados efeitos negativos da regulação controlada. Cremos que uma das principais razões é o facto de a regulação controlada ser um compósito de dois construtos: regulação introjetada e regulação externa. Como referido no ponto 1.1.2, enquanto a regulação externa apresentou um padrão claramente negativo, relacionando-se negativamente com todos os resultados educativos, a regulação introjetada tem um padrão mais neutro, não obtendo relações estatisticamente significativas com nenhum dos *outcomes*. Como a maior parte dos itens da escala de regulação controlada são de motivação introjetada (quatro num total de seis), esta acaba por ser a dimensão “dominadora” da escala e os efeitos da regulação externa são mascarados. Assim, futuramente seria importante realizar uma análise de clusters com as três tipologias motivacionais (autónoma, introjetada, externa), o que faria, provavelmente, emergir um maior número de combinações que seria interessante analisar, bem como os seus efeitos. Outra das razões poderá ser o facto de, neste estudo, terem sido apenas explorados resultados desejáveis, e possivelmente a motivação controlada é sobretudo um preditor positivo de resultados indesejáveis (no estudo de Vansteenkiste e colaboradores [2009], por exemplo, relacionou-se com a procrastinação, a ansiedade à avaliação e comportamentos de “batota” como copiar). Os seus efeitos negativos podem ainda notar-se, sobretudo, a longo prazo (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997), e não no intervalo relativamente curto em que os dados relativos à aprendizagem e empenho foram recolhidos. Em resumo, será pertinente, futuramente, explorar de forma mais minuciosa os efeitos da regulação controlada, nomeadamente avaliando os seus efeitos a longo prazo e a sua relação com *outcomes* educativos negativos – como a procrastinação, a ansiedade à avaliação, as negativas e o abandono dos cursos.

1.2.3 Efeitos do género e nível de escolaridade na pertença aos perfis

Foram também investigados os efeitos do género e nível de escolaridade na pertença aos perfis, que revelaram uma relação significativa entre estas variáveis individuais e o cluster de atribuição. As mulheres ficaram sobrerrepresentadas no grupo “melhor qualidade” (68.3% da percentagem total do Cluster) e os homens no grupo “pior qualidade” (63.6% da percentagem total do Cluster). Por seu lado, os mais escolarizados ficaram sobrerrepresentados nos grupos “baixa quantidade” e “boa qualidade” (respetivamente, 68% e 63.4% das percentagens totais dos Clusters), isto é, nos grupos com baixa motivação controlada, enquanto os menos escolarizados ficaram sobrerrepresentados no grupo “elevada quantidade” (65.5%) e com menos expressão no grupo “pior qualidade” (60.6%), ou seja, nos grupos com mais motivação controlada. Os resultados relativos ao género foram encontrados de forma consistente na investigação de clusters motivacionais com estudantes tradicionais (Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009; Wormington et al., 2012) e indicam que mulheres e homens apresentam perfis motivacionais diametralmente opostos, que derivarão, como já referimos, de papéis e estereótipos de género inculcados socialmente desde cedo, e que se mantêm, como o nosso estudo demonstra, na idade adulta madura. Os resultados relativos à distribuição pelos Clusters dos adultos abaixo e acima do nível secundário são consistentes com os resultados da análise de variância previamente reportados (1.1.3), isto é, estes dois grupos de adultos diferenciam-se sobretudo na sua motivação controlada (elevada nos menos escolarizados, baixa nos mais escolarizados) e não na sua motivação autónoma.

Em conclusão, o Estudo 3 evidenciou, através de uma abordagem metodológica “centrada na pessoa”, que as razões autónomas e controladas para o envolvimento em educação-formação aparecem de forma combinada em cada indivíduo: para alguns, as razões autónomas são predominantes, para outros as razões controladas são mais importantes, para outros ainda ambos os tipos de razões têm uma importância elevada e finalmente, para alguns indivíduos nenhuma destas razões tem muita força. A análise dos efeitos dos perfis/clusters mostrou que uma motivação autónoma elevada é uma componente essencial para o empenho, aprendizagem, e autoeficácia dos aprendentes, mas não evidenciou de forma conclusiva que ter motivação controlada elevada é negativo, desde que esta esteja combinada com motivação autónoma. Tendo em conta o valor instrumental da educação para muitos adultos (é um meio de melhorar a situação

profissional e as condições de vida), não é de estranhar a importância que as razões controladas assumem mesmo em indivíduos com forte motivação intrínseca. Por outro lado, mesmo quando os adultos frequentam sobretudo devido a pressões externas, tratando-se de modalidades educativas não-obrigatórias é natural haver sempre algum grau de autonomia na decisão de envolvimento.

Como já referido, e tendo em conta os resultados da análise fatorial exploratória da Escala de Autorregulação–Aprendizagem, parece-nos importante, no futuro, investigar os perfis (e respetivos efeitos) que surgiriam caso a motivação controlada fosse dividida nos seus dois componentes (externa e introjetada). Por outro lado, e no mesmo sentido de estudo e aperfeiçoamento da escala referida, uma exploração mais aprofundada do conteúdo de alguns itens poderia ajudar a clarificar a sua natureza (autónoma vs controlada) e respetivos efeitos, isto é, alguns motivos podem ter subjacentes, eles mesmos, razões autónomas ou controladas. Por exemplo, a frequência de educação-formação por motivos profissionais (“pretendo continuar a estudar... porque me permite manter-me num emprego ou encontrar um novo emprego”) poderá ter subjacentes razões autónomas (“pretendo continuar a estudar para encontrar um novo emprego *que me realize mais a nível pessoal*”), ou razões controladas (por exemplo, “...para encontrar um novo emprego *em que ganhe melhor*”), com efeitos diferenciados. Da mesma forma, e tal como sugerido por alguns autores (e.g., Grant & Dweck, 2003; Lemos, Gonçalves, Lens, & Rodrigues, 2014; Urdan & Mestas, 2006), o motivo querer ter boas notas pode não ser visto exclusivamente como extrínseco, isto é, ele poderá ter subjacente razões autónomas (“quero ter boas notas...para sentir que estou a evoluir nas aprendizagens”), ou razões controladas (“...porque me sentiria culpado se não tivesse boas notas”; “porque me sinto externamente pressionado para ter boas notas”), uma vez mais, com resultados potencialmente diferentes.

1.3 Criação de modelo integrador relacionando razões subjacentes ao envolvimento, objetivos pessoais de realização e resultados educativos

O estudo empírico 4 tinha como principal objetivo a criação um modelo integrador que relacionasse razões subjacentes ao envolvimento em educação-formação, objetivos pessoais de realização e resultados educativos, deste modo permitindo investigar as relações entre as variáveis da Teoria da Autodeterminação (TAD) e da Teoria dos Objetivos de Realização (TOR), bem como a sua dinâmica motivacional e efeitos em alguns resultados educativos (empenho e uso de estratégias de aprendizagem profunda).

Era também um objetivo deste estudo compreender as especificidades deste modelo integrado para os estudantes tradicionais e estudantes não-tradicionais. Os resultados obtidos para cada um destes objetivos serão discutidos separadamente nas próximas secções.

1.3.1 Relações entre razões subjacentes ao envolvimento, objetivos de realização e resultados educativos

De acordo com o proposto, por exemplo, pelo Modelo Hierárquico da Motivação para a Realização de Elliot e Church (1997) e pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), que assumem que as necessidades ou razões subjacentes são disposições mais gerais que conduzem à adoção de objetivos concretos nos contextos de realização, no nosso modelo de trajetórias as razões subjacentes (Teoria da Autodeterminação) foram colocadas como antecedentes dos objetivos de realização (Teoria dos Objetivos de Realização), e ambas como antecedentes dos *outcomes* educativos. Tal como esperado de acordo com a teoria e a investigação (Barkoukis et al., 2007; Bortoli et al., 2014; Ciani et al., 2011; Kim et al., 2010; Urdan, 2000), o nosso estudo encontrou uma relação positiva entre regulação autónoma e objetivos de mestria e entre regulação externa e ambos os tipos de objetivos de performance (aproximação e evitamento), bem como uma relação negativa entre regulação externa e objetivos de mestria. Assim, estar autodeterminado e envolver-se porque se considera os conteúdos da atividade educativa interessantes ou importantes conduz os adultos à adoção de objetivos de aprendizagem, enquanto sentir-se pressionado externamente para a inscrição leva a que as pessoas se focalizem em mostrar um bom desempenho e em evitar mostrar dificuldades, mais do que em aprender. A regulação introjetada obteve relações positivas (com valores baixos) tanto com os objetivos de mestria como com os objetivos de performance, mostrando que este tipo de motivação controlada em que a importância dos comportamentos foi parcialmente integrada se relaciona com alguma vontade de aprender para além do desejo de mostrar um bom desempenho.

Tanto as razões autónomas como os objetivos de mestria emergiram como preditores positivos significativos da maior parte dos *outcomes* educativos, com os objetivos de mestria a serem um preditor mais forte e um mediador significativo na relação entre as razões autónomas e os resultados educativos – uma mediação parcial para as estratégias de aprendizagem profunda e empenho comportamental e uma mediação

total para o empenho emocional (i.e., a relação razão autónoma → empenho emocional só é significativa na presença do mediador). Assim, ainda que os aprendentes estejam autonomamente motivados, para que se sintam satisfeitos, interessados e não aborrecidos ou receosos quando estão nas aulas (isto é, para experienciarem empenho emocional), é fundamental que a aprendizagem seja o seu principal objetivo. Os objetivos de performance-evitamento foram o único preditor negativo dos resultados – neste caso, dos dois tipos de empenho –, o que vai ao encontro da teoria e da investigação que mostra que este tipo de objetivos de realização é aquele que tem efeitos mais debilitantes (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997). Os objetivos de performance-aproximação não emergiram como preditor significativo, o que se poderá relacionar com o facto de neste estudo particular não terem sido explorados os *outcomes* habitualmente preditos por este tipo de objetivos – seja o uso de estratégias de aprendizagem superficial, seja as notas elevadas e a persistência no estudo (Elliot & Church, 1997). Houve ainda quatro efeitos indiretos negativos (com valores baixos, mas significativos), da regulação externa e da regulação introjetada respetivamente no empenho comportamental e no empenho emocional através dos objetivos de performance-evitamento. Tratando-se uma vez mais de mediações totais – a relação entre as variáveis independentes e as variáveis dependentes só existe na presença da variável mediadora – estes resultados evidenciam uma vez mais a influência negativa dos objetivos de performance-evitamento, isto é, sentir-se controlado ou pressionado para estudar reflete-se negativamente no empenho dos aprendentes apenas quando estes adotam comportamentos de evitamento do insucesso.

No seu conjunto, estes resultados mostram que ambos os modelos teóricos (TAD e TOR) se relacionam num padrão motivacional coerente, ora positivo (razões autónomas → mestria → empenho e aprendizagem profunda elevadas), ora negativo (razões controladas → evitamento da performance → empenho e aprendizagem profunda baixas). As razões subjacentes ao envolvimento, isto é, a motivação inicial dos aprendentes para aderirem aos cursos, explicam em parte o seu empenho e uso de estratégias de aprendizagem profunda, mas os objetivos e comportamentos de realização que adotam mais tarde, já nos cursos, são fundamentais para que esta motivação inicial tenha um impacto educativo mais forte.

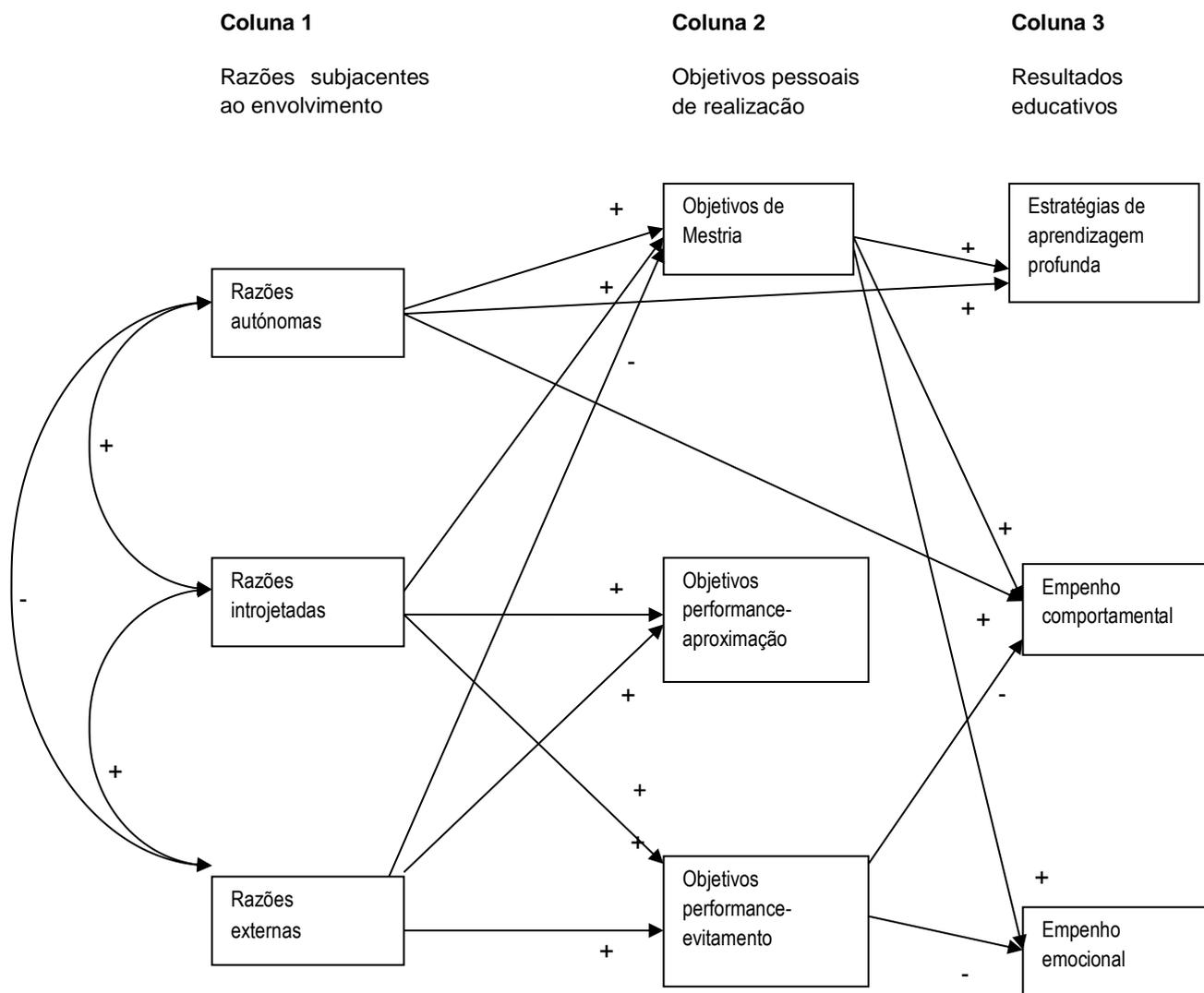


Figura 2. Modelo de trajetórias para a amostra total (apenas são mostradas as trajetórias significativas)

1.3.2 Especificidades do modelo integrado para o grupo “estudantes tradicionais” e para o grupo “estudantes não-tradicionais”

O teste qui-quadrado de diferenças mostrou que existiam diferenças significativas entre o grupo de estudantes tradicionais e o grupo de estudantes não-tradicionais e, com efeito, a análise das estimativas estandardizadas revelou que eles são muito diferentes entre si. Apenas para o grupo dos estudantes não-tradicionais as relações esperadas entre as variáveis da TAD e da TOR foram significativas – isto é, razões

autónomas → objetivos de mestria; razões introjetadas e externas → objetivos de performance aproximação e objetivos de performance evitamento (adicionalmente, as razões introjetadas também se relacionaram positivamente com os objetivos de mestria neste grupo). Para os estudantes tradicionais, a única ligação significativa foi a relação negativa entre regulação externa e objetivos de mestria.

A investigação anterior relativa às diferenças entre estes dois grupos já levava a crer que os estudantes não-tradicionais tinham uma motivação de melhor qualidade – regulação autónoma mais elevada, quer motivação intrínseca (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003; Steinberg, 2006), quer regulação identificada (Johnson et al., 2016), mais orientação para objetivos de mestria (Archer, Cantwell & Bourke, 1999; Bennett, Evans & Riedle, 2007; Donohue & Wong, 1997; Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000) e menos orientação para objetivos de performance (Johnson & Kestler, 2013). No entanto, o nosso estudo foi o primeiro a mostrar que os estudantes não-tradicionais também integram melhor estas variáveis motivacionais, isto é, para este grupo as razões para o envolvimento em educação levam efetivamente à adoção de objetivos de realização concretos e intencionais da mesma natureza. Quanto às relações com os resultados educativos, os objetivos de mestria foram um preditor positivo dos três resultados em ambos os grupos com valores comparáveis, mas as razões autónomas apenas predisseram positivamente o uso de estratégias de aprendizagem profunda no grupo não-tradicional. Adicionalmente, os objetivos de mestria foram um mediador significativo na relação entre as razões autónomas e cada um dos resultados educativos apenas para o grupo não-tradicional. Como referido no ponto anterior, a adoção de objetivos de aprendizagem uma vez no curso parece fundamental para que a motivação inicial dos aprendentes tenha um impacto significativo no seu empenho e uso de estratégias de aprendizagem profunda, mas este resultado mostra que esta relevância é muito mais significativa para os estudantes não-tradicionais.

O desenvolvimento pessoal e intelectual dos adultos maduros, incluindo um sentido de identidade pessoal mais integrado e coerente, bem como a capacidade de utilizar estratégias cognitivas mais avançadas, podem ajudar a explicar estes resultados (Erikson, 1963; Commons et al., 1984; Deci & Ryan, 1991; Loevinger, 1976; Sinnott, 1984). A frequência de educação-formação implica normalmente para os adultos mais velhos, que quase sempre trabalham (ou estão à procura de trabalho) e que muitas vezes têm famílias, maiores sacrifícios pessoais, pelo que aqueles que persistem em EFA têm

não só que ter uma motivação muito elevada, como esta motivação tem de ser de “qualidade elevada”: isto é, aprender e adquirir mais conhecimentos tem de ser o seu objetivo principal no curso e este objetivo deve ser visto como pessoalmente importante e não resultar apenas de uma pressão externa; mostrar aos outros a própria competência ou ser melhor do que os colegas são objetivos pouco importantes para estes estudantes e que não conduzem a mudanças positivas no seu empenho e uso de estratégias profundas de aprendizagem.

A análise de trajetórias multigrupos revelou ainda que o objetivo de performance-evitamento era um preditor negativo do empenho (comportamental e emocional) apenas no grupo de estudantes tradicionais, o que, analisado em conjunto com o resultado, previamente referido, de a regulação externa afetar a adoção de objetivos de mestria apenas neste grupo, parece sugerir mais efeitos prejudiciais da regulação externa e dos objetivos de performance nos estudantes mais jovens. Este resultado poderá ser explicado pela imaturidade e menor desenvolvimento pessoal e cognitivo destes estudantes, que os torna mais vulneráveis a que a pressão e o julgamento de outras pessoas afetem o seu empenho e aprendizagem.

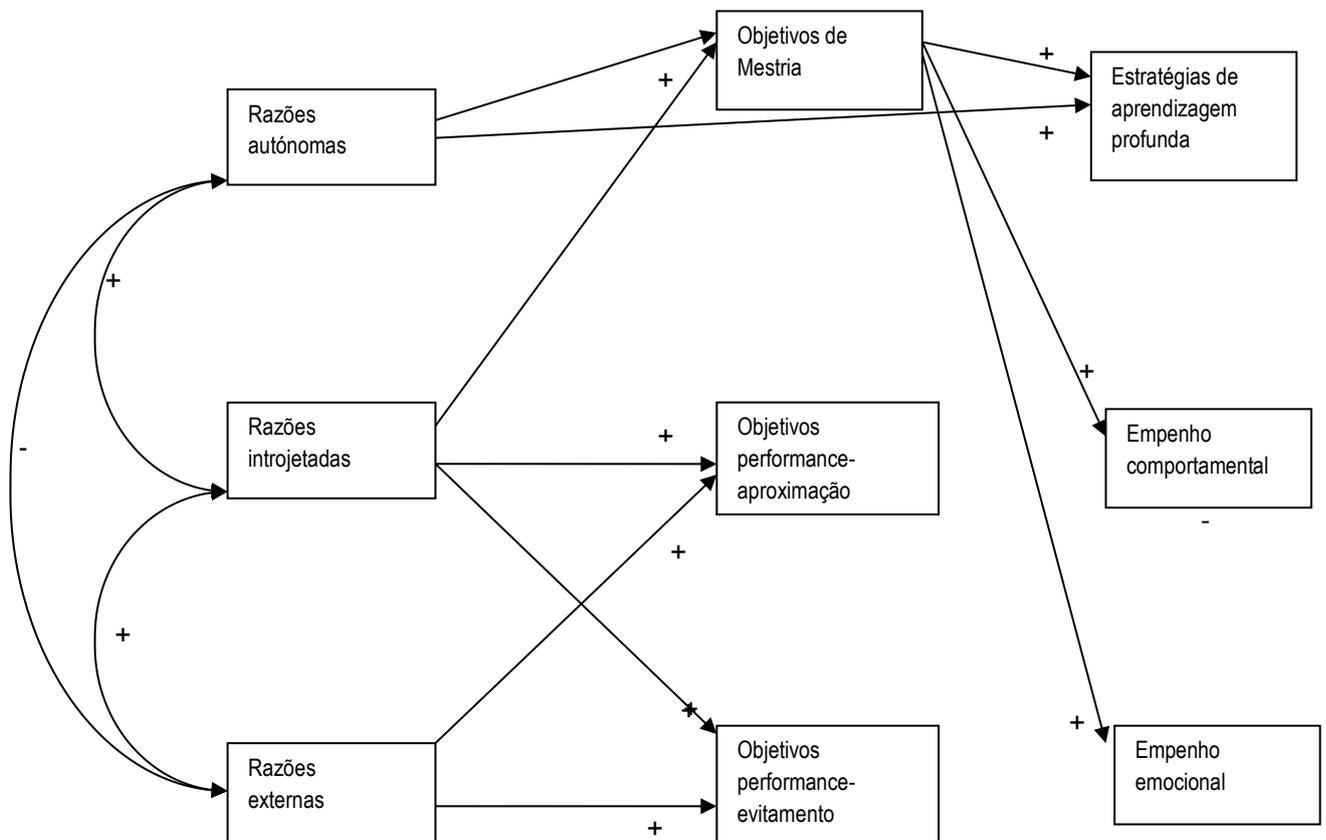


Figura 3. Modelo de trajetórias para a amostra de estudantes não-tradicionais (apenas são mostradas as trajetórias significativas)

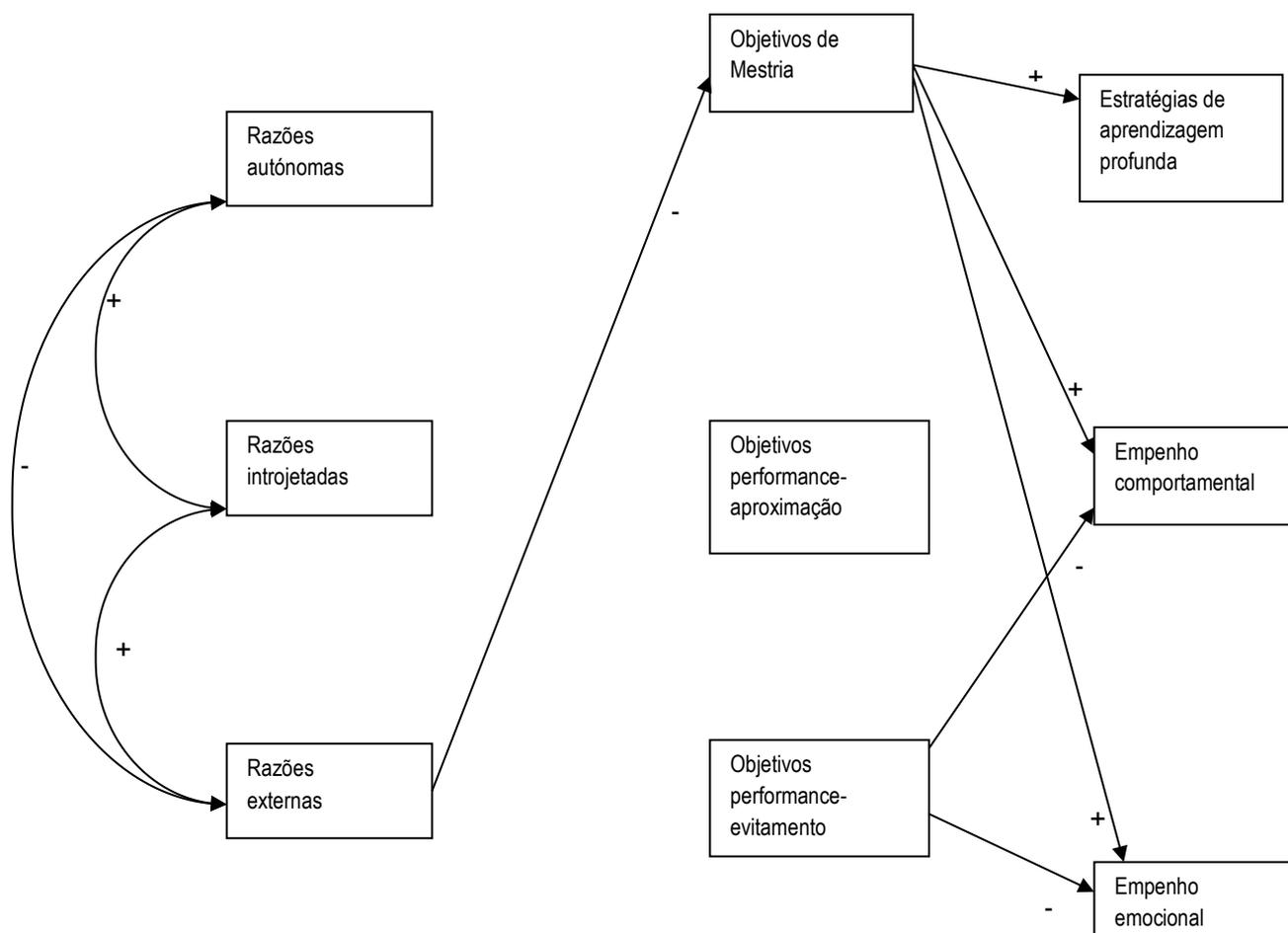


Figura 4. Modelo de trajetórias para a amostra de estudantes tradicionais (apenas são mostradas as trajetórias significativas)

Em síntese, o Estudo 4 contribui para a investigação existente que evidencia a ligação significativa entre as razões subjacentes dos aprendentes para o envolvimento no curso e os seus objetivos de realização: as razões autônomas, mas também as razões introjetadas, conduzem à adoção de objetivos de mestria; as razões externas e as razões introjetadas levam à adoção de objetivos de performance (quer de aproximação, quer de evitamento). O estudo mostrou igualmente que enquanto os objetivos de mestria e as razões autônomas têm efeitos positivos no empenho e aprendizagem, os objetivos de performance e as razões controladas têm um efeito negativo, especialmente para os estudantes mais jovens. O padrão de relações mais forte entre motivação, aprendizagem e empenho que os estudantes não-tradicionais apresentam parece indicar um comportamento motivacional mais coerente e integrado nestes estudantes, isto é, a motivação parece ter um papel mais influente na determinação dos seus resultados educativos em comparação com os estudantes tradicionais.

Embora tenha havido um intervalo entre a recolha dos dados relativos às razões, objetivos e resultados, no futuro seria importante avaliar estas variáveis em diversos

momentos do curso (através de metodologia de investigação longitudinal), de forma a poder não só ter uma base mais robusta para inferir relações causais, mas também para avaliar a estabilidade e mudança nestas variáveis ao longo do tempo. Seria igualmente interessante, no futuro, desenvolver um modelo integrado que incluísse variáveis ligadas à confiança na capacidade (por exemplo, a autoeficácia), dada a relação importante que estas estabelecem quer com as razões e os objetivos, quer com os resultados educativos.

Uma vez que o número de variáveis de resultado foi relativamente pequeno, e todas elas foram avaliadas através de medidas de autorrelato (mais sujeitas ao viés da desejabilidade social e ao viés do método-comum), seria importante avaliar outras variáveis de resultado como a satisfação, a realização (notas) e a persistência nos cursos. Por outro lado, e dada a importância que tanto a Teoria da Autodeterminação como a Teoria dos Objetivos de Realização atribuem ao contexto, seria importante avaliar e comparar diferentes contextos educativos, e perceber de que forma as suas características (mais autónomos e focados na aprendizagem *vs* mais controladores e focados na performance) afetam a motivação pessoal dos aprendentes, bem como explorar diferenças entre estudantes tradicionais e não-tradicionais na forma como as variáveis contextuais afetam a sua aprendizagem e desempenho.

Tal como demonstrado pelos resultados do Estudo 3, os estudantes adultos podem apresentar diferentes tipos de razões para o envolvimento de forma combinada; seria pertinente analisar também os seus perfis de objetivos de realização, pois também a mestria, a performance-aproximação e a performance-evitamento poderão surgir combinadas ao nível individual, tal como sugerem alguns estudos (Pulkka & Niemivirta, 2013).

2. Contributos teóricos e práticos do estudo

Este estudo permite derivar vários contributos teóricos e práticos.

A nível *teórico*, um dos principais objetivos do estudo foi verificar a adequação de alguns dos principais modelos sociocognitivos da motivação, como a Teoria da Autodeterminação, a Teoria dos Objetivos de Realização e a Teoria da Autoeficácia, aos aprendentes adultos maiores de 25 anos, uma vez que a maior parte da investigação existente utilizando o enquadramento destes modelos foi realizada com estudantes menores de 25 anos. Os nossos resultados mostraram que estes modelos são adequados

aos aprendentes adultos e que os seus principais postulados são válidos para estes aprendentes também. Nomeadamente, o estudo evidenciou que existem diferentes tipos de motivação para a educação-formação com diferentes qualidades e efeitos, tal como previsto pela TAD e pela TOR (Deci & Ryan, 2000, 2002; Dweck & Leggett, 1988; Lens, Vansteenkiste & Matos, 2009), e ainda que estes tipos de motivação podem surgir de forma combinada nos indivíduos, formando perfis distintos (Vansteenkiste et al., 2009). Assim, nos aprendentes adultos, tal como nos jovens, uma motivação caracterizada pela autonomia, pelo foco na mestria e pela autoeficácia e autoconceito elevados é de qualidade superior (isto é, tem mais efeitos positivos) relativamente a uma motivação caracterizada pelo controlo externo, pelo foco na performance e por níveis baixos de autoeficácia e autoconceito. No entanto, o nosso estudo também mostrou que a forma mais internalizada de motivação controlada, a *regulação introjetada* – que parece, aliás, ser o tipo de motivação controlada mais comum nos adultos –, não tem efeitos particularmente negativos na aprendizagem e empenho, sobretudo quando surge combinada com a motivação autónoma. Este resultado é importante a nível teórico e, no fundo, não põe em causa, verdadeiramente, os postulados da TAD, que prevêm que a motivação seja entendida num *continuum* no qual a regulação introjetada representaria um grau intermédio de autonomia, sendo uma forma relativamente comum e não debilitante de autocontrolo (Ryan & Connell, 1989). Embora alguns autores no campo da TOR defendam que os objetivos de aproximação à performance podem ter alguns efeitos positivos no desempenho e persistência dos estudantes (Elliot & Church, 1997), os resultados do nosso estudo revelam que, pelo menos nos adultos, estes são objetivos pouco importantes (obtêm valores médios muito baixos) e que não têm uma relação significativa com o empenho e a realização.

O estudo deu também um contributo teórico no sentido de entender melhor as relações entre as teorias supracitadas, mostrando que as variáveis da TAD podem funcionar como antecedentes dos objetivos de realização: as primeiras dizem respeito às razões iniciais que levam os adultos a envolver-se em educação-formação (mais autónomas ou mais controladas), e vão conduzir à adoção, uma vez no curso, de objetivos de realização particulares.

O estudo contribuiu ainda, a nível teórico, para uma melhor compreensão dos aprendentes adultos enquanto grupo – permitiu perceber que esta é uma população muito heterogénea, cujas características individuais (sexo, nível de escolaridade, estatuto ocupacional), bem como o tipo de modalidade educativa frequentada, afetam de forma

significativa a sua motivação, mas que pode também, apesar da sua diversidade, ser entendida como uma população única, com características motivacionais próprias e distintas da população dos aprendentes jovens. Especificamente, os resultados do nosso estudo levam a crer que a motivação dos aprendentes adultos maiores de 25 anos é de melhor qualidade, mais integrada e tem mais influência nos seus resultados educativos do que a motivação dos adultos jovens.

A nível *prático*, este estudo contribui para a prática da educação de adultos, pois uma melhor compreensão da motivação dos adultos ajudará as instituições e os profissionais que trabalham em EFA a desenvolver programas educativos mais apelativos e a adotarem práticas pedagógicas mais adequadas a esta população, melhorando a sua aprendizagem e as suas taxas de sucesso e reduzindo o seu abandono. Embora o nosso estudo tenha mostrado que, no geral, os adultos que estudam e frequentam formação apresentam características motivacionais de qualidade elevada, foi também evidente que algumas características sociodemográficas, como a baixa escolaridade e o desemprego, estão associadas a um perfil motivacional mais negativo (caracterizado por baixa autoeficácia e autoconceito académico, mais razões controladas para o envolvimento e mais objetivos de performance-evitamento), devendo por essa razão estes indivíduos ser alvo de uma atenção particular por parte das instituições e dos profissionais de Educação e Formação de Adultos. Assim, de seguida apresentam-se algumas sugestões no que concerne às práticas pedagógicas mais adequadas para promover a motivação, a aprendizagem e o sucesso dos aprendentes adultos, que passam nomeadamente por apoiar a internalização da motivação controlada e por diminuir a relevância dos objetivos de performance.

A internalização da motivação controlada poderá ser realizada através da criação de um *ambiente de aprendizagem que suporte a autonomia, a escolha e a participação* dos aprendentes, o que pode passar por providenciar um número significativo de opções educativas, quer em termos de cursos disponíveis, quer, dentro dos próprios cursos, dos conteúdos e metodologias a selecionar, apoiando os adultos na escolha mais apropriada (“o que quero aprender e como?”). É fundamental também que sejam *valorizadas as experiências e conhecimentos prévios dos adultos*, isto é, que aquilo que estes já sabem seja validado e encorajada a sua partilha, pois os adultos não chegam à educação-formação como “tábuas rasas” e têm um reservatório de conhecimentos (dos quais muitas vezes não estão conscientes) que é importante ajudar a desocultar e utilizar quando

pertinente nos contextos educativos (Knowles, Holton & Swanson, 1998). Os balanços de competências são uma metodologia que permite realizar uma avaliação e uma reflexão sobre aquilo que o adulto já sabe ou adquiriu através da experiência e sobre aquilo que precisa e/ou deseja aprender ou aperfeiçoar e que, em última análise, além da promoverem a autorreflexão e a proatividade dos Adultos, podem permitir igualmente elevar a sua autoestima e autoconceito académico (Alcoforado, 2008; Carneiro, 2010, 2011). Uma vez que nem todas as experiências prévias podem ser facilitadoras, especialmente as experiências escolares no caso dos adultos com baixa escolaridade, e podem até atuar como barreiras à aprendizagem, poderá ser importante, sobretudo em contextos EFA mais académicos, *debater as experiências prévias menos positivas e clarificar as diferenças relativamente ao contexto educativo atual*. Por outro lado, de acordo com um dos princípios da Andragogia, que postula que os adultos se envolvem em educação-formação para dar resposta a problemas concretos das suas vidas, os programas curriculares para adultos, mais do que organizados em torno de conteúdos temáticos mais abstratos, devem ter a preocupação de se *aproximar à experiência pessoal e aos problemas dos Adultos*; esta aproximação não significa que não se vai ensinar, por exemplo, o “Português” ou a “Matemática”, mas sim que os conteúdos destas disciplinas podem ser “traduzidos” em atividades próximas daquilo que são as práticas e os problemas do quotidiano dos Adultos; ainda de acordo com a Andragogia, os adultos gostam de compreender o porquê de aprenderem determinados conteúdos ou realizarem certas atividades, pelo que é importante também *explicar a relevância das atividades educativas realizadas e a sua pertinência para ajudar a resolver os seus problemas*, particularmente no caso daquelas atividades que possam ser menos intrinsecamente interessantes (Knowles, Holton & Swanson, 1998; Niemiec & Ryan, 2009).

Para atenuar o foco na performance é necessário que os educadores de adultos *diminuam a relevância das notas e outras formas de avaliação normativa e quantitativa*, e dêem preferência a formas de avaliação mais processuais, informativas e qualitativas, que permitam desenvolver a autonomia, a participação e a autorreflexão por parte dos aprendentes. O feed-back informativo e a promoção da autorreflexão (“em que posso melhorar e como?”), assim como o reforço positivo dos esforços e realizações dos estudantes, ajudam igualmente a promover a sua competência percebida, que tem uma forte associação negativa com os objetivos de evitamento da performance (Law, Elliot & Murayama, 2012). A competência percebida pode ser igualmente promovida, de acordo

com a Teoria da Autodeterminação, providenciando atividades e tarefas com um nível ótimo de desafio e dificuldade, isto é, que permitam aos aprendentes testar-se e sentir-se, simultaneamente, competentes e estimulados (Niemic & Ryan, 2009).

Em última análise (e indo ao encontro, uma vez mais, dos postulados da Andragogia), a criação deste ambiente que suporta a autonomia e a autodireção, dá preferência a formas qualitativas e reflexivas de avaliação e que promove a confiança na capacidade dos aprendentes passa por uma *mudança significativa no papel do professor/formador, que deverá ser sobretudo um facilitador das aprendizagens*. A este facilitador, cuja relação com os aprendentes é mais próxima e informal do que a do professor tradicional, caberá a criação de um ambiente educativo-formativo caracterizado pela aceitação, o respeito, a cooperação e a confiança recíprocas, e a sua principal missão será apoiar os alunos/formandos no diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, no planeamento destas mesmas aprendizagens e na concretização e avaliação desses planos (Imaginário & Castro, 2011).

É inevitável referirmos, uma vez mais, que o sistema de educação de adultos português, sobretudo na sua vertente de escolarização básica e secundária, mostrou nas últimas décadas preocupação em integrar algumas destas recomendações. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) são um exemplo de metodologias e práticas educativas relativamente inovadoras no que respeita à criação de programas curriculares e temáticos que integram a experiência pessoal e quotidiana dos adultos, à valorização das suas experiências prévias e ao uso de formas de avaliação processuais e qualitativas. Os resultados do nosso estudo, contudo, evidenciando que alguns adultos frequentadores destes cursos apresentam ainda um perfil motivacional menos positivo, podem ser evidência de que algumas opções pedagógicas previstas para estes cursos podem não estar a ser consubstanciadas na prática ou de que ainda bastante mais pode ser feito para aumentar a confiança na capacidade e diminuir a motivação controlada e os objetivos de performance destes aprendentes.

3. Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros

O nosso estudo apresentou limitações, tendo algumas delas, bem como as sugestões para investigações futuras, sido já apresentadas nas secções precedentes dedicadas à discussão de cada um dos quatro estudos empíricos.

No que concerne à amostra, embora a sua significativa heterogeneidade nos tenha permitido explorar diferenças entre grupos contrastantes, o que constituía efetivamente um objetivo do estudo, por outro lado esta diversidade pode ter mascarado alguns efeitos que surgiriam caso se tratasse de uma amostra mais homogénea (no que respeita por exemplo à modalidade educativa frequentada ou ao nível educativo). Futuramente, seria importante replicar alguns destes estudos em amostras maiores e mais homogéneas. Parece-nos especialmente importante aumentar a investigação relativa a aprendentes com níveis baixos de escolaridade, já que o estudo mostrou que este é um grupo especialmente vulnerável em termos do seu perfil motivacional.

Por outro lado, a investigação sobre diferenças entre grupos poderia beneficiar de, no futuro, serem diferenciados mais níveis de escolaridade (por exemplo, escolaridade básica, secundária e de nível superior) e mais grupos etários, nomeadamente dividindo o grupo “Maiores de 25 anos” em vários subgrupos etários. Isto permitiria, nomeadamente, compreender como é que a motivação para a educação nas suas várias vertentes (motivos para a adesão, razões subjacentes, objetivos de realização e confiança na capacidade) se diferencia ao longo das diferentes fases etárias e desenvolvimentais da idade adulta.

Outra limitação do estudo foi o número relativamente pequeno de variáveis de resultado avaliadas, e quase todas elas terem sido avaliadas através de medidas de autorrelato. Estas últimas estão mais sujeitas quer ao viés da deseabilidade social (os sujeitos respondem aquilo que crêem ser socialmente mais aceitável), quer ao viés do método-comum (o uso do mesmo método para medir diferentes construtos leva a que os sujeitos respondam da mesma forma, isto é, a variância encontrada deve-se à medida e não ao construto que esta representa). O empenho avaliado pelo professor não revelou as relações significativas esperadas e o número limitado de observações obtidas relativas à realização académica (média das notas) levou a que não fosse possível realizar muitas inferências com base nestas variáveis. Assim, no futuro, parece-nos importante avaliar novamente a relação entre motivação e realização académica nos aprendentes adultos e também a relação com outras variáveis de resultado como a satisfação e a persistência nos cursos. Esta última variável (persistência) parece-nos especialmente importante de avaliar, já que *drop-out* ou abandono dos cursos é um problema especialmente saliente nesta população (Engrácia & Baptista, 2018; McGivney, 2004).

Finalmente, uma limitação do estudo prendeu-se com o uso exclusivo de metodologia quantitativa, que é necessariamente limitada para um entendimento mais

aprofundado de um fenómeno psicossocial como a motivação para a aprendizagem (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). O uso de *metodologia mista*, que combina métodos quantitativos – ideais para descrever, explicar e generalizar resultados – e qualitativos – que permitem compreender os significados únicos atribuídos pelos sujeitos aos fenómenos –, deverá ser uma opção futura para uma visão mais abrangente do fenómeno da motivação na educação de adultos.

4. Considerações finais

Este estudo nasceu do interesse que a sua autora nutre, há vários anos, pelas áreas da educação e formação de adultos e da motivação para a aprendizagem, fruto sem dúvida da sua experiência profissional como “facilitadora de aprendizagens” de adultos. Procurou-se com o estudo unir dois universos desligados, mas próximos – a psicologia da motivação para a educação e aprendizagem, focada habitualmente nos estudantes tradicionais (crianças, adolescentes e jovens adultos) e a educação de adultos, focada nos adultos maduros que frequentam educação e formação. Mais concretamente, os modelos sociocognitivos da motivação provenientes da Psicologia providenciaram as “lentes” através das quais foram analisadas as dinâmicas motivacionais dos adultos integrados em diferentes contextos educativos e formativos.

Sendo o universo dos adultos que frequentam educação e formação extremamente diverso e complexo, era à partida impossível abarcá-lo em toda a sua complexidade, pelo que foram selecionados alguns contextos educativos particulares, seleção esta que obedeceu a critérios específicos. Por um lado, houve a preocupação de focar o estudo em grupos que, à partida, sabíamos serem mais desfavorecidos e carentes de intervenção, isto é, nos adultos menos escolarizados e/ou em situação de desemprego. Por outro lado, e dado que grande parte da investigação internacional que se foca na motivação dos aprendentes adultos utiliza amostras de estudantes em graduações do ensino superior, no sentido da comparabilidade dos nossos resultados com a investigação existente consideramos fundamental incluir uma amostra significativa do ensino superior. A seleção de cursos de curta duração pretendeu por outro lado incluir uma tipologia educativa que é uma opção muito frequente nos aprendentes adultos, que têm muitas vezes pouca disponibilidade para investir em modalidades mais longas.

Globalmente, consideramos que o nosso estudo deu um contributo importante para compreender a motivação dos adultos que frequentam educação e formação. Por um lado, através de uma caracterização mais geral, que permitiu descobrir que, no geral, estes aprendentes apresentam um padrão motivacional bastante positivo, em que a autodeterminação, a autoconfiança e o foco na aprendizagem são a regra, e o sentimento de controlo externo e o foco na performance, a exceção. Por outro lado, através de uma exploração das diferenças entre grupos sociodemográficos que permitiu descortinar que há grupos – especialmente aqueles caracterizados pela baixa escolarização e/ou pelo desemprego – com claras vulnerabilidades em termos do seu perfil motivacional e que, por isso mesmo, devem ser alvo de uma atenção especial por parte dos profissionais e das instituições de educação de adultos. Teoricamente este estudo dá contributos que consideramos muito importantes para os principais modelos sociocognitivos da motivação. Em primeiro lugar permitiu verificar que, nos adultos, os principais tipos de motivação podem surgir de forma combinada, e que embora a motivação autónoma seja um vetor fundamental para o empenho e a aprendizagem, algumas formas de motivação controlada não são necessariamente negativas (desde que surjam combinadas com motivação autónoma). Em segundo lugar, teoricamente foi importante verificar que as razões para o envolvimento e os objetivos de realização funcionam de forma integrada e que esta integração e a influência da motivação nos resultados educativos parece ser bastante maior nos estudantes não-tradicionais comparativamente aos estudantes tradicionais.

Consideramos que muito pode ser feito ainda para promover a participação e a motivação dos adultos para a educação e formação, incluindo realizar o seguinte: 1) uma caracterização do perfil motivacional de entrada dos adultos, motivando o envolvimento de adultos com perfis diversos, nomeadamente através da disponibilização de ofertas EFA diversificadas e que satisfaçam os vários tipos de motivos (aprender, evoluir profissionalmente, melhorar o estatuto...); 2) a monitorização da evolução motivacional dos aprendentes ao longo do curso e a criação de um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento de um padrão motivacional positivo (isto é, caracterizado pela autonomia, os objetivos de mestria e o sentimento de competência pessoal); 3) a minimização de barreiras: a motivação não depende apenas de determinantes individuais e muitos adultos não participam ou tendem a desistir se percecionam que os custos associados à atividade EFA são superiores aos seus benefícios e valor, pelo que é fundamental o envolvimento de agentes diversos (políticos, institucionais,

empresariais...) na remoção dos obstáculos que inibem a participação ou que conduzem ao abandono, sobretudo no caso dos adultos e públicos-alvo mais desfavorecidos e que mais beneficiariam da frequência de EFA. Alguns incentivos incluiriam a diminuição dos custos financeiros dos cursos, a disponibilização de cursos *online* ou com horários flexíveis, a atribuição de bolsas e estatutos de trabalhador-estudante, a opção por métodos ativos de aprendizagem, entre muitas outras possibilidades.

Concluimos esta tese com a certeza de que há ainda um longo caminho pela frente na compreensão do fenómeno da motivação para aprendizagem nos adultos. Esperamos que este trabalho constitua um passo nessa longa caminhada do conhecimento.

Referências

- Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 4(3), 551-576.
- Alcoforado, J. L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104 (4), 241-252.
- Alves, M. G. & Pires, A. L. (2008) Aprendizagem ao longo da vida e Ensino Superior: Novos públicos, novas oportunidades? *Actas da Conferência Internacional de Sociologia da Educação, João Pessoa, Fevereiro 2008. In Anais da UIED nº 9, UIED, Lisboa.*
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811-831. DOI: 10.1002/tea.3660310805
- Arbuckle, J. L. (1999). *Amos 4.0* [computer software]. Chicago, I.L.: Smallwaters.
- Archer J., Cantwell R. & Bourke S. (1999). Coping at university: An examination of achievement, motivation, self-regulation, confidence, and method of entry. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 31-54.[doi.org/10.1080/0729436990180104](http://dx.doi.org/10.1080/0729436990180104).
- Askham, P. (2008) Context and identity: Exploring adult learners' experiences of higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 32:1, 85-97. DOI: 10.1080/03098770701781481

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to achievement goal theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 683–702. doi:10.1348/000709906X171901
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. In D. Boud & J. Garrick (Eds.). *Understanding learning at work* (pp. 29-43). New York: Routledge
- Beder, H. W., Tomkins, J., Medina, P., Riccioni, R., & Deng, W. (2006). *Learners' Engagement in Adult Literacy Education*. NCSALL Reports #28. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Beder, H. W. & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40(2), 78-94. DOI: 10.1177/0001848190040002002
- Bennett, S., Evans, T. & Riedle, J. (2007). Comparing academic motivation and accomplishments among traditional, nontraditional, and distance education college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 12(4), 154-161.
- Berg, C. (2008). Everyday problem solving in context. In S. M. Hofer & D. F. Alwin (Eds.) *Handbook of cognitive aging: Interdisciplinary perspectives* (pp. 207-223). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berker, A. & Horn, L. (2003). *Work first, study second: Adult undergraduates who combine employment and postsecondary enrollment*. (NCES 2003-167). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC.
- Bieg, S., Reindl, M. & Dresel, M. (2017). The relation between mastery goals and intrinsic motivation among university students: A longitudinal

study. *Educational*

Psychology, 37(6), 666-679.

DOI: 10.1080/01443410.2016.1202403

- Boekaerts, M., de Koning, E., & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51. doi:10.1207/s15326985ep4101_5
- Boeren, E., & Holford, J. (2016). Vocationalism varies (a lot): A 12-country multivariate analysis of participation in formal adult learning. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 120- 142.
- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010) Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29:1, 45-61, DOI: 10.1080/02601370903471270
- Boiché, J., & Stephan, Y. (2014). Motivational profiles and achievement: A prospective study testing potential mediators. *Motivation and Emotion*, 38(1), 79-92. doi:10.1007/s11031- 013-9361-6.
- Bong, M., & Skaalvik E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Filho, E. & Robazza, C. (2014). Do psychobiosocial states mediate the relationship between perceived motivational climate and individual motivation in youngsters? *Journal of Sports Sciences*, 32:6, 572-582, DOI: 10.1080/02640414.2013.843017
- Boshier, R. (1973) Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education*, 23, 255-282.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bourdieu, P. (2003). Cultural reproduction and social reproduction. In C. Jenks (Ed.) *Culture: critical concepts in sociology* (pp. 63-99). London: Routledge.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.

- Bye D., Pushkar, D. & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57 (2), 141-158. DOI: 10.1177/0741713606294235.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (coord.) e colaboradores (2010). *Iniciativa Novas oportunidades: Resultados da avaliação externa (2009-2010)*. 1ª Edição. Lisboa: ANQ, I.P.
- Carneiro, R. (coord.) e colaboradores (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New opportunities initiative, Portugal*. UNESCO, MENON Network, CEPCEP.
- Carney-Crompton, S., & Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52, 140-154.
- Carré, P. (2000). *Motivation for adult education: From engagement to performance*. Document presented at AERC 2000 Conference in Vancouver (BC), Canada, June 2000. Retrieved from: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/carrep1-final.PDF>
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Chisholm, L., Larson, A. & Mossoux, A.-F. (2004). *Life-long learning: citizens' views in close-up: Findings from a dedicated eurobarometer survey*. Luxembourg: Office for the official publications of the European Communities (CEDEFOP).
- Ciani, K. D. & Sheldon, K. & Hilpert, J. & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *The British journal of Educational Psychology*, 81. 223-43. DOI: 10.1348/000709910X517399.
- Cincinnati, S., De Wever, B. & Valcke, M. (2014). The learning divide in Formal adult education: Why do low-qualified adults participate less? *Local Change, Social Actions and Adult Learning : Challenges and Responses, Proceedings*.pp.401-415.

- Clift, S. D. (1998). *A comparative study of the motivations and academic self-concept of midlife male graduate students with those of midlife female, early adulthood male, and early adulthood female graduate students* (unpublished doctoral dissertation). University of North Florida.
- Coetzee, L. R. (2011). *The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the free state* (unpublished master dissertation). University of South Africa.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London, England: Routledge Falmer.
- Cole, M. K. P. (2003). *Academic self-concept, locus of control, and social support in college algebra for traditional and nontraditional students*. Dissertation Archive. 1895. https://aquila.usm.edu/theses_dissertations/1895
- Comissão Europeia (2010). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Dar um novo impulso à cooperação europeia no domínio do ensino e da formação profissionais para apoiar a Estratégia "Europa 2020"*. Disponível em:<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52010DC0296>
- Commons, M., Richards, F., & Armon, C. (1984) (Eds.). *Beyond formal operations: Vol. I. Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.
- Commons, M. L., & Ross, S. N. (2008). What postformal thought is, and why it matters. *World Futures: The Journal of General Evolution*, 64(5), 321-329.
- Correia, C. I. (2009). *Motivação para a formação e satisfação profissional dos técnicos superiores da administração local* (unpublished master dissertation). Universidade de Coimbra.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Daehlen, M. & Ure, O. B. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 68(5), 661-674.
- DeBell, M. & Mulligan, G. (2005). Reasons for Adults' Participation in Work-Related Courses, 2002–03. *Education Statistics Quarterly*, 7 (1/2), 249-253.

- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L. & Cascio, W. F. (1972). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the Eastern Psychological Association Meeting in Boston, Massachusetts, April 19, 1972.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, p. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- 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, 319-338.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Decreto-Lei nº 396/2007 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007). *Diário da República: 1.ª série, nº 251*. Disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/155>
- Desjardins, R. & Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48 (2), 263-280.
- Desjardins, R., Rubenson, K. & Milana, M. (2006) *Unequal chances to participate in adult learning: International perspectives*. Paris: UNESCO.
- Direção-Geral do Ensino Superior (2018). Portal da Direção-Geral do Ensino Superior. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/cursos-tecnicos-superiores-profissionais>.
- Doidge, N. (2008). *The brain that changes itself*. London: Penguin Books Ltd.

- Donohue, T. L. & Wong, E. H. (1997). Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students. *Education, 118*(2), 237-243.
- Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005) Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43-59.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., and Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In Spence, J. T. (ed.), *Achievement and Achievement Motives*, W. H. Freeman, San Francisco.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Engrácia, P. & Baptista, J. (2018). *Percursos no ensino superior: Situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Eppler, M. A., & Harju, B. L. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher Education, 38*(5), 557-573.

- Eppler, M. A., Carsen-Plentl, C. & Harju, B. L. (2000). Achievement goals, failure attributions, and academic performance in nontraditional and traditional college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (3), 353-372.
- Erb, S. & Drysdale, M. T. B. (2017). Learning attributes, academic self-efficacy and sense of belonging amongst mature students at a Canadian university. *Studies in the Education of Adults*. 49. 1-13. 10.1080/02660830.2017.1283754.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Eurostat (2017). *Adult learning statistics*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics
- Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston, J. & Bynner, J. (2003). *The contribution of adult learning to health and social capital*. Wider benefits of learning, research report nº 8. Centre for research on the wider benefits of learning.
- Ferreira, P. L. (2010). *A natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA* [The nature of the motives towards education and training in adults attending adult education and training courses](unpublished master dissertation). Universidade de Coimbra.
- Ferrer, A. & Riddel, W.C. (2010). *Economic outcomes of adult education and training*. Vancouver/Calgary: Elsevier Ltd. Retrieved from: <http://us-education.net/adult-education/2498-economic-outcomes-of-adult-education-and-training.html>
- Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.09.003
- Gherasim, L. R., Butnaru, S., & Mairean, C. (2012). Classroom environment, achievement goals and maths performance: gender differences. *Educational Studies*, 39, 1-12.
- Gillet, N. & Lafrenière, M.-A. & Huyghebaert, T. & Fouquereau, E. (2015). Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals: Implications for the 3 × 2 achievement goal model in educational and work settings. *Motivation and Emotion*. 39. 858-875. 10.1007/s11031-015-9505-y.

- Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M.-A.K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15:77-95. DOI 10.1007/s11218-011-9170-2
- Gomes, M. C. (2012). *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais* (Tese de doutoramento não publicada). ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Gonçalves, T., Niemivirta, M., & Lemos, M. S. (2017). Identification of students' multiple achievement and social goal profiles and analysis of their stability and adaptability. *Learning and Individual Differences*, 54, 149-159. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.01.019
- Gore, P. A., Jr. (2000). Cluster analysis. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 297-321). San Diego, CA: Academic Press.
- Graham, S., & Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 147-161
- Grant, H. & Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Greene, B.A. & Miller R.B. (1996) Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Research*, 21, 181-192.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. DOI:10.1037/0022-0663.95.1.124
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. 5th Edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122. DOI:10.1037/0022-0663.100.1.105

- Harackiewicz, J. M., Manderlink, G., & Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: Effects of evaluation and cue value on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(2), 287-300. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.47.2.287>
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intention to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 147-356. DOI: 10.1037/0022-0663.95.2.347
- Harkins, P. M. (2009). *The experience of nontraditional students enrolled in a transitions course in an undergraduate program* (unpublished doctoral dissertation). Retrieved from: Proquest (3361009).
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hayenga, A. O. & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *MotivEmot*, 34: 371-383. DOI 10.1007/s11031-010-9181
- Hijzen, D. & Boekaerts, M. & Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*. 47. 9-21. 10.1111/j.1467-9450.2006.00488.x.
- Horn, L. (1996). *Nontraditional undergraduates, Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students* (NCES 97-578). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Hoyert, M. D. & O'Dell, C. (2009). Goal orientation and academic failure in traditional and nontraditional aged college students. *College Student Journal*, 43(4), 1052-1061.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Illeris, K. (2006) Lifelong learning and the low-skilled. *Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15-28.
- Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos: Passados, presentes e futuros. Colectânea de textos*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Instituto Nacional de Estatística (2017). *Aprendizagem ao Longo da Vida. Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2016*. Lisboa, INE.
- Instituto Nacional de Estatística (2018a). *Taxa de escolaridade do nível de ensino secundário (Série 2011 - %) por Local de residência (NUTS - 2013), Sexo e Grupo etário* [Base de dados]. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorCod=0006400&contexto=pi&selTab=tab0
- Instituto Nacional de Estatística (2018b). *Taxa de escolaridade do nível de ensino superior (Série 2011 - %) da população residente com idade entre 25 e 64 anos por Local de residência (NUTS - 2013), Sexo e Grupo etário* [Base de dados]. Retirado de: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorCod=0006400&contexto=pi&selTab=tab0
- Jacobson, R. R. & Harris, S. M. (2008). Does the type of campus influence self-regulated learning as measured by the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)? *Education*, 128(3), 412-431.
- Jensen, J., Haleman, D., Goldstein, B. & Anderman, E. (2000). *Reasonable choices: Understanding why under-educated individuals choose not to participate in adult education*. Summary Report for the Department for Adult Education & Literacy. Kentucky Univ., Lexington. Coll. of Education.
- Johnson, M. & L. Kestler, J. (2013). Achievement goals of traditional and nontraditional aged college students: Using the 3x2 achievement goal framework. *International Journal of Educational Research*. 61. 48-59. 10.1016/j.ijer.2013.03.010.
- Johnson, M. & Taasobshirazi, G. & Clark, L. & Howell, L. & Breen, M. (2016). Motivations of traditional and nontraditional college students: From self-determination and attributions, to expectancy and values. *The Journal of Continuing Higher Education*. 64. 3-15. 10.1080/07377363.2016.1132880.

- Joo, Y.-J. & Bong, M. & Choi, H.-J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48, 5-17. 10.1007/BF02313398.
- Justice, K., & Dornan, T. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51, 236-249
- Kasworm, C. E. (2005). Adult student identity in an intergenerational community college classroom. *Adult Education Quarterly*, 56(1), 3-20.
- Kasworm, C. E. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/0741713609336110>
- Kasworm, C. E. (2018). Adult students: A confusing world in undergraduate higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66:2,77-87,DOI: 10.1080/07377363.2018.1469077
- Kim, A. & Merriam, S. (2004). Motivation for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30: 441-455.
- Kim, J.-I., Schallert, D. & Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*. 102(2). 418-437. DOI: 10.1037/a0018676.
- Kim, K., Hagedorn, M., Williamson, J., & Chapman, C. (2004). *Participation in adult education and lifelong learning: 2000-01. (NCES 2004-050)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Kimmel, S. B., Gaylor, K. P., & Hayes, J. B. (2014). Understanding adult learners by gender. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18 (2): 73-89.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher & C. Schatsscheider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). New York: Routledge.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning*. Chicago: Follet.

- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. (2nd ed.). New York: Cambridge Books.
- Knowles, M., Holton III, E., & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. San Diego, CA: Elsevier.
- Konrad, J. (2005). *Learning motivation of lower qualified workers*, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Kramer, D. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 91-105.
- Kumar, A. (2001). Open university/distance learners' academic self-concept and academic performance. *Journal of Distance Education*, 8(1), 133-146.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., Galindo-Garré, F. & Cate, O. T. (2013). Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC Medical Education*, 13:87. doi:10.1186/1472-6920-13-87
- Kyndt, E., Michielsen, M., Van Nooten, L., Nijs, S. & Baert, H. (2011): Learning in the second half of the career: stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30:5, 681-699.
- Lange, G. W., & Adler, F. (1997). *Motivation and achievement in elementary children*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C.
- Lemos, M. S. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 151-171. [http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00031-3](http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752(95)00031-3)
- Lemos, M. S. (2005). *Escala de auto-eficácia académica da PALS (Patterns of Adaptive Learning Strategies, 2000)*. Versão para investigação. Porto: FPCE-UP.
- Lemos, M. S. (2010). Escala de Empenho de Miserandino. Versão em língua portuguesa, para investigação. Porto, FPCEUP.
- Lemos, M. S., Gonçalves, T., Lens, W., & Rodrigues, L. P. (2014). The nature and dimensions of achievement goals: mastery, evaluation, competitive, and self-

- presentation goals. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2014.77>
- Lens, W., Vansteenkiste, M., & Matos, L. (2009). Motivation: Quantity and quality matter. In A. Blachnio & A. Przepiorka (Eds.). *Closer to emotions III* (pp. 111-135). Lunlin: Wydawnictwo.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84. DOI: 10.1037/0022-0663.96.1.68
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B. & Levinson, M. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Levinson, D. J. (1997). *The seasons of a woman's life*. New York: Random House.
- Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. [Lifelong education: between the right hand and the left hand of Miro]. São Paulo: Cortez.
- Linnenbrink, E. A., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The role of goals and affect in working memory functioning. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 213-230. DOI:10.1016/S1041-6080(00)80006-0
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-oriented approach. In L. R. Bergman, R. B. Cairns, J. Kagan, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Methods and models for studying the individual* (pp. 33-62). London, England: Sage.

- Magnusson, D., & Cairns, R. B. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. In R. B. Cairns, H. Elder, & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Markus, H. R., Kitayama, S., & Heiman, R. J. (1996). Culture and "basic" psychological principles. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857-913). New York: Guilford Press.
- Maroney, B. R. (2010). *Exploring non-traditional adult undergraduate student persistence and non-persistence in higher education: A stress and coping model approach*. (Tese de Doutorado). Disponível em: ProQuest (AAT 3433448).
- Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. *Análise Psicológica*, 2 (XX): 191-202.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multi-wave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.
- Marsh, H. W. 1992. *Self-description questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. MacArthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410. DOI: 10.1037/0033-2909.103.3.391
- Martinho, V. (2011). *Os desafios de (trans)formar*. Relatório de estágio não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- McGivney, V. (1993). Participation and non-participation: a review of the literature. In R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (Eds.) *Adult learners, education and training* (pp. 11-30). London: Routledge.
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning*, 19, 33-46.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. DOI:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.
- Meece, J. L., Glienke, B. B. & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351-373.
- Merriam, S. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2001*(89), 3-96.
- Michou, A., Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology, 84*(4), 650-66. DOI: 10.1111/bjep.12055.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 710-718. DOI:10.1037/0022-0663.89.4.710
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Milfont, T. L. and Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research, 3*, 111-121.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*(2), 203-214.
- Mnyandu, P.T. (2001). *The relations between self-determination, achievement motivation and academic achievement* (Unpublished Master Dissertation). University of Pretoria. Available from: <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/10500/2491/1/dissertation.pdf>.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Spray, C. M. (2010). Motivation in the exercise setting: Integrating constructs from the approach–avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(6), 542-550. DOI: 10.1016/j.psychsport.2010.06.003

- Morris, E. A., Brooks, P. R. & May, J. L. (2003). The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students. *College Student Journal*, 37(1), 3-8.
- Moshman, D. (2003). Developmental change in adulthood. In J. Demick, & C. Andreoletti (Eds.), *Handbook of adult development* (pp. 43–61). New York: Plenum.
- Multon, K. & Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38. 10.1037/0022-0167.38.1.30.
- Murphy, H. & Roopchand, N. (2003). *Intrinsic motivation and self-esteem in traditional and mature students at a post-1992 university in the north-east of England. Educational Studies*, 29(2/3), 243-259. DOI:10.1080/03055690303278.
- Nie, Y., & Liem, G. A. D. (2013). Extending antecedents of achievement goals: The double-edged sword effect of social-oriented achievement motive and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 23, 249-255. DOI:10.1016/j.lindif.2012.10.006
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*. 19. 397-409. DOI: 10.1080/026404101300149357.
- Obade, M. A. (2013). *A model of nontraditional college student motivation and success* (tese de doutoramento) Disponível em: ProQuest (UMI No:3596714)
- OECD (2003). *Employment outlook*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005). *Promoting adult learning*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: www.oecd.org/dataoecd/14/54/35268366.pdf.
- OECD (2015). *Education at a glance: OECD Indicators*. OECD Publishing. DOI:10.1787/eag-2015-en.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, DOI: 10.1787/f8d7880d-en.

- Ordinance No. 230/2008: *Defines the legal framework of adult education and training courses (EFA courses) and of modular training* (2008). Portugal Official Gazette, 1st series - No. 48 - March 7, 2008.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193-203. DOI:10.1037/0022-0663.86.2.193
- Pelletier, S. G. (2010). Success for adult students. *Public Purpose*. American Association of State Colleges and Universities. Retrieved from: http://www.aascu.org/uploadedFiles/AASCU/Content/Root/MediaAndPublications/PublicPurposeMagazines/Issue/10fall_adultstudents.pdf
- Pereira, E. (2009). *Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino superior na UP* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Perrin, A. L. (2000). *The fit between adult learner preferences and the theories of Malcolm Knowles*. (UMI No. 9998105).
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, S. (2001). *Perceptions versus preferences: adult international students' teaching-learning experiences in an American university*. (EDRS:452785).
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. DOI:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Madison, WI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning: An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, 46, pp. 129-150.
- Pires, A. L. (2012). *Educação e Formação ao Longo da Vida, das políticas às práticas educativas: o reconhecimento de adquiridos no Ensino Superior*. Artigo apresentado na 2.^a Conferência FORGES Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Instituto Politécnico de Macau, Novembro de 2012.
- Plimmer, G. & Schmidt, A. (2007). Possible selves and career transition: It's who you want to be, not what you want to do. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114, pp. 61-74
- Pouchard, D., Lagabrielle, C. & Laberon, S. (2011). *Validation des acquis de l'expérience, une dynamique professionnelle? Etude des effets de la VAE sur le développement des individus et des organisations dans le secteur industriel*. Relatório de Investigação. Disponível em: http://www.prao.org/medias/fichier/etudevaeaquitaine_1324653872217.pdf
- Preston, J. & Feinstein, L. (2004). *Adult education and attitude change*. Wider benefits of learning, research report n° 11. Centre for research on the wider benefits of learning.
- Pulkka, A.-T. & Niemivirta, M. (2013). Adult students' achievement goal orientations and evaluations of the learning environment: a person-centred longitudinal analysis. *Educational Research and Evaluation*, 19(4), 297-322. DOI:10.1080/13803611.2013.767741.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In

- D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age.
- Richardson, J. T. E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20, 5-17.
- Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: ANQ, IP.
- Rogers, C. R. (1984) Person-centered approach foundations. In R. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (pp. 26-28). New York: John Wiley.
- Roque, I. & Lemos, M.S. (2004). *Escala de Empenho*. Versão para investigação. Porto: FPCE-UP.
- Roths, L. A. (2003, February). Adultos no Ensino Superior: Garantir um direito para colmatar uma injustiça [Adults in Higher Education: Guaranteeing a right to fight an injustice]. *A Página da Educação*. Retrieved from: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=120&doc=9262&mid=2>
- Roths, L. A. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos: lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Rubenson, K. (1977) *Participation in Recurrent Education*. Paris: Center for Educational Research and Innovations.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. DOI:10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemp. Educ. Psychol.* 25: 54-67. DOI:10.1006/ceps.1999.1020.
- Schaie, K.W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49, 304-313.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

- Senko, C., Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2011): Achievement goal theory at the crossroads: old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46:1, 26-47.
- Senko, C. & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*. 108. 10.1037/edu0000114.
- Shavelson, R. J., Hubner, J.J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation of test scores. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal wellbeing: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497. DOI:10.1037/0022-3514.76.3.482
- Sheldon, K. M., Houser-Marko, L., & Kasser, T. (2006). Does autonomy increase with age? Comparing the goal motivations of college students and their parents. *Journal of Research in Personality*, 40, 168-178.
- Silva, R. (2009). Novas Oportunidades: A polémica do "facilitismo". *JPN-Jornalismo Porto Net*. Disponível em: <https://jpn.up.pt/2009/01/12/novas-oportunidades-a-polemica-do-facilitismo/>
- Silva, R. S. (2010). *Porque ingressam e como se integram no ensino superior os estudantes maiores de 23 anos comparativamente aos estudantes do acesso regular?* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Silva, S. (2018). Número de estudantes com mais de 23 anos diminuiu 2,7%. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/04/29/jornal/numero-de-estudantes-com-mais-de-23-anos-diminuiu-27-34067520>.
- Singletary, G. (2010). *Predicting academic achievement of nontraditional college students*. (Tese de Doutorado). Disponível em: ProQuest (3492798).
- Sinnott, J. D. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. In M. L. Commons, F. A. Richards, & C. Armon (Eds.). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 298-325). New York, Praeger.

- Skinner, E. S., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Smith, M., & Pourchot, T. (1998). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sommet, N., & Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons? *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1141-1162. DOI:10.1037/edu0000199
- Sowell, E. R., Thompson, P.M., Tessner, K. D., & Toga, A. W. (2001). Mapping continued brain growth and gray matter density reduction in dorsal frontal cortex: Inverse relationships during postadolescent brain maturation. *Journal of Neuroscience*, 21, 8819–8829.
- Spencer (1999). *Differences in motivated strategies and learning strategies of traditional and nontraditional age undergraduate enrolled in elective general education courses*. (unpublished doctoral dissertation). San Francisco University.
- Spitzer (2000). Predictors of college success: a comparison of traditional and nontraditional age students. *NASPA Journal*, 38(1), 82-98.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. DOI:10.1037/0022-0663.95.1.97
- Statistics Portugal (2015a). *Upper secondary education rate (series 2011 - %) by place of residence, sex and age group; annual - statistics Portugal, labor force survey* [Data set]. Retrieved from: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006402&contexto=bd&selTab=tab2&xlang=en
- Statistics Portugal (2015b). *Higher education rate (series 2011 - %) of resident population aged between 25 and 64 years old by place of residence, sex and age group; annual - statistics Portugal, labor force survey*. [Data set]. Retrieved from:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006400&contexto=bd&selTab=tab2&xlang=en

- Steinberg, L. C. (2006). *The graying freshman: examining achievement motivation goals and academic performance in traditional and nontraditional undergraduate students*. (doctoral dissertation). Retrieved from: Proquest (1438849).
- Stiles, J. (2000). Neural Plasticity and Cognitive Development. *Developmental Neuropsychology*, 18(2), 237–272.
- Tapia, J. A. & Bosch, M. A. M. (2010). Percepción del clima motivacional de clase en estudiantes adultos no universitarios. *Psicología Educativa*, 16(2), 115-133.
- Taylor, J. & House, B. (2010). An exploration of identity, motivations and concerns of non-traditional students at different stages of higher education. *Psychology Teaching Review*. 16(1), 46-57.
- Tennant, M. (2006). *Psychology and adult learning*. London: Routledge.
- Tett, L. & Maclachlan, K. (2007). Adult literacy and numeracy, social capital, learner identities and self-confidence. *Studies in the Education of Adults*. 39. 150-167. 10.1080/02660830.2007.11661546.
- Tilley (2014). What makes a student non-traditional? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning and Teaching*, 13 (2), 95-106. DOI: 10.2304/plat.2014.13.2.95
- UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. UNESCO - Hamburgo 1997 (I.N. Administração, Trad.). Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2009). *Global report on adult learning and education*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>.
- Urduan, T. (2000, Abril). *The intersection of self-determination and achievement goal theories: Do we need to have goals?* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Urduan, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98, 354 -365.

- Valentine, T. (1990). *What motivates adults to participate in the Federal Adult Basic Education Program? Research on adult basic education*. Number 1/Series 3. Des Moines: Iowa State Department of Education.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 1161-1176.
- Vancouver, J. B., More, K. M., & Yoder, R. J. (2008). Self-efficacy and resource allocation: Support for a nonmonotonic, discontinuous model. *Journal of Applied Psychology*, *93*(1), 35-47. DOI: 10.1037/0021-9010.93.1.35.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Towards a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, *49*, 153–174. DOI:10.1080/00461520.2014.928598.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 671-688.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, *76*, 483-501.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, *97*, 468-483.
- Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F. & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *38*, 25-44.
- Vonthron, A.-M., Lagabrielle, C. & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : Effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *36*(3): 1-18.
- Walters, M. (2000). The mature students' three R's. *British Journal of Guidance & Counselling*, *28*(2), 267–278.

- Wang, C. (2002). *Instructional preferences of adult educators and perceptions of their adult students in distance learning settings*. (Doctoral Dissertation, University of Arkansas, 2002) UMI Dissertation Services, (University Microfilms, No. 3055349).
- Wellborn, J. G. (1991). *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Rochester.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *The Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175. DOI:10.1023/A:1022137619834
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Willis, S. L., & Schaie, K. W. (1999). Intellectual functioning in midlife. In S. L. Willis & J. D. Reid (Eds.), *Life in the middle: Psychological and social development in middle age* (pp. 233-247). San Diego, CA, US: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-012757230-7/50031-6
- Wormington, S. V., Corpus, J. H., & Anderson, K. G. (2012). A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*, 22, 429-438.
- Wylie, J. R. (2004). *The Influence of self-concept on non-traditional student persistence in higher education*. (Unpublished doctoral thesis). University of Western Sydney, Sydney, Australia.
- Zimmerman, B. J. (2010). Self-efficacy: An essential motive do learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91, DOI:10.1006/ceps.1999.1016.