

DM

**Motivação e Resiliência
na Educação e
Formação de Adultos
(EFA)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ricardo Rodrigues Nóbrega
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2024

Motivação e Resiliência na Educação e Formação de Adultos (EFA)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ricardo Rodrigues Nóbrega

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

Agradecimentos

Ao iniciar este trabalho, sinto-me compelido a expressar uma profunda gratidão a todos os que contribuíram para o meu percurso académico, e pessoal. Neste contexto, gostaria de estender os meus sinceros agradecimentos aos docentes que me acompanharam, moldando a minha trajetória desde o primeiro dia da licenciatura até este momento crucial do mestrado. A vossa sabedoria e dedicação foram fundamentais para esta minha jornada.

Agradeço em particular à Professora Doutora Soraia Garcês, minha orientadora de mestrado, cuja orientação perspicaz e apoio incansável foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. A sua dedicação e sabedoria não apenas enriqueceram o meu conhecimento, como também me inspiraram a alcançar padrões mais elevados de excelência académica.

Não posso deixar de reconhecer a importância dos colegas com quem tive o privilégio de partilhar este percurso. Em especial, gostaria de expressar um carinho especial à Magda e à Sofia, cuja presença foi fonte constante de estímulo e aprendizagem mútua. Juntos, enfrentamos desafios, partilhamos sucessos e construímos laços que transcendem o âmbito académico.

No entanto, é imperativo reconhecer que esta jornada não seria possível sem o apoio incondicional da minha família. À minha esposa, Susana, e ao meu filho, Vicente, dedico um agradecimento de coração cheio. A vocês dirijo-me na primeira pessoa. Foram os primeiros a me incentivar a embarcar nesta jornada académica e, infelizmente, os primeiros a sentir o impacto da minha ausência. A vossa compreensão e apoio incondicional foram a minha maior força. Foram os pilares que sustentaram o meu percurso, oferecendo amor, compreensão e motivação inabalável. Reconheço plenamente os sacrifícios que fizeram, para me apoiar na realização deste sonho académico. A minha falta de tempo para as atividades familiares nos tempos livres foi uma consequência

inevitável das exigências profissionais e acadêmicas, mas a vossa paciência e compreensão tornaram esses momentos de ausência mais suportáveis. Este trabalho é tanto vosso quanto meu.

Este agradecimento transcende o simples reconhecimento do apoio recebido, Cada interação, cada desafio, cada conquista, contribuiu para a minha evolução como estudante, como profissional e, acima de tudo, como ser humano. Que este trabalho seja um testemunho do apoio generoso e incondicional que recebi ao longo do caminho.

Índice

Resumo	1
Introdução	3
Enquadramento teórico	6
Motivação	6
Resiliência.....	8
Educação e Formação de Adultos	9
EFA em Portugal	10
Motivação e Resiliência em Ambientes EFA	13
Motivação na EFA	13
Resiliência na EFA	19
Motivação e resiliência na EFA.....	22
Estudo Empírico	24
Metodologia do estudo	24
Objetivos da investigação	25
Participantes.....	25
Instrumentos.....	26
Procedimentos.....	28
Resultados e Discussão	30
Análise descritiva.....	30
Motivação	30
Fatores motivacionais e desmotivacionais	36
Análise inferencial	40
Diferenças entre grupos - sexo.....	40
Diferenças entre grupos - classe etária	44

Diferenças entre grupo - conclusão vs não conclusão EFA.....	45
Análise correlacional.....	47
Conclusão.....	53
Referências Bibliográficas	59
Anexos	67

Índice de Tabelas

Tabela 1 Resumo Estatístico da Escala: Média, Variância, Desvio Padrão e Amostra..	30
Tabela 2 Estatística Descritiva	31
Tabela 3 Qual é/foi a sua principal fonte de motivação para continuar o seu programa EFA?	36
Tabela 4 Quais são/foram os principais fatores que o(a) desmotiva/desmotivou durante o processo EFA?	38
Tabela 5 Sumarização de Teste de Hipótese - Sexo.....	40
Tabela 6 Estatísticas Descritivas das Percepções e Competências por Sexo	42
Tabela 7 Sumarização de Teste de Hipótese – Classe etária.....	44
Tabela 8 Sumarização de Teste de Hipótese – Terminou vs Não terminou	45
Tabela 9 Teste de Spearman nas Inter-relações entre Fatores de Resiliência e Motivação	47

Resumo

A motivação e a resiliência desempenham um papel crucial no sucesso da formação e aprendizagem de adultos. Deste modo, este estudo tem por objetivo explorar a relação entre a motivação e a resiliência no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional dos adultos. Pretende-se contribuir para a promoção da equidade e inclusão social, ao destacar a importância dos fatores psicológicos e motivacionais e de resiliência na formação de adultos. Para tal, recorreu-se a uma metodologia de investigação quantitativa e transversal e utilizada uma bateria de provas: a) questionário de dados sociodemográficos; b) instrumento de avaliação da Motivação (Nóbrega & Garcês, aceite); e c) Escala de Resiliência para Adultos (ERA), desenvolvida por Odin Hjemdal & Oddgeir Friberg e adaptada para a versão portuguesa por Pereira, Narciso & Canavarro (2011). A amostra deste estudo contou com 62 participantes com idades entre os 24 e os 64 anos. No geral, os resultados apontam para uma forte correlação positiva e significativa entre motivação e resiliência entre os participantes de programas de educação e formação de adultos (EFA). A análise estatística mostrou que participantes mais motivados tendem a ter níveis mais elevados de resiliência, e vice-versa, indicando uma interdependência entre esses fatores no contexto educacional. Conclui-se que a relação entre a motivação e a resiliência acarreta consigo importantes contributos para o planeamento de medidas que possam promover o sucesso educativo junto da população adulta.

Palavras-Chave: Motivação; Resiliência; Educação e Formação de Adultos; Aprendizagem.

Abstract

Motivation and resilience play a crucial role in the success of adult education and learning. Therefore, this study aims to explore the relationship between motivation and resilience in the process of personal and professional development among adults. It seeks to contribute to promoting equity and social inclusion by highlighting the importance of psychological, motivational, and resilience factors in adult education. To achieve this, a quantitative and cross-sectional research methodology was employed, using a battery of tests: a) a sociodemographic data questionnaire; b) a Motivation Assessment Instrument (Nóbrega & Garcês, accepted); and c) the Resilience Scale for Adults (ERA), developed by Odin Hjemdal & Oddgeir Friborg and adapted into Portuguese by Pereira, Narciso & Canavarro (2011). The sample for this study included 62 participants aged between 24 and 64. Overall, the results indicate a strong positive and significant correlation between motivation and resilience among participants in adult education and training programs (AET). Statistical analysis showed that more motivated participants tend to have higher levels of resilience, and vice versa, indicating an interdependence between these factors in the educational context. It is concluded that the relationship between motivation and resilience brings important contributions to planning measures that can promote educational success among the adult population.

Keywords: Motivation; Resilience; Adult Education and Training; Learning."

Introdução

Num mundo em constante globalização, onde as sociedades estão cada vez mais interconectadas e dependentes umas das outras, a Educação e Formação de Adultos (EFA) desempenha um papel fundamental na construção de comunidades mais inclusivas e equitativas. À medida que enfrentamos desafios complexos e em constante evolução, a necessidade de promover a educação e formação de adultos torna-se cada vez mais premente.

Neste sentido, e antes de nos focarmos no tema deste trabalho, julgo ser crucial distinguir Educação e Formação de Adultos (EFA) e a Formação ao Longo da Vida (FLV), pois cada uma apresenta uma perspectiva única sobre estes modelos de formação.

A UNESCO define “EFA” como um processo educativo que atende às necessidades de aprendizagem dos adultos que procuram aprimorar os seus conhecimentos e habilidades, seja por falta de oportunidades anteriores ou por desejo de desenvolvimento pessoal e profissional. A EFA tem como objetivo principal promover a inclusão social e melhorar a qualidade de vida (Elfert, 2015). Por outro lado, a Comissão Europeia (2006) descreve “FLV” como um processo contínuo de aprendizagem que ocorre ao longo de toda a vida. A FLV visa desenvolver as capacidades, habilidades e competências dos indivíduos em diversas áreas do conhecimento, facilitando a adaptação às mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Julgo ser importante fazer esta distinção, pois na literatura sobre educação e formação de adultos, é comum encontrar alguma ambiguidade entre EFA e FLV. Em alguns artigos (por exemplo, Dias, et al., 2009; Raimundo & Silva, 2016), esses termos são usados de forma intercambiável, o que pode levar a uma falta de clareza conceitual e dificultar a compreensão.

Essa incerteza pode ser o resultado de diferentes concepções e interpretações dos termos, bem como da falta de consenso sobre as suas definições. No entanto, acredito ser fundamental estabelecer uma distinção clara entre EFA e FLV, a fim de promover uma análise mais precisa e profunda da educação e formação de adultos.

Posto isto, na educação e formação de adultos, a capacidade de adaptação e resiliência dos indivíduos é essencial para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem neste contexto. A motivação para a aprendizagem contínua torna-se, assim, um elemento-chave para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo que os indivíduos mantenham-se competitivos e realizados num mercado de trabalho em constante transformação. Portanto, a compreensão de determinantes psicológicas que influenciam o sucesso da formação e aprendizagem dos adultos torna-se essencial.

Assim, este trabalho centra-se na análise da motivação e resiliência como fatores-chave na Educação e Formação de Adultos (EFA). Ao explorar a relação entre motivação e resiliência, pretendemos contribuir para uma compreensão mais profunda dos processos que impulsionam o desenvolvimento pessoal e profissional dos adultos em contexto educativo.

A motivação é reconhecidamente uma componente crucial no processo de aprendizagem, influenciando o compromisso, a persistência e o desempenho dos alunos. A palavra “motivação”, originada do latim “movere” (mover), é um fator dinâmico que impulsiona um indivíduo a agir e persistir em direção a um objetivo, mesmo diante de obstáculos (Pintrich & Schunk, 2002, citados em Siqueira & Wechsler, 2006). Existem várias teorias que explicam a motivação, incluindo a Teoria da Autodeterminação, que postula que a motivação é influenciada por três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e conexão social (Ryan & Deci, 2000), e a Teoria da Hierarquia de

Necessidades de Maslow, que sugere que a motivação é influenciada por uma hierarquia de necessidades humanas, desde as básicas até às de autorrealização (Maslow, 1943).

Por outro lado, a resiliência, reconhecida como a capacidade de enfrentar e superar adversidades, pode desempenhar um papel significativo na capacidade dos adultos de lidar com os desafios que surgem durante o percurso educativo (Brandão, et al, 2011).

Resiliência pode ser definida como um fenómeno psicológico que se manifesta na capacidade de um indivíduo ou grupo superar adversidades, emergindo mais forte do que antes. Indivíduos resilientes exibem uma série de traços psicológicos positivos, como alta autoestima, habilidades interpessoais eficazes, disciplina, responsabilidade, abertura emocional e tolerância à dor (Sordi, et al., 2011). A compreensão da resiliência é fundamental para a prática da psicologia, pois permite ao psicólogo ver o indivíduo não apenas como um espectador passivo da sua própria vida, mas como um agente ativo capaz de mobilizar recursos internos e ambientais para resolver conflitos (de Souza & de Oliveira, 2006).

Desta forma, ao destacar a importância desses fatores psicológicos, motivação e resiliência, na formação de adultos, esperamos contribuir para a promoção da equidade e inclusão social através da educação.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: numa primeira parte é apresentada uma revisão da literatura sobre educação e formação de adultos (EFA) e formação ao longo da vida (FLV); motivação; resiliência; EFA e EFA em Portugal. Apresenta-se igualmente uma revisão sobre motivação e resiliência em ambientes EFA; motivação na EFA; resiliência na EFA e motivação e resiliência na EFA, seguido da metodologia utilizada na pesquisa e instrumentos. Posteriormente, os resultados são apresentados, analisados e discutidos em detalhe. Por fim, são apresentadas conclusões e recomendações para futuras investigações.

Enquadramento teórico

Motivação

A motivação desempenha um papel fundamental ao impulsionar os indivíduos a agir e a persistir na realização dos seus objetivos, mesmo diante de dificuldades e obstáculos (Pintrich & Schunk, 2002). A mesma é entendida como uma energia interna que muda ao longo da vida e é influenciada por fatores externos, levando o corpo humano a agir. Divide-se em duas áreas principais: intrínseca, relacionada com as necessidades e motivações individuais, e extrínseca, gerada por métodos de reforço e punição (Santos & Dutra, 2023).

Existem várias teorias que procuram explicar o conceito de motivação. McGregor (1960) propõe, nas Teoria X e Y, visões opostas da natureza humana. A Teoria X sugere que os indivíduos são motivados por recompensas externas e medo de punição, enquanto a Teoria Y considera que os indivíduos procuram autorrealização e autorrespeito. Maslow (1943) estabelece uma hierarquia de necessidades onde as básicas devem ser atendidas antes das superiores. Herzberg (1959) na Teoria dos dois fatores distingue entre fatores higiénicos, que podem causar insatisfação, e fatores motivacionais, que podem levar à satisfação. Alderfer (1969) com a Teoria tripla do comportamento simplifica a hierarquia de Maslow em três categorias de necessidades: Existência, Relacionamento e Crescimento. McClelland (1961) na sua Teoria da motivação para a realização, identifica três necessidades principais: realização, poder e afiliação. Adams (1963) com a Teoria da equidade, sugere que a motivação depende do equilíbrio entre o que o indivíduo contribui para a organização e o que recebe em troca. Vroom (1964) com a Teoria da expectativa, defende que a motivação é influenciada pelas expectativas de alcançar resultados e pelo valor atribuído às recompensas. Skinner (1950) com a Teoria do Condicionamento Operante afirma que o comportamento é moldado por reforços positivos e negativos, e

Locke (1968) na Teoria da Motivação e Incentivos argumenta que a definição de objetivos pessoais é um forte motivador (Santos & Dutra, 2023).

Como é possível observar, existem inúmeras teorias, sendo que a compreensão da motivação impõe uma análise profunda e multifacetada. É imperativo explorar tanto a motivação que emerge do próprio âmago do ser humano quanto aquela que é suscitada por influências externas. Por exemplo, a Teoria da Autodeterminação, delineada por Deci e Ryan (1985), oferece uma perspectiva abrangente sobre os diferentes estratos motivacionais, destacando a motivação intrínseca como uma força inerente, autónoma e inata, em contraste com a motivação extrínseca, categorizada em múltiplos níveis, e ainda considerando a presença da desmotivação como uma dimensão relevante nesse panorama.

Também Ryan e La Guardia (2000) observam que os indivíduos saudáveis demonstram uma inata curiosidade e desejo de explorar desde o nascimento, sem dependerem necessariamente de estímulos externos. São impulsionados pelos próprios interesses, envolvendo-se ativamente na procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Entretanto, essa disposição parece manifestar-se apenas em contextos específicos. A motivação intrínseca, de certa forma, reside dentro dos indivíduos, mas também manifesta-se na interação entre pessoas e atividades. Conseqüentemente, há atividades pelas quais são intrinsecamente motivados, enquanto para outra essa motivação pode não ser tão evidente. No que diz respeito à motivação extrínseca, Ryan & Deci (2020) explicam que esta ocorre quando o comportamento do indivíduo não é originado de forma autónoma, mas é influenciado por fatores externos. Nesse contexto, a motivação extrínseca implica realizar uma atividade visando alcançar um resultado específico.

Assim sendo, enquanto a motivação intrínseca está associada ao prazer de realizar uma atividade, a motivação extrínseca está relacionada ao seu valor instrumental (Ryan & Deci, 2020).

Resiliência

A resiliência, embora um conceito aparentemente recente na psicologia contemporânea, remonta aos primórdios da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Originada nos estudos de Freud (1895), a ideia de resiliência evoluiu através de pensadores como Melanie Klein (1963), Hanna Segal (1954) e Donald Winnicott (1960), cada um contribuindo com insights sobre como os indivíduos enfrentam traumas e desenvolvem mecanismos de adaptação desde a infância. Na década de 1980, o conceito começou a ganhar destaque nas ciências da saúde, especialmente após estudos de Gerner (1984) e Rutter (1985), que examinaram a capacidade de algumas crianças de se desenvolverem positivamente apesar de experiências traumáticas. Rutter destacou que a resiliência não é um traço fixo, mas um processo dinâmico influenciado por fatores ambientais e genéticos (Sordi et al., 2011).

A resiliência pode ser caracterizada como a capacidade psicológica de enfrentar e superar adversidades, resultando num fortalecimento pessoal. Indivíduos com alta resiliência frequentemente apresentam traços positivos como autoestima robusta, habilidades interpessoais eficazes, disciplina, responsabilidade, abertura emocional e uma elevada tolerância à dor (de Souza & de Oliveira, 2006).

A compreensão da resiliência é fundamental para a prática da psicologia, pois permite ao psicólogo ver o indivíduo não apenas como um mero espectador da sua própria vida, mas como um agente ativo que pode mobilizar recursos internos e externos, para ajudar a superar desafios e conflitos. (de Souza & de Oliveira, 2006).

De acordo com Cyrulnik (2001), a resiliência é descrita como um processo interno que também se entrelaça com o contexto social. Pode ser comparada a um "tecido" e a uma "mola". O termo "mola" simboliza a capacidade de uma pessoa recuperar após experienciar adversidades, similar ao comportamento de uma mola que se deforma sob pressão, mas

retorna à sua forma original após a ameaça. Da mesma forma, o conceito de resiliência envolve a superação do sofrimento e o retorno ao estado anterior. O conceito de "tecido" refere-se ao modo como a resiliência se desenvolve no espaço entre o indivíduo e o seu meio social, especialmente nas relações significativas e de apego seguro, formando um mosaico que se constrói ao longo do tempo. Assim, como a mola e o tecido, a resiliência permite atingir a superação e a realização do extraordinário, mesmo diante das adversidades.

É importante destacar que a conceção do indivíduo como resiliente é abordada a partir de uma perspetiva do constructo de resiliência como um processo dinâmico, sujeito a mudanças ao longo da vida (Meireles & Xavier, 2010).

Podemos assim concluir que a resiliência pode ser definida como a habilidade de converter uma situação de dor numa oportunidade de crescimento (Silveira & Mahfoud, 2008).

Educação e Formação de Adultos

A Educação e Formação de Adultos (EFA), embora seja vista como um campo recente, tem raízes profundas na história da humanidade, sendo um processo contínuo de construção da vida dos indivíduos (Canário, 1999). Tendo surgido no séc. XIX, foi impulsionada pela filosofia da Revolução Francesa e pelas necessidades de mudanças sociais, manifestando-se através de práticas educativas como a alfabetização e a formação.

No pós II Guerra Mundial, evoluiu significativamente sob a influência da UNESCO, expandindo as práticas e público-alvo. Este organismo promoveu a EFA como um meio de satisfazer as necessidades individuais, respeitando os direitos fundamentais e promovendo o desenvolvimento integral ao longo da vida (Cavaco, 2009).

Inicialmente, a UNESCO enfatizou a EFA como um meio de adaptação às mudanças no campo de trabalho e como uma ferramenta para a formação cívica e cultural

dos indivíduos, essencial para a paz e a democracia. Posteriormente, foi vista como um instrumento de promoção social, transmitindo a ideia de que melhores qualificações levariam a melhores oportunidades de emprego (Cavaco, 2009).

Até a década de 1980, as políticas de EFA focavam principalmente a alfabetização. No entanto, houve uma mudança progressiva para práticas de formação profissional (Canário, 2006), que se consolidaram cada vez mais até os dias de hoje.

EFA em Portugal

Nas últimas décadas, Portugal tem investido fortemente na qualificação da sua população para reduzir o atraso histórico neste campo. Embora tenha havido progressos, o país ainda está longe de atingir os níveis de qualificação dos países mais desenvolvidos, o que impede o seu progresso num cenário global incerto, que exige uma transição verde e digital para a sustentabilidade planetária. Por isso, é essencial adotar soluções inovadoras para aumentar rapidamente e de forma sustentável as competências e qualificações dos portugueses (Antunes, 2016).

Melo (citado em Canário, 1999), Canário (2006), Cabral (2013), Pina (2013) e Martins (2023) entre outros, analisaram a evolução da educação e formação de adultos em Portugal, desde a década de 1970 até ao presente. Após o 25 de abril de 1974, a importância da educação para o desenvolvimento cívico e local foi reconhecida, levando à criação da Direção Geral de Educação Permanente (DGEP). A DGEP promoveu a alfabetização e a educação básica para adultos, estabelecendo uma relação inovadora entre organismos oficiais e iniciativas populares (Martins, 2023). No entanto, a fragmentação da educação de adultos nas décadas de 80 e 90 resultou numa abordagem mais escolarizada e menos priorizada. Com a adesão de Portugal à CEE em 1986, o foco mudou para a formação profissional e o ensino recorrente, visando a modernização económica (Martins, 2023).

Nesta linha de pensamento, a Iniciativa “Novas Oportunidades”, lançada em 2005, visava superar o défice de qualificações através da escolarização geral da população, valorizando o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas em vários contextos, e diversificando ofertas de formação para incluir toda a população com habilitações inferiores ao secundário (Eurydice, 2024). Como tal, este programa tinha como objetivo proporcionar a aquisição de competências e conhecimentos escolares e profissionais a adultos que não haviam concluído a escolaridade obrigatória e, por essa razão, enfrentavam dificuldades na inserção no mercado do trabalho (IEFP, 2011). Este programa teve uma grande adesão por parte dos adultos que pretendiam completar a sua escolaridade (principalmente quando a escolaridade mínima obrigatória passou do 9º ano de escolaridade para o 12º) ou adquirir novas competências. Segundo dados do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), entre 2005 e 2011, cerca de 591.000 adultos participaram no programa e mais de 450.000 obtiveram uma qualificação (IEFP, 2011). No entanto, o programa também enfrentou algumas críticas, nomeadamente em relação à qualidade da formação e à validade dos diplomas obtidos. Algumas entidades e organizações acusaram o programa de baixar os padrões de ensino e de criar diplomas de baixa qualidade, o que prejudicava a credibilidade do sistema educativo português. Apesar das críticas, o programa “Novas Oportunidades” foi considerado um sucesso em termos de aumento da qualificação e empregabilidade dos adultos em Portugal. Este desenvolvimento levou ao aumento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), à expansão da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e à criação de um Referencial de Competências-Chave para adultos de nível secundário.

Em 2016, o programa passou por uma revisão e foi renomeado para "Programa Qualifica", mantendo o mesmo objetivo de promover a formação e qualificação de adultos,

mas com algumas alterações na sua estrutura e na forma como era implementado (ANQEP, 2024). O programa “Qualifica” integra respostas educativas e formativas, promovendo a qualificação de adultos através de uma ampla rede de operadores. Este programa visa reduzir o défice de qualificação da população portuguesa, que limita o desenvolvimento do país. Segundo dados da PORDATA (2022), 39.7% da população entre 25 e 64 anos tem um nível de qualificação inferior ao ensino secundário. O programa “Qualifica” visa aproximar Portugal das metas de escolaridade e aprendizagem ao longo da vida da média da União Europeia, mobilizando a população adulta em busca de qualificações (Eurydice, 2024). O Governo deu prioridade à revitalização da educação e formação de adultos, como pilar central do sistema de qualificações, assegurando a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida. O programa “Qualifica” tem como objetivos principais: aumentar os níveis de qualificação e a empregabilidade, reduzir as taxas de analfabetismo, promover a educação e formação de jovens adultos, corrigir o atraso escolar do país, e adequar a oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho. Além do programa “Qualifica”, a educação e formação de adultos inclui modalidades de ensino recorrente presencial e à distância (ESRaD). Estas ofertas são acessíveis a adultos e a jovens entre 16 e 18 anos no mercado de trabalho ou em risco de abandono escolar (Eurydice, 2024). Desde a criação dos “Centros Qualifica” em 2016, o número de centros aumentou de 261 para 313. Estes centros reconhecem competências adquiridas pelos adultos e orientam-nos para outras soluções de qualificação, contribuindo para as metas do programa Qualifica (Eurydice, 2024).

Mais recentemente, em 2021, o programa passou por outra reformulação, e atualmente é conhecido como “Qualifica +” ou “Programa Qualifica Plus”. O objetivo do programa permanece o mesmo: promover a formação e qualificação de adultos para melhorar as oportunidades de emprego e participação na sociedade. No entanto, o

programa agora inclui um foco mais forte na formação digital e no desenvolvimento de competências para a economia digital, bem como uma maior ênfase em áreas como a sustentabilidade e a igualdade de género (ANQEP, 2024).

De um modo geral, os cursos de educação e formação de adultos são um método flexível de aprendizagem para adultos, visando o desenvolvimento de habilidades sociais, científicas e profissionais. Podem resultar em obtenção de certificação de nível básico ou secundário, e são organizados em diferentes percursos formativos, incluindo formação de base, tecnológica e em contexto de trabalho. São destinados a adultos com 18 ou mais anos, que pretendem obter certificação escolar ou profissional, incluindo aqueles com baixa qualificação. A conclusão desses cursos permite a obtenção de certificação de nível básico ou secundário, profissional ou ambas, conferindo qualificação de nível 1, 2, 3 ou 4 no Quadro Nacional de Qualificações (ANQEP, 2024).

Motivação e Resiliência em Ambientes EFA

Motivação na EFA

A motivação em educação e formação de adultos é um tema muito relevante e atual, pois diz respeito aos fatores que influenciam a participação, o envolvimento e a aprendizagem dos adultos em diferentes contextos educativos e formativos. A motivação dos adultos pode ser afetada por diversas variáveis, como as características pessoais, as experiências prévias, as expectativas, as metas, as crenças, os valores, as necessidades, os interesses, os incentivos, os obstáculos, o apoio social, o ambiente organizacional, a qualidade da oferta formativa, entre outras. A compreensão da motivação dos adultos é essencial para promover a sua adesão e persistência nos percursos de educação e formação, bem como para melhorar a sua realização e satisfação pessoal e profissional (Tennant, 2006).

Apesar de haver uma vasta investigação sobre a motivação para a aprendizagem, a maior parte centra-se nas crianças e adolescentes, e ainda que haja estudos sobre a motivação para a aprendizagem na idade adulta, especialmente entre indivíduos ativos profissionalmente e frequentadores de cursos de EFA, há ainda espaço significativo para mais pesquisas a fim de explorar este tema de maneira abrangente (OCDE, 2021).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Organisation for Economic Co-operation and Development), a escassez de estudos sobre a motivação de alunos adultos pode ser explicada por diversos fatores. Um dos principais é a baixa percentagem de estudantes com idade superior a 25 anos que estão integrados em sistemas de educação formal, quando comparados com a percentagem de jovens (OCDE, 2021).

Ainda segundo as estatísticas de 2021 da OCDE, apenas 5% da população em idade ativa dos países da organização participa em educação formal. Por outras palavras, é comum que crianças e jovens estudem, enquanto que em adultos com mais de 25 anos, a educação formal é uma exceção e, quando ocorre, geralmente é uma ocupação secundária em relação aos seus outros papéis sociais na esfera profissional, familiar e comunitária. No entanto, embora a percentagem de participação em educação formal por parte dos adultos ainda seja baixa, a participação em educação não formal (ou seja, qualquer atividade educativa organizada e sistemática fora do sistema educativo formal) chega quase aos 50% para a população ativa da OCDE (OCDE, 2021).

Portanto, seria equívoco considerar a participação em educação e formação de adultos (EFA) como um fenómeno esporádico cuja dimensão não justificaria um investimento profundo na investigação das suas várias vertentes, especialmente no que se refere à motivação (Roths, 2020).

Ainda conforme o mesmo autor, um segundo fator que pode contribuir para a falta de pesquisas sobre a motivação dos alunos adultos é o facto de que a participação em EFA é, na grande maioria das vezes, voluntária. Por esse motivo, pode-se supor que os adultos estejam naturalmente motivados a participar em algo que é, geralmente, uma escolha pessoal. No entanto, embora os adultos sejam frequentemente os responsáveis pela sua própria participação, há uma considerável variabilidade na quantidade e qualidade da sua motivação, o que pode explicar, quer a decisão de participar ou não, quer o nível de envolvimento. Assim, a investigação sobre a motivação dos adultos para aprender é relevante não apenas para compreender o fenómeno da participação em EFA, mas também para melhorar a sua qualidade e eficácia (Rothes, 2020).

Outro fator apontado por Rothes (2020) é a diversidade e complexidade do próprio campo da EFA. Pois, como o mesmo engloba várias modalidades e formatos diferentes, com objetivos, duração e público-alvo diversos, é difícil considerá-la como um fenómeno singular que possa ser analisado de forma sistemática. Além disso, a definição de “aprendente adulto” também pode ser problemática, pois não há consenso entre os autores sobre quais critérios sociodemográficos utilizar para delimitá-lo. Isto pode dificultar a comparação e a generalização dos resultados obtidos em diferentes estudos sobre a motivação dos aprendentes adultos. Contudo, como Medel-Añonuevo et al. (2002), afirmaram, a aprendizagem não é limitada pelo tempo ou espaço e pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente para o indivíduo. Abrange tanto a continuidade (estabilidade), quanto a descontinuidade (mudança), capacidades aprendidas ao longo do tempo, como resultado das interações com o ambiente criado pelo homem, ou seja, a cultura.

Deste modo, a compreensão da motivação humana pode ser obtida através do estudo dos mecanismos cerebrais e fisiológicos, mas uma parte significativa é influenciada pelas condições socioculturais imediatas nas quais os indivíduos estão inseridos, incluindo

os contextos de aprendizagem. Essas condições influenciam não apenas o comportamento das pessoas, mas também, como se sentem ao agir, bem como as consequências das suas ações (Deci & Ryan, 2008).

Ainda segundo o estudo de Rothes (2020) é possível observar que os aprendentes adultos, em geral, apresentam um padrão motivacional bastante positivo. Esse padrão é caracterizado por níveis elevados de motivação autônoma, objetivos de competência e autoeficácia. No entanto, este autor constatou uma associação entre determinadas características sociodemográficas e a tipologia do curso frequentado com um padrão motivacional mais enfraquecido. Entre essas características estão: (1) baixos rendimentos, que pode limitar o acesso à educação e à participação em estudos; (2) nível de escolaridade, pois diferentes níveis de escolaridade podem influenciar a motivação e a forma como a pesquisa é conduzida; (3) a idade, pode afetar as prioridades e a motivação dos aprendentes adultos ou (4) contexto familiar e profissional, porque as responsabilidades familiares e profissionais podem ter impacto no envolvimento e a participação em pesquisas. Perante isto, recomenda que os profissionais de educação apostem em práticas educativas que promovam a autonomia, a mestria e a confiança na capacidade dos aprendentes, principalmente em grupos mais vulneráveis.

Se os fatores mencionados anteriormente têm impedido ou desencorajado a pesquisa sobre a motivação de adultos que estudam e fazem formação, é inegável que essa é uma área de extrema importância nos dias de hoje, em que a educação e a formação são reconhecidas como impulsionadores fundamentais do desenvolvimento econômico, da justiça social e da coesão na maioria dos países de todo o mundo (Comissão Europeia, 2006).

A globalização econômica e cultural, a crise e o domínio simultâneo das economias de mercado, as rápidas transformações tecnológicas e as mudanças demográficas

decorrentes do envelhecimento da população ativa e das emigrações crescentes, são alguns dos desafios que as sociedades contemporâneas enfrentam. E os cursos EFA têm ajudado a enfrentar esses desafios e impulsionado o seu crescimento nas últimas décadas (Ireland et al., 2009).

Neste âmbito, a literatura revela que uma maior participação em cursos EFA resulta em maior produtividade e participação no mercado de trabalho, bem como em maior cidadania ativa, acesso à informação e redução das desigualdades (Desjardin et al., 2006). Além disso, também tem efeitos positivos na saúde dos indivíduos e na mudança de atitudes, em relação ao racismo e ao autoritarismo (Preston & Feinstein, 2004).

Segundo Merriam & Bierema (2013), ambientes de aprendizagem que promovem a autonomia e oferecem apoio emocional e acadêmico, aumentam significativamente a motivação dos aprendizes adultos. A motivação é mais forte quando os adultos percebem que o conteúdo é relevante e aplicável às suas vidas pessoais e profissionais. Além disso, o feedback contínuo e o reconhecimento das conquistas são poderosos incentivadores, enquanto envolver os alunos no planeamento do currículo aumenta a sensação de controle sobre o processo de aprendizagem. Programas de Educação e Formação de Adultos (EFA) que adotam esses princípios têm taxas de retenção e sucesso mais altas, evidenciando a eficácia dessas abordagens na motivação dos alunos.

Ainda segundo Lemos (2019), a motivação dos adultos para participar em programas de educação e formação de adultos (EFA) é amplamente influenciada pela relevância do conteúdo em relação às suas necessidades pessoais e profissionais. Os participantes valorizam conteúdos que sejam aplicáveis e diretamente ligados às suas metas de carreira e desenvolvimento pessoal. No entanto, enfrentam desafios como a conciliação dos estudos com responsabilidades familiares e profissionais, além da adequação dos recursos oferecidos pelos programas. O estudo também destaca a

importância de um ambiente de aprendizagem que ofereça suporte adequado, orientação dos educadores e feedback regular, elementos que são cruciais para manter a motivação e a satisfação dos alunos. Programas que atendem a essas necessidades e oferecem suporte contínuo tendem a ser mais eficazes e bem recebidos pelos adultos.

Em suma, segundo a literatura, a motivação desempenha um papel fundamental na educação e formação de adultos. Quando os indivíduos estão motivados, são mais propensos a procurar conhecimento, desenvolver habilidades e alcançar os seus objetivos educacionais. Através do estímulo adequado da motivação, é possível promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo, capacitando os adultos a enfrentarem desafios e alcançarem o sucesso nas suas trajetórias educacionais. Assim, investir na promoção da motivação torna-se essencial para aprimorar os programas de educação e formação de adultos e garantir um maior empenho e resultados positivos nesse contexto.

No contexto da educação de adultos, a motivação desempenha um papel crucial, impulsionando o interesse e a participação nos programas EFA. No entanto, além da motivação, é fundamental considerar como a resiliência fortalece essa jornada. A resiliência, entendida como a capacidade de enfrentar e superar adversidades, desempenhará um papel essencial nessa área, não apenas ajudando os adultos a persistirem diante de desafios e contratemplos, mas também promovendo a adaptação contínua e o desenvolvimento de habilidades fundamentais, necessárias para o sucesso pessoal e profissional. A seguir, exploraremos mais detalhadamente como a resiliência se manifesta e pode ser cultivada em ambientes de educação e formação de adultos.

Resiliência na EFA

Segundo a literatura, a resiliência é uma característica de grande relevância, no campo da educação, influenciando a habilidade dos estudantes de se fortalecerem e adquirirem mais sabedoria diante de adversidades, exercendo influência sobre o seu processo de desenvolvimento sociocognitivo (Silva et al., 2020).

A capacidade de resiliência é crucial na aprendizagem, pois permite superar barreiras, aprender com as falhas e manter a persistência frente às adversidades. Esta habilidade de enfrentar dificuldades, manter-se motivado e aprender com os desafios é vital para uma aprendizagem eficiente e para o crescimento pessoal contínuo. A resiliência não só auxilia os indivíduos a atingir as metas educacionais, mas também fornece competências importantes para lidar com futuros desafios que possam aparecer. Acreditar em si mesmo e na própria capacidade de aprendizagem é fundamental para a resiliência, na área educacional, pois possibilita que jovens e adultos encarem os desafios acadêmicos com segurança e determinação, superando barreiras e procurando soluções (Júnior et al., 2023).

A habilidade de se ajustar a variadas situações de aprendizagem é um aspecto importante da resiliência. A flexibilidade cognitiva possibilita que as pessoas se adaptem às alterações, aceitem novos dados e abordem problemas de formas inovadoras. Persistir apesar das adversidades é uma competência resiliente essencial para a aprendizagem. Jovens e adultos resilientes não se rendem facilmente, mesmo quando se deparam com barreiras ou fracassos. Enfrentam os desafios com vontade de evoluir e continuam a se esforçar, para atingir os seus objetivos (Júnior et al., 2023).

A capacidade de administrar o tempo, estabelecer metas e prioridades é uma competência resiliente valiosa para a aprendizagem. Jovens e adultos resilientes conseguem se organizar, manter a disciplina e trabalhar de forma autônoma, o que facilita

o processo de aprendizagem e a realização de objetivos. A aprendizagem pode ser stressante, especialmente para jovens e adultos que têm múltiplas responsabilidades. A resiliência envolve a habilidade de lidar com o stress de forma saudável, utilizando estratégias de resposta efetivas, como a prática de atividade física, a procura de apoio social e o desenvolvimento de técnicas de relaxamento (Júnior et al., 2023).

É importante ressaltar que a resiliência na aprendizagem não é estática e pode ser desenvolvida ao longo do tempo. É possível cultivar características e habilidades resilientes através de práticas como o autodesenvolvimento, a procura por apoio emocional e o estabelecimento de metas realistas. A resiliência tem um papel crucial na resposta de desafios académicos e pessoais, significando a habilidade de se adaptar, superar obstáculos e recuperar de situações adversas. Quando se trata de desafios académicos, a resiliência é especialmente importante, pois o processo de aprendizagem frequentemente envolve enfrentar dificuldades, lidar com a pressão e persistir, apesar dos fracassos (Júnior et al., 2023).

A resiliência tem um papel significativo no processo de aprendizagem de adultos, pois está intrinsecamente ligada à habilidade de superar desafios e alcançar o sucesso académico e pessoal. Diversos autores têm abordado essa temática, fornecendo insights valiosos sobre como a resiliência influencia a aprendizagem e como podemos cultivá-la. Ao cultivar a resiliência, as pessoas estão mais preparadas para enfrentar desafios, persistir apesar das dificuldades e alcançar o sucesso do seu processo de aprendizagem. Alguns estudos têm se focado na relevância da resiliência no ambiente educacional. Autores como Masten et al. (1990) ou Ungar (2008) têm explorado como a resiliência pode afetar o envolvimento dos alunos, a motivação para aprender e o bem-estar geral, culminando num aprimoramento do desempenho académico (Júnior et al., 2023).

Segundo Silva (2013), a resiliência desempenha um papel crucial na participação e sucesso dos adultos em programas de educação e formação de adultos (EFA). O estudo revela que a capacidade de adaptação e superação de desafios, que caracteriza a resiliência, é fundamental para lidar com as dificuldades inerentes à formação. Adultos mais velhos frequentemente enfrentam obstáculos significativos, como problemas de equilibrar responsabilidades pessoais e profissionais. Esta pesquisa destaca que a educação e formação de adultos não apenas ajudam a enfrentar essas adversidades, mas também promovem um aumento na resiliência dos participantes. A resiliência é ainda fomentada através do suporte social, da autoeficácia e das estratégias de gestão desenvolvidas ao longo do processo educacional. Assim, a educação e formação contribui para um aumento na sensação de realização pessoal e para uma maior qualidade de vida, demonstrando que a resiliência é um fator-chave para o sucesso e o envolvimento em programas de EFA.

Em consonância com o objetivo do Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais, que estabelece que 60% de todos os adultos devem participar anualmente em ações de formação até 2030, a Comissão Europeia, destaca que a capacidade de resiliência permite que os adultos superem obstáculos como a falta de tempo, desafios financeiros e a necessidade de equilibrar múltiplas responsabilidades. Assim, programas de EFA que oferecem suporte e incentivo, podem fortalecer a resiliência dos participantes, ajudando-os a permanecer empenhados e a enfrentar as adversidades para cumprir as metas de formação estabelecidas (Mendes, 2020).

Após abordar a motivação e a resiliência isoladamente em ambientes de educação e formação de adultos, torna-se evidente como essas capacidades não só fortalecem a capacidade de enfrentar desafios, mas também incentivam a procura pelo conhecimento. Não apenas sustentam o progresso educacional, mas também alimentam a persistência e a adaptabilidade necessárias para o sucesso em ambientes dinâmicos. A seguir, exploraremos

a correlação entre motivação e resiliência em formações EFA, tentando destacar como esses dois elementos fundamentais se entrelaçam para promover um envolvimento eficaz e duradouro nos processos educacionais de adultos.

Motivação e resiliência na EFA

Possuir uma mentalidade positiva é um aspecto importante da resiliência para a aprendizagem. Jovens e adultos resilientes cultivam um pensamento otimista, focado em soluções e oportunidades, o que os motiva a persistir, procurar novos conhecimentos e superar desafios. Esta atitude positiva fortalece o processo de aprendizagem, permitindo que jovens e adultos se tornem aprendizes mais eficientes e motivados. A resiliência tem uma conexão profunda com a motivação e o envolvimento de jovens e adultos no processo educacional. Indivíduos com elevados níveis de resiliência tendem a se sentir mais motivados para atingir as suas metas educacionais, mesmo frente às adversidades. Possuem a habilidade de persistir, mesmo quando encontram obstáculos, e não se deixam abalar por fracassos temporários (Júnior et al., 2023).

A ligação entre resiliência e motivação na aprendizagem tem sido o foco de vários estudos. A resiliência é um fator crucial na motivação dos alunos, como destacado por Júnior et al. (2023) e Bandura (1997).

A resiliência fortalece a crença de que a persistência e o esforço conduzem ao sucesso. Quando confrontados com adversidades, os estudantes resilientes são impulsionados a perseverar e acreditar na sua capacidade de superar obstáculos. Esta crença alimenta a sua motivação intrínseca, incentivando o desejo de aprender e alcançar os seus objetivos (Júnior et al., 2023).

Deste modo, nos processos de aprendizagem e particularmente nos EFA, os adultos procuram cursos para aprimorar a carreira, satisfazer a curiosidade, adaptar-se às mudanças

profissionais, obter benefícios materiais, aumentar o estatuto social, evitar situações indesejáveis e cumprir obrigações legais. O motivo vocacional é o mais comum (Ferreira, 2010). A decisão dos adultos em se inscreverem em cursos é, portanto, influenciada por motivos intrínsecos e extrínsecos, que são fundamentais para o processo formativo (Ferreira, 2010), porém a capacidade de resiliência torna-se fundamental para atingir os objetivos traçados.

A relação entre motivação e resiliência na educação e formação de adultos (EFA) é fundamental para entender como os adultos superam desafios e persistem no aprendizagem. De acordo com o estudo de Costa et al. (2023), a resiliência é um fator crucial para o sucesso educacional, permitindo que os indivíduos enfrentem e superem adversidades enquanto mantêm a motivação. Adultos resilientes transformam obstáculos em oportunidades de crescimento e sustentam a sua motivação através da crença na própria capacidade de aprender e se desenvolver. A resiliência e a motivação estão intimamente interligadas, uma vez que a resiliência reforça a motivação ao promover uma mentalidade positiva e perseverante. Além disso, o estudo destaca o papel dos educadores na promoção da resiliência, que amplifica a motivação dos alunos. Estratégias educacionais que fortalecem a resiliência ajudam os alunos a enfrentar desafios com mais confiança e persistência, resultando num ambiente de aprendizagem mais eficaz. Integrar práticas que fomentem a resiliência pode, portanto, melhorar significativamente a motivação e o sucesso educacional dos adultos nos cursos EFA (Costa et al., 2023).

Portanto, como podemos ver, a resiliência e a motivação são fatores interligados e essenciais para uma aprendizagem eficaz. Ambos os fatores, quando presentes, podem levar a resultados de aprendizagem mais positivos e a uma maior satisfação com o processo de aprendizagem. Assim, julgamos ser importante que os educadores e

formadores reconheçam e promovam a motivação e a resiliência entre os estudantes para melhorar a experiência de aprendizagem e os seus resultados.

No contexto dos programas de educação e formação de adultos, estes fatores podem assumir uma importância ainda maior. Os alunos dos programas EFA, muitas vezes enfrentam desafios únicos e adversidades que requerem uma forte resiliência. Além disso, a motivação para aprender é frequentemente impulsionada por razões práticas e orientadas para a carreira, tornando-a um componente crucial para o seu sucesso académico (Ferreira, 2010).

Será crucial que os educadores e formadores nos programas EFA não só reconheçam a importância da resiliência e da motivação, mas também implementem estratégias para promover esses fatores entre os seus alunos. Isso poderá incluir a criação de um ambiente de aprendizagem de apoio, a incorporação de estratégias de ensino que aumentem a motivação intrínseca, e o fornecimento de recursos e suporte para ajudar os alunos a desenvolver e manter a resiliência. Desta forma, podem melhorar a experiência de aprendizagem e os resultados dos alunos nos programas EFA.

Estudo Empírico

Metodologia do Estudo

Nesta investigação adotamos um plano de investigação quantitativa e de carácter transversal. A investigação quantitativa é um método de pesquisa que se concentra na quantificação e análise estatística de dados numéricos para identificar padrões, testar hipóteses e fazer generalizações sobre uma população. Este tipo de investigação utiliza ferramentas objetivas, como questionários e testes padronizados, e emprega técnicas estatísticas para analisar variáveis e determinar relações. Por outro lado, a investigação transversal é um tipo de estudo que recolhe dados num único ponto no tempo ou durante

um curto período, permitindo a análise de associações entre variáveis sem analisar mudanças ao longo do tempo. Enquanto a investigação quantitativa procura medir e quantificar aspetos específicos do fenómeno em estudo, a investigação transversal oferece uma visão instantânea da relação entre variáveis, sendo útil para obter uma compreensão imediata e ampla do tema em questão. Juntas, estas abordagens oferecem uma base robusta para compreender fenómenos complexos e fornecer insights valiosos para a pesquisa (Coutinho, 2014).

Objetivo da investigação

Esta dissertação procura analisar a relação da motivação e da resiliência na aprendizagem no âmbito da Educação e Formação de Adultos (EFA). Reconhecendo a motivação como um fator central no sucesso do processo de formação e aprendizagem de adultos, este trabalho visa observar de que forma a motivação está relacionada com a resiliência e explorar os fatores motivacionais para a frequência de cursos EFA.

Participantes

A recolha inicial de dados contou com uma amostra de 79 participantes. Contudo, após analisar os dados recolhidos verificou-se que 17 não cumpriam os requisitos (ex. ter frequentado cursos EFA). Esta perda de dados deve-se ao fenómeno de mortalidade experimental, que se refere à saída de participantes durante a duração de um estudo. A mortalidade experimental pode ocorrer por diversas razões, como a incapacidade de atender aos critérios de inclusão ou desistência voluntária, e pode ter impacto na validade dos resultados, afetando a representatividade da amostra (Moore, et al., 2009). No presente estudo, a exclusão desses 17 participantes foi necessária para assegurar que a amostra final refletisse corretamente a população alvo, mantendo a integridade dos dados e a precisão das conclusões. Assim sendo, a amostra final deste estudo conta com 62 participantes,

constituída por adultos (18 ou mais anos) de ambos os sexos, sendo 50% ($N=31$) do sexo masculino e 50% ($N=31$) do sexo feminino, de todo o território nacional. A idade mínima da amostra é de 24 anos e a máxima de 64 anos, apresentando a idade média global da amostra de 45 anos ($M=45$). Em relação ao estado civil dos participantes, a maioria é casada (59.7%), enquanto uma parcela menor é composta por solteiros (19.4%). A união de facto é mencionada por 11.3% dos participantes, e 9.7% são divorciados. Quanto às habilitações, a maioria possui formação ao nível do ensino secundário (69.4%), seguida por 14.5% com ensino básico, 6.5% com ensino superior e 8.1% com licenciatura. Um caso foi omitido na informação sobre o sistema educativo, destacando a importância da precisão na recolha de dados. Em termos de situação profissional, 72.6% dos participantes estão atualmente empregados, sendo que 12.9% combinam trabalho com estudos e 8.1% dedicam-se exclusivamente aos estudos.

Instrumentos

Para este estudo, foi elaborada uma bateria de provas composta por 3 partes distintas. A primeira parte englobou os dados sociodemográficos. Nesta, foram solicitadas aos participantes informações sociodemográficas, incluindo idade, sexo, estado civil, habilitações literárias, ocupação atual e, se aplicável, setor de trabalho. A segunda parte contou com o instrumento de avaliação da motivação. Para avaliar a motivação dos alunos em cursos de EFA, foi desenvolvido um novo instrumento psicométrico. Este instrumento foi construído com base na literatura sobre motivação e teve o seu conteúdo analisado por dois especialistas, resultando inicialmente numa escala de 40 itens, com uma escala *likert* que varia entre discordo totalmente 1 - e - 5 - concordo totalmente. Alguns exemplos dos itens que compõem este instrumento são “A minha motivação pessoal é/foi importante para alcançar os objetivos de aprendizagem” ou “As minhas expectativas de sucesso, é/foram importantes na motivação para me envolver e persistir no curso EFA”.

Posteriormente, foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) e após várias reanálises, adotou-se uma configuração unifatorial com 13 itens, que explica 68% da variância da motivação. As correlações item-total da escala foram superiores a .6, e a análise de confiabilidade revelou um alfa de Cronbach de .958. O valor obtido de .958, indica uma excelente consistência interna entre os itens. Este resultado sugere que os itens do questionário são altamente correlacionados e medem de forma consistente o construto de motivação entre os participantes. A estatística Alfa de Cronbach é uma medida de confiabilidade amplamente utilizada para avaliar a consistência interna de um conjunto de itens num questionário ou escala. Valores de Alfa de Cronbach próximos a 1 indicam uma alta consistência interna entre os itens, o que sugere que os itens medem de maneira confiável o mesmo construto ou traço psicológico (Pestana & Gageiro, 2008). Um Alfa de Cronbach de .958 é considerado muito bom, pois está próximo do valor máximo de 1 (Pestana & Gageiro, 2008). Isso significa que os itens do questionário são eficazes para capturar diferentes aspetos da motivação dos participantes de forma coerente e confiável. Essa alta consistência interna fortalece a validade dos resultados obtidos a partir do questionário, proporcionando uma base sólida para análises posteriores sobre a motivação no contexto dos cursos EFA. Os resultados iniciais indicam que este instrumento possui boas qualidades psicométricas, embora sejam necessários estudos adicionais para confirmar a sua eficácia. Este instrumento foi aceite como um poster para apresentação no V Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento, a realizar-se na Escola de Psicologia da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, no dia 28 de novembro de 2024 (Nóbrega & Garcês, aceite). A última parte do questionário utilizou a Escala de Resiliência para Adultos (ERA), desenvolvida por Odin Hjemdal & Oddgeir Friberg e adaptada para a versão portuguesa por Pereira, Narciso & Canavarro (2011). A utilização desta escala, foi feita com a devida autorização dos adaptadores da versão

portuguesa, obtida online. Esta escala avalia a resiliência dos participantes através de 33 questões que abordam diversos aspetos da vida e autoimagem. Os participantes foram convidados a avaliar a sua concordância com afirmações relacionadas à sua experiência geral ou ao longo do último mês, utilizando uma escala de 1 a 7, onde 1 indicava discordância total e 7 indicava concordância total. Por exemplo, uma afirmação incluída foi: "Quando acontece algo imprevisto: Frequentemente sinto-me desorientado(a) - 1 2 3 4 5 6 7 - Encontro sempre uma solução" (Pereira, et al., 2011). Essas questões foram projetadas para avaliar diferentes aspetos da resiliência dos participantes face aos desafios e eventos imprevistos nas suas vidas. Os fatores analisados foram “Percepção de Si Mesmo”, “Percepção Futura”, “Competências Sociais”, “Coesão Familiar”, “Recursos Sociais” e “Estilo Estruturado”.

Finalizamos o questionário com uma nota de agradecimento aos participantes pela contribuição para o estudo e garantimos a confidencialidade das suas informações. Os participantes foram convidados a indicar os seus contatos caso desejem receber os resultados do estudo ou tenham perguntas adicionais. Todos os instrumentos foram aplicados online, direcionados a adultos que frequentam ou frequentaram programas de educação e formação de adultos (EFA), em todo o território nacional.

Procedimentos

Inicialmente foi solicitado o parecer do Encarregado de Dados da Universidade da Madeira. Após a aprovação, o projeto foi submetido à Comissão de Ética da UMa, que aprovou por unanimidade, conforme Parecer nº 89/ceuma/2023, de 5 de dezembro. Para assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes, todos os indivíduos que participaram na pesquisa deram o seu consentimento informado através do questionário online. O questionário foi então disponibilizado na plataforma Microsoft Forms. Com as aprovações do Encarregado proteção de Dados (Anexo 1) e da Comissão

de Ética (Anexo 2) da Universidade da Madeira, iniciou-se a divulgação online, em todo o território português. A recolha de dados decorreu entre setembro de 2023 e maio de 2024.

No que concerne aos procedimentos estatísticos, utilizou-se uma variedade de técnicas estatísticas para analisar os dados recolhidos no estudo. Inicialmente, realizamos análises descritivas para calcular médias, desvio-padrão e outras medidas de dispersão dos dados. Além disso, avaliamos a confiabilidade dos instrumentos por meio do coeficiente alfa de Cronbach, garantindo a consistência das medidas utilizadas.

Dado o número reduzido da amostra ($N=62$) optou-se por utilizar testes não paramétricos para explorar as diferenças entre grupos em análises inferenciais e desencadear as análises correlacionais às variáveis em estudo.

Os testes não paramétricos são métodos estatísticos que não assumem uma distribuição específica dos dados e são especialmente úteis em situações onde as suposições dos testes paramétricos não são atendidas, como em amostras pequenas ou quando os dados são ordinais ou categóricos. Os testes não paramétricos têm várias vantagens, incluindo a simplicidade de aplicação e a robustez em relação a violações das suposições paramétricas, o que é frequentemente o caso em pesquisas com amostras pequenas (Field, 2020).

Nesse sentido, neste estudo foi utilizado maioritariamente o teste *U de Mann-Whitney*, para análise das diferenças entre grupos que permitiram comparar distribuições de variáveis entre diferentes grupos de forma robusta. O teste *U de Mann-Whitney* é robusto contra violações das pressuposições de normalidade e homogeneidade de variâncias, comumente encontradas em estudos comportamentais e educacionais (MacFarland & Yates, 2016).

Além disso, examinamos as correlações entre variáveis usando análises correlacionais, com o teste de Spearman, que nos ajudou a entender as inter-relações entre fatores de resiliência e motivação dos participantes.

Estas abordagens estatísticas proporcionaram uma compreensão detalhada dos dados, permitindo-nos responder às questões de pesquisa de maneira rigorosa e fundamentada. Em todos os procedimentos estatísticos foi utilizada o SPSS versão 28.0.0.0.019.

Resultados e Discussão

Neste capítulo, apresentamos os resultados detalhados da pesquisa sobre motivação e resiliência entre os participantes dos programas de educação e formação de adultos e, em simultâneo, discute-se os resultados obtidos com a literatura encontrada.

Análise Descritiva

Motivação

Numa análise da variável motivação, apresentamos a tabela de estatísticas de escala motivacional (Tabela 1).

Tabela 1

Resumo Estatístico da Escala: Média, Variância, desvio Padrão e Amostra

Estatísticas de escala			
Média	Variância	Desvio Padrão	N de itens
58.90	65.157	8.072	13

Como é possível observar, a média das pontuações total dos itens é de 58.90, o que indica um nível geral elevado de motivação entre os participantes (mínimo da escala= 13; máximo da escala=65). A variância, que mede a dispersão das pontuações em torno da

média, é de 65.157, sugerindo uma certa variabilidade nas respostas dos participantes. O desvio padrão é 8.072, indicando a dispersão estimada e mostrando que se espera que a média das pontuações dos itens na população esteja aproximadamente 8.072 pontos acima ou abaixo da média da amostra (Taber, 2018).

A média alta reforça a importância atribuída pelos participantes aos fatores de motivação, enquanto a variabilidade e o desvio padrão indicam que há diferenças individuais nas respostas que devem ser consideradas ao interpretar os resultados. Assim, quanto menor o desvio padrão, mais confiável é a média como representação da população. Esses valores são essenciais para compreender a tendência central dos dados e a confiabilidade da estimativa (Triola et al., 1999).

Na tabela 2 apresenta-se a análise estatística descritiva a cada item da escala da motivação, no sentido de analisar individualmente os seus itens.

Tabela 2

Estatística Descritiva

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
O apoio dos meus professores é/foi importante para a minha motivação no curso EFA.	3	5	4.64	.684	.468
É/foi importante o tempo dedicado voluntariamente ao estudo para o meu envolvimento nas atividades do curso de EFA.	2	5	4.57	.784	.615
É/foi importante o esforço dedicado voluntariamente ao estudo para o meu envolvimento nas atividades do curso de EFA.	2	5	4.56	.807	.651
A minha motivação pessoal é/foi importante para alcançar os objetivos de aprendizagem.	2	5	4.61	.737	.543
Sinto-me/sentia-me capaz de adaptar o meu percurso formativo de acordo com as minhas preferências e necessidades individuais.	2	5	4.30	.760	.578

Sinto-me/sentia-me motivado perante os desafios e metas estabelecidos no curso EFA.	2	5	4.49	.766	.587
Alcançar metas pessoais através da EFA é/foi importante.	2	5	4.57	.763	.582
A forma como imagino/imaginei que a conclusão do curso EFA irá/iria beneficiar a minha vida pessoal é/foi importante.	2	5	4.44	.827	.684
Eu estou/estava motivado para participar num programa EFA.	1	5	4.43	.903	.815
A motivação desempenha/desempenhou um papel crucial no meu envolvimento e progresso na EFA.	2	5	4.56	.719	.517
A realização de objetivos pessoais está/esteve relacionada com a minha motivação.	2	5	4.54	.673	.452
A confiança que sinto/senti foi importante para ter sucesso, na EFA	2	5	4.62	.687	.472
As minhas expectativas de sucesso, é/foram importantes na motivação para me envolver e persistir no curso EFA.	2	5	4.57	.741	.549

Como podemos ver nesta Tabela 2, os dados analisados indicam que a amostra considera todos os itens de motivação como importantes para o seu envolvimento e progresso nos cursos de educação e formação de adultos. Em média, atribuem importância alta ao apoio dos professores, com uma média de 4.64 (mínimo de 3 e máximo de 5), e uma variabilidade moderada nas respostas (desvio padrão de 0.684). O tempo dedicado voluntariamente ao estudo também é considerado muito relevante, refletido numa média de 4.57 (mínimo de 2 e máximo de 5) e um desvio padrão de 0.784. O esforço voluntário no estudo é igualmente valorizado, com uma média de 4,56 (mínimo de 2 e máximo de 5) e desvio padrão de .807, destacando-se como crucial para o envolvimento no curso. A motivação pessoal para alcançar objetivos de aprendizagem apresenta uma média de 4.61 (mínimo de 2 e máximo de 5) e um desvio padrão de .0737, evidenciando uma forte percepção positiva. A capacidade de adaptar o percurso formativo às preferências e necessidades individuais obteve uma média de 4.30 (mínimo de 2 e máximo de 5) e desvio

padrão de .0760, sugerindo uma opinião positiva com menor variabilidade. A motivação perante os desafios e metas do curso é refletida numa média de 4.49 (mínimo de 2 e máximo de 5) e desvio padrão de .0766, enquanto a importância de alcançar metas pessoais através dos cursos EFA é destacada com uma média de 4.57 (mínimo de 2 e máximo de 5) e desvio padrão de .0763.

A percepção dos benefícios pessoais da conclusão do curso obteve uma média de 4.44 (mínimo de 2 e máximo de 5) e desvio padrão de .827, mostrando uma visão positiva. A motivação para participar nos programas EFA teve uma média de 4.43 (mínimo de 1 e máximo de 5) e desvio padrão de .903, refletindo uma opinião positiva, mas com maior variabilidade. O papel crucial da motivação no envolvimento e progresso no curso é refletido numa média de 4.56 (mínimo de 2 e máximo de 5) e desvio padrão de .719.

A ligação entre a realização de objetivos pessoais e a motivação apresenta uma média de 4.54 (mínimo de 2 e máximo de 5) e desvio padrão de .673. A importância da confiança para o sucesso nos cursos EFA obteve uma média de 4.62 (mínimo de 2 e máximo de 5) e desvio padrão de .687. Finalmente, as expectativas de sucesso como fator motivacional significativo apresentam uma média de 4.57 (mínimo de 2 e máximo de 5) e desvio padrão de .741, indicando que veem as suas expectativas de sucesso como importantes para o seu envolvimento e persistência no curso.

Neste seguimento e ao analisar a motivação para frequentar cursos EFA, observou-se que 51.6% mencionaram o objetivo de concluir o ensino secundário como principal motivo. Além disso, 14.5% pretendiam progredir na carreira, 14.5% procuravam realização pessoal, e 3.2% tinham como objetivo concluir o 9º ano de escolaridade. Quanto ao tempo dedicado por semana aos estudos, os dados mostram que 1.6% dedicam menos de uma hora, 17.7% dedicam de 1 a 3 horas, 50% dedicam de 4 a 6 horas, e 29% dedicam mais de 6 horas semanais.

É de ressaltar que a amostra do estudo é composta por 62 participantes, mas os dados de apenas 61 estão presentes na análise devido a respostas incompletas ou inválidas de um dos participantes, o que é um procedimento comum em estatísticas para garantir a integridade e a consistência dos resultados apresentados.

Numa reflexão e discussão acerca dos resultados acima apresentados sabe-se que à luz da Teoria da Autoeficácia de Bandura (1977), a autoeficácia refere-se à crença de uma pessoa na sua capacidade de realizar ações necessárias para alcançar objetivos específicos. Essa teoria pode ser muito útil para entender como a percepção da capacidade e da confiança afeta a motivação e o desempenho dos alunos nos cursos de educação e formação de adultos. O apoio dos professores pode aumentar a autoeficácia dos alunos, pois fornece feedback positivo, orientação e encorajamento. Segundo Bandura, experiências de domínio e persuasão social são fontes importantes de autoeficácia (Bandura, 1997). A capacidade de adaptar o percurso formativo às preferências e necessidades individuais pode ser vista como um reflexo da autoeficácia. Alunos que acreditam na sua capacidade de gerir a sua própria aprendizagem são mais eficazes na adaptação a diferentes circunstâncias (Bandura, 2006). Neste sentido, a confiança para o sucesso nos cursos EFA está diretamente relacionada à autoeficácia, sendo que alunos com alta autoeficácia têm maior probabilidade de acreditar que podem concluir com sucesso o curso e alcançar os seus objetivos (Bandura, 2012).

O tempo e esforço dedicados voluntariamente ao estudo refletem igualmente a autoeficácia dos alunos. Aqueles que acreditam na sua capacidade de aprender e progredir são mais propensos a investir tempo e esforço (Zimmerman & Schunk, 2011). A motivação pessoal para alcançar objetivos de aprendizagem está fortemente ligada à autoeficácia. Alunos com alta autoeficácia estabelecem metas mais desafiadoras e têm maior persistência (Schunk & Pajares, 2002).

O tempo e esforço dedicados voluntariamente ao estudo refletem igualmente a autoeficácia dos alunos. Aqueles que acreditam na sua capacidade de aprender e progredir são mais propensos a investir tempo e esforço. Pintrich & De Groot (1990) exploram como os componentes motivacionais, incluindo a autoeficácia, influenciam a aprendizagem autorregulada e o desempenho acadêmico. Estes autores concluíram que alunos com alta autoeficácia não só estão mais motivados, mas também utilizam estratégias de aprendizagem mais eficazes e são mais autorregulados nos estudos. Este comportamento resulta num melhor desempenho acadêmico, pois estes alunos são capazes de manter o esforço e a persistência mesmo perante dificuldades, aumentando assim a probabilidade de sucesso.

Noutro estudo, Honicke & Broadbent (2016) realizaram uma revisão sistemática sobre a influência da autoeficácia académica no desempenho, e concluíram que a autoeficácia é um preditor significativo do desempenho acadêmico, influenciando positivamente a motivação e o comportamento dos alunos. Estudantes com alta autoeficácia são mais propensos a se dedicar a práticas de estudo eficazes, a persistir diante de desafios e a alcançar melhores resultados académicos. Neste estudo fornece-nos uma visão abrangente de como a confiança nas próprias capacidades pode promover um maior investimento de tempo e esforço nas atividades académicas.

Também Richardson et al. (2012) conduziram uma meta-análise do desempenho académico de estudantes universitários, destacando a autoeficácia como um dos fatores mais influentes. Estes autores encontraram evidências robustas de que a autoeficácia não apenas aumenta a motivação dos alunos, mas também está diretamente associada a um melhor desempenho académico. Estudantes confiantes nas suas habilidades são mais persistentes, utilizam estratégias de aprendizagem mais sofisticadas e alcançam melhores resultados.

Em resumo, os resultados demonstram que os elementos de apoio dos professores, dedicação de tempo e esforço ao estudo, motivação pessoal e expectativas de sucesso são considerados altamente importantes pela amostra para a sua motivação e sucesso no curso EFA. A média elevada em quase todos os itens sugere uma percepção geral positiva da importância desses fatores, como pilares fundamentais à motivação e ao sucesso.

Fatores motivacionais e desmotivacionais

De seguida apresentam-se os resultados relativos aos fatores que motivam a participação e continuação nos cursos EFA.

Tabela 3

Qual é/foi a sua principal fonte de motivação para continuar o seu programa EFA?

Item	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Progressão na carreira	14	22.6	23.3	23.3
Alcançar metas pessoais	7	11.3	11.7	35.0
Interesse pessoal	5	8.1	8.3	43.3
Procura por novas oportunidades de emprego	12	19.4	20.0	63.3
Conclusão do ensino secundário	21	33.9	35.0	98.3
Outro	1	1.6	1.7	100
Total	60	96.8	100	
Sistema	2	3.2		
Total	62	100		

Como podemos verificar na tabela 3, sobre a principal fonte de motivação para frequentar programas EFA, a maior parte dos participantes (33.9%) indicou a "conclusão do ensino secundário" como a principal motivação, correspondendo a 35% das respostas válidas. Em seguida, 22.6% dos participantes apontaram "progressão na carreira" como o principal fator motivacional, representando 23.3% das respostas válidas. A "Procura por

novas oportunidades de emprego" foi identificada por 19.4% dos participantes, equivalente a 20% das respostas válidas. Outras fontes de motivação incluíram "alcançar metas pessoais" (11.3%) e "interesse pessoal" (8.1%), com 11.7% e 8.3% das respostas válidas, respectivamente. Apenas 1.6% dos participantes mencionaram outros motivos, enquanto 3.2% das respostas foram omitidas pelo sistema.

Esta análise dos dados sugere que a principal motivação dos adultos para participar em programas EFA está relacionada com a conclusão do ensino secundário, destacando a importância dessa qualificação como um objetivo significativo para a maioria dos participantes. Além disso, a progressão na carreira e a procura por novas oportunidades de emprego também aparecem como motivos substanciais, refletindo a preocupação dos participantes em melhorar as suas condições de trabalho e perspectivas de futuro. Esses resultados indicam que os programas EFA desempenham um papel crucial na capacitação profissional e no desenvolvimento pessoal dos adultos, atendendo tanto às suas aspirações académicas quanto às necessidades do mercado de trabalho.

Roths (2019) explora como a conclusão do ensino secundário é percebida como um marco significativo na trajetória educacional e profissional dos adultos, influenciando diretamente as suas decisões de participar em programas EFA. Além disso, a autora analisa como a procura por novas competências e a melhoria das condições de emprego são fatores determinantes na motivação dos adultos, destacando a relevância dessas qualificações para o desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, estes resultados reforçam a importância desses aspetos motivacionais, contribuindo para a adaptação de estratégias educacionais que atendam às aspirações individuais e às demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

Na tabela 4 são apresentados os resultados relativos aos fatores que desmotivam os participantes no decurso do processo EFA.

Tabela 4*Quais são/foram os principais fatores que o(a) desmotiva/desmotivou durante o processo EFA?*

item	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
falta de tempo	11	17.7	20.0	20.0
dificuldade em conciliar com outras responsabilidades	30	48.4	54.5	74.5
falta de apoio ou incentivo de familiares/amigos	1	1.6	1.8	76.4
falta de recursos financeiros para investir na educação	2	3.2	3.6	80.0
conteúdo do curso pouco interessante ou relevante	3	4.8	5.5	85.5
falta de clareza nos objetivos do programa de formação	2	3.2	3.6	89.1
Outro	6	9.7	10.9	100
Total	55	88.7	100	
Sistema	7	11.3		
Total	62	100		

Assim sendo, na Tabela 4, ao analisarmos os principais fatores que desmotivam os participantes durante o processo EFA, vemos que os dados indicam que a "dificuldade em conciliar com outras responsabilidades" é o fator mais desmotivador para os participantes dos programas EFA, representando 54.5% das respostas válidas. A "falta de tempo" foi apontada por 20% dos participantes. Outros fatores desmotivadores incluíram "conteúdo do curso pouco interessante ou relevante" (5.5%), "falta de recursos financeiros para investir na educação" (3.6%) e "falta de clareza nos objetivos do programa de formação" (3.6%). A "falta de apoio ou incentivo de familiares/amigos" foi mencionada por 1.8% dos

participantes. Além disso, 10.9% dos participantes indicaram outros motivos que os desmotivaram durante o programa.

Assim de um modo geral, a análise dos fatores desmotivadores durante o processo EFA revela que a "dificuldade em conciliar com outras responsabilidades" é o principal desafio enfrentado pelos participantes. A "falta de tempo" também se mostrou um obstáculo significativo. Outros aspetos, como "pouco interessante ou relevante", "falta de recursos financeiros para investir na educação", "falta de clareza nos objetivos do programa de formação" e "falta de apoio ou incentivo de familiares/amigos" também contribuem para a desmotivação, indicando áreas que podem ser aprimoradas para aumentar a retenção e o sucesso dos participantes.

Num estudo de Falasca (2011), são identificadas várias barreiras que podem desmotivar os adultos no processo de aprendizagem, categorizando-as em fatores pessoais, situacionais e institucionais. Entre os fatores pessoais, a falta de autoconfiança e o medo do fracasso são destacados como obstáculos significativos. Muitos adultos, especialmente aqueles com experiências educacionais negativas anteriores, duvidam das suas capacidades de aprendizagem. Em termos de fatores situacionais, responsabilidades familiares e profissionais frequentemente competem com o tempo e a energia necessários para os estudos, enquanto questões financeiras podem tornar a educação inacessível. Finalmente, fatores institucionais, como a falta de flexibilidade nos horários dos programas educacionais e o suporte inadequado por parte das instituições, também contribuem para a desmotivação dos alunos adultos.

Numa outra análise, Laurestinho (2021) examina as políticas públicas de combate ao insucesso e abandono escolar em Portugal, focando especificamente nos cursos de educação e formação de adultos (EFA). Este estudo revela que os alunos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos enfrentam barreiras adicionais, como a falta de

recursos financeiros e apoio social, além de desemprego e insegurança no emprego. No âmbito educacional, a irrelevância percebida do currículo e métodos de ensino tradicionais que não consideram as experiências prévias dos alunos podem levar à desmotivação. Institucionalmente, a ausência de um ambiente acolhedor e de estratégias de integração, bem como a insuficiência de apoio individualizado, são apontados como fatores que contribuem para a desmotivação dos alunos adultos.

Essas conclusões enfatizam a importância de um suporte abrangente e de uma estrutura de programa que atenda às complexas necessidades dos adultos em formação, pois os participantes de cursos EFA enfrentam desafios significativos relacionados à gestão do tempo, de fatores de stresse e de estratégias de lidar com desafios (Forbus et al., 2011).

Análise inferencial

Diferenças entre grupos - sexo

Para avaliar as relações entre variáveis contínuas e características da amostra deste estudo, foram aplicados testes não paramétricos. Assim sendo foram realizados testes de *Mann-Whitney* no sentido de verificar se existiriam diferenças no que concerne ao sexo e à classe etária da amostra. Desta forma, na Tabela 5 apresentam-se os resultados obtidos relativamente a análise realizada acerca do sexo, para $p < .05$.

Tabela 5

Sumarização de Teste de Hipótese - Sexo

	Hipótese nula	Teste	Sig.^{a,b}	Decisão
1	A distribuição de Percepção SELF é igual nas categorias de Sexo.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.142	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Percepção FUTURO é igual nas categorias de Sexo.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.015	Rejeitar a hipótese nula.
3	A distribuição de Competências SOCIAIS é igual nas categorias de Sexo.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.047	Rejeitar a hipótese nula.

4	A distribuição de Coesão Familiar é igual nas categorias de Sexo.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.314	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Recursos Sociais é igual nas categorias de Sexo.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.127	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de Estilo Estruturado é igual nas categorias de Sexo.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	<.001	Rejeitar a hipótese nula.
7	A distribuição de Motivação é igual nas categorias de Sexo.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.861	Reter a hipótese nula.

Como podemos verificar na Tabela 5, os testes realizados neste estudo, utilizando o teste *U de Mann-Whitney*, revelaram resultados variados quanto à comparação das distribuições entre os sexos nas diferentes variáveis psicológicas investigadas. Para as variáveis 'percepção self', “coesão familiar”, “recursos sociais” e “motivação”, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, uma vez que os valores de significância (α) foram superiores ao nível crítico de .05. Isso sugere que, para essas variáveis, não há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula de igualdade de distribuição entre os sexos. No entanto, para as variáveis “percepção futuro”, “competências sociais” e “estilo estruturado”, os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, pois os valores de significância foram inferiores a .05, levando à rejeição da hipótese nula.

Estes resultados destacam como os fatores psicológicos podem ser influenciados pelo sexo. A discussão sobre a rejeição da hipótese nula, como abordada por Ferreira & Patino (2015), é fundamental para a interpretação destes resultados, especialmente em contextos educacionais e de formação de adultos.

Assim podemos concluir que as diferenças observadas nas variáveis “percepção futuro”, “competências sociais” e “estilo estruturado” entre homens e mulheres são estatisticamente significativas ($p < .05$), indicando que esses aspetos podem ser percebidos e

avaliados de maneiras distintas por indivíduos de diferentes sexos. Por outro lado, para as variáveis onde não foram encontradas diferenças significativas “percepção self”, “coesão familiar”, “recursos sociais” e “motivação”, podemos inferir que homens e mulheres têm percepções e experiências semelhantes nesses aspectos específicos avaliados pelo estudo.

Os resultados desta análise também corroboram as conclusões de Rothes (2019) no que diz respeito à percepção de que não existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres em variáveis como “percepção self”, “coesão familiar”, “recursos sociais” e “motivação”. Essa consistência nos resultados sugere que, nessas áreas específicas avaliadas, homens e mulheres apresentam percepções e experiências similares no contexto dos programas educacionais e formativos, proporcionando insights importantes para a implementação de estratégias educacionais mais inclusivas e eficazes.

Na tabela 6 podemos observar os valores descritivos relativamente aos homens e mulheres no que respeita às variáveis em estudo.

Tabela 6

Estatísticas Descritivas das Percepções e Competências por Sexo

	Sexo	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Feminino	Percepção SELF	30	2.67	7.00	5.1367	1.13840
	Percepção FUTURO	30	2.75	7.00	4.9583	1.15796
	Competências SOCIAIS	30	2.67	7.00	4.8044	1.09673
	Coesão Familiar	30	3.83	7.00	5.5556	.97707
	Recursos Sociais	30	3.86	7.00	5.4429	.99283
	Estilo Estruturado	30	2.75	5.50	4.2417	.75568
	Motivação	30	2.08	5.00	4.5128	.66673
	N válido (de lista)	30				
Masculino	Percepção SELF	31	3.67	7.00	5.5860	1.02638
	Percepção FUTURO	31	2.75	7.00	5.6935	1.18622

Competências SOCIAIS	31	2.83	7.00	5.3548	1.11865
Coesão Familiar	31	3.83	7.00	5.8118	1.11699
Recursos Sociais	31	3.50	7.00	5.8088	1.09814
Estilo Estruturado	31	2,75	7,00	5,4194	1.14998
Motivação	31	3.00	5.00	4.5484	.58372
N válido (de lista)	31				

Os dados apresentados na Tabela 6 indicam as médias de várias percepções e competências para participantes femininos e masculinos. Para o grupo feminino, a média da "percepção self" é de $M = 5.1367$ ($DP = 1.13840$), "percepção futuro" é de $M = 4.9583$ ($DP = 1.15796$), "competências sociais" é de $M = 4.8044$ ($DP = 1.09673$), "coesão familiar" é de $M = 5.5556$ ($DP = .97707$), "recursos sociais" é de $M = 5.4429$ ($DP = .99283$), "estilo estruturado" é de $M = 4.2417$ ($DP = .75568$) e "motivação" é de $M = 4.5128$ ($DP = .66673$).

Para o grupo masculino, a média da "percepção self" é de $M = 5.5860$ ($DP = 1.02638$), "percepção futuro" é de $M = 5.6935$ ($DP = 1.18622$), "competências sociais" é de $M = 5.3548$ ($DP = 1.11865$), "coesão familiar" é de $M = 5.8118$ ($DP = 1.11699$), "recursos sociais" é de $M = 5.8088$ ($DP = 1.09814$), "estilo estruturado" é de $M = 5.4194$ ($DP = 1.14998$) e "motivação" é de $M = 4.5484$ ($DP = .58372$). Os resultados mostram diferenças nas médias das percepções e competências entre os grupos femininos e masculinos.

De maneira geral, os participantes masculinos apresentaram médias ligeiramente mais altas em todas as variáveis analisadas, exceto em motivação, onde ambos os grupos possuem médias muito próximas (4.5128 para femininos e 4.5484 para masculinos).

Esta conclusão está alinhada com a pesquisa de Rothes (2019), que explora as razões, crenças e objetivos dos adultos que se envolvem em atividades educativas e

formativas, indicando que a motivação pode ser influenciada por múltiplos fatores que transcendem diferenças de género, no campo da formação.

Diferenças entre grupos - classe etária

Na tabela 7 apresentam-se os resultados relativamente à classe etária.

Tabela 7

Sumarização de Teste de Hipótese – Classe etária

	Hipótese nula	Teste	Sig.^{a,b}	Decisão
1	a distribuição de percepção self é igual nas categorias de classe etária.	amostras independentes de Teste U de Mann-Whitney	.769	reter a hipótese nula.
2	a distribuição de percepção futuro é igual nas categorias de classe etária.	amostras independentes de Teste U de Mann-Whitney	.780	reter a hipótese nula.
3	a distribuição de competências sociais é igual nas categorias de classe etária.	amostras independentes de Teste U de Mann-Whitney	.208	reter a hipótese nula.
4	a distribuição de coesão familiar é igual nas categorias de classe etária.	amostras independentes de Teste U de Mann-Whitney	.724	reter a hipótese nula.
5	a distribuição de recursos sociais é igual nas categorias de classe etária.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.557	Reter a hipótese nula.
6	a distribuição de estilo estruturado é igual nas categorias de classe etária.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.465	Reter a hipótese nula.

7	a distribuição de motivação é igual nas categorias de classe etária.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.504	Reter a hipótese nula.
---	--	---	------	------------------------

a. O nível de significância é 050.

b. A significância assintótica é exibida.

Como podemos verificar na Tabela 7, nos testes realizados, utilizando o teste *U de Mann-Whitney*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes classes etárias, uma vez que os valores de significância (α) foram superiores ao nível crítico de .05. Isso sugere que, para essas variáveis, não há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula de igualdade de distribuição entre as classes etárias. Assim, podemos concluir que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas variáveis investigadas entre as diferentes classes etárias ($p > .05$), indicando que esses aspectos são percebidos e avaliados de maneiras semelhantes por indivíduos de diferentes idades. Estes resultados consistentes indicam que, nas áreas específicas avaliadas, pessoas de diferentes faixas etárias compartilham percepções e experiências semelhantes no contexto dos programas educacionais e de formação. Isso proporciona informações valiosas para a adoção de estratégias educacionais mais inclusivas e eficazes.

Diferenças entre grupo - conclusão vs não conclusão EFA

Na tabela 8 encontram-se os resultados relativamente aos participantes que já concluíram o curso EFA e aqueles que ainda não o fizeram.

Tabela 8

Sumarização de Teste de Hipótese – Terminou vs Não terminou

Hipótese nula	Teste	Sig.^{a,b}	Decisão
----------------------	--------------	---------------------------	----------------

1	a distribuição de percepção self é igual nas categorias de terminou/ainda frequente/não terminou.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.464	Reter a hipótese nula.
2	a distribuição de percepção futuro é igual nas categorias de terminou/ainda frequente/não terminou.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.205	Reter a hipótese nula.
3	a distribuição de competências sociais é igual nas categorias de terminou/ainda frequente/não terminou.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.307	Reter a hipótese nula.
4	a distribuição de coesão familiar é igual nas categorias de terminou/ainda frequente/não terminou.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.851	Reter a hipótese nula.
5	a distribuição de recursos sociais é igual nas categorias de terminou/ainda frequente/não terminou.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.154	Reter a hipótese nula.
6	a distribuição de estilo estruturado é igual nas categorias de terminou/ainda frequente/não terminou.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.781	Reter a hipótese nula.
7	a distribuição de motivação é igual nas categorias de terminou/ainda frequente/não terminou.	Amostras Independentes de Teste U de Mann-Whitney	.419	Reter a hipótese nula.

a. O nível de significância é .050.

b. A significância assintótica é exibida.

Na tabela 8, na análise comparativa realizada podemos verificar que não há diferença estatisticamente significativa nos níveis de motivação e de resiliência, entre os participantes que já terminaram e os que ainda não terminaram os cursos EFA, dado que os valores p associados, não foram inferiores ao nível de significância pré-estabelecido de .05. Os valores de significância para essas variáveis confirmam que as distribuições são

semelhantes, independentemente da condição de término do curso. Isso implica que, em termos de motivação e resiliência, todos os grupos demonstram níveis comparáveis nessas áreas específicas, sugerindo que a experiência de participar nos cursos EFA não altera significativamente esses aspectos. Este resultado sublinha a importância de considerar outros fatores (ex. condições laborais, incluindo o equilíbrio entre trabalho e estudo e a qualidade do ambiente de trabalho, ou as condições de saúde, tanto física quanto mental), que possam influenciar essas variáveis e sugere a necessidade de investigações futuras para explorar mais profundamente as dinâmicas envolvidas.

Análise correlacional

A seguir, exploramos a análise correlacional para analisar as inter-relações dos fatores de resiliência e de motivação dos participantes. Esta análise visa identificar possíveis correlações significativas entre as variáveis estudadas, proporcionando uma compreensão mais profunda sobre como diferentes aspectos da resiliência podem influenciar os níveis de motivação dos indivíduos e vice-versa. Para isso, utilizamos o *Teste de Spearman*, cujos resultados estão sintetizados na Tabela 9.

Tabela 9

Teste de Spearman nas Inter-relações entre Fatores de Resiliência e Motivação

		Percepção self	Percepção futuro	Competências sociais	Coesão familiar	Recursos sociais	Estilo estruturado	Motivação
Percepção self	Coeficiente de Correlação	1.000						
Percepção futuro	Coeficiente de Correlação	.830**	1.000					
Competências sociais	Coeficiente de Correlação	.683**	.698**	1.000				

Coesão familiar	Coeficiente de Correlação	.618**	.622**	.563**	1.000			
Recursos sociais	Coeficiente de Correlação	.692**	.659**	.670**	.764**	1.000		
Estilo estruturado	Coeficiente de Correlação	.567**	.618**	.613**	.430**	.431**	1.000	
Motivação	Coeficiente de Correlação	.399**	.450**	.395**	.477**	.381**	.321*	1.000

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Esta Tabela 9 apresenta uma análise das correlações de Spearman entre os fatores de resiliência e motivação, mostrando que todas as variáveis têm correlações positivas e significativas entre si, indicando que à medida que uma variável aumenta, as outras tendem a aumentar também. As correlações mais fortes observadas são entre "percepção self" e "percepção futuro" ($r = .830, p < .001$), sugerindo que a percepção que os participantes têm de si mesmos está fortemente relacionada com a sua visão do futuro. Os fatores da resiliência "coesão familiar" e "recursos sociais" também apresentam uma correlação alta ($r = .764, p < .001$), indicando que os participantes que têm uma maior coesão familiar também relatam ter mais recursos sociais disponíveis. A variável motivação está significativamente correlacionada com todos os outros fatores da resiliência, com a maior correlação sendo com "coesão familiar" ($r = .477, p < .001$). No entanto, a correlação mais baixa, embora ainda significativa, é entre "motivação" e "estilo estruturado" ($r = .321, p < .05$).

De um modo geral e numa análise mais minuciosa a "percepção self" apresenta correlações fortes com várias variáveis, sendo a mais alta com a "percepção futuro" (.830). Isto indica que a autopercepção dos alunos está fortemente ligada à forma como veem o seu

futuro após a conclusão do curso. Outras correlações significativas incluem as “competências sociais” (.683), os “recursos sociais” (.692) e a “coesão familiar” (.618). Estes resultados sugerem que a autopercepção dos alunos está relacionada com a percepção do suporte social e familiar, assim como com competências sociais.

A “percepção futuro” também se correlaciona fortemente com várias variáveis. Além da forte correlação com “percepção self” (.830), destacam-se as correlações com “competências sociais” (.698), “coesão familiar” (.622) e “recursos sociais” (.659). Isto reflete que a visão de futuro dos alunos é influenciada pela sua rede de apoio social e familiar, bem como pelas suas competências sociais.

As “competências sociais” mostram fortes correlações com “percepção do futuro” (.698) e “percepção do self” (.683). Além disso, têm uma correlação forte com “coesão familiar” (.563) e “recursos sociais” (.670), indicando que as competências sociais dos alunos estão ligadas ao suporte familiar e social.

A “coesão familiar” destaca-se pelas correlações fortes com “recursos sociais” (.764), “competências sociais” (.563) e “percepção do self” (.618). A relação entre a coesão familiar e os recursos sociais é particularmente alta, sugerindo que o apoio social e familiar está intimamente ligado. Além disso, a coesão familiar tem uma correlação forte com a importância da motivação pessoal para alcançar objetivos de aprendizagem (.473).

Os “recursos sociais” mostram a correlação mais alta com “coesão familiar” (.764), indicando que os recursos sociais disponíveis aos alunos estão fortemente ligados ao suporte familiar. Estes resultados sublinham a importância de uma rede de suporte robusta para o sucesso e a motivação dos alunos.

O “estilo estruturado” tem correlações fortes com várias variáveis, incluindo “percepção do futuro” (.618) e “competências sociais” (.613). Este estilo está associado com a capacidade dos alunos em organizar e estruturar o seu processo de aprendizagem,

refletindo na sua percepção de futuro e nas suas competências sociais. Além disso, a correlação com “coesão familiar” (.430) e “recursos sociais” (.431) sugere que um estilo estruturado de aprendizagem também está ligado ao suporte social e familiar.

Esta análise das correlações revela que a motivação e o envolvimento dos alunos nos cursos EFA estão fortemente influenciados pela sua percepção de si mesmos e do seu futuro, bem como pelo suporte social e familiar. A autopercepção e a visão de futuro dos alunos estão interligadas e são fortemente influenciadas pelas competências sociais, pela coesão familiar e pelos recursos sociais disponíveis. Um estilo estruturado de aprendizagem também desempenha um papel significativo, evidenciando a importância de um ambiente de suporte robusto para o sucesso acadêmico e motivacional dos alunos. Estas relações destacam a necessidade de abordagens integradas que considerem tanto os fatores individuais quanto os contextuais no desenvolvimento de programas educacionais eficazes.

Assim sendo, a análise correlacional aponta para conforme a motivação dos participantes aumenta, observa-se um aumento correspondente nos níveis de resiliência, refletindo uma dinâmica de suporte mútuo entre esses aspectos (Júnior et al., 2023). Estes resultados indicam uma inter-relação forte e positiva entre os diversos fatores de resiliência e a motivação. As percepções dos participantes sobre si mesmos e sobre o seu futuro estão fortemente ligadas, assim como a coesão familiar e os recursos sociais. A motivação, crucial para a continuidade no programa, está associada de maneira significativa a todos os fatores de resiliência, com a coesão familiar desempenhando um papel especialmente importante.

Podemos ainda verificar que a motivação e o envolvimento dos alunos nos cursos EFA são fortemente influenciados pela sua autopercepção e visão de futuro, bem como pelo suporte social e familiar. Esses fatores são interdependentes, onde a percepção positiva de

si mesmo e a esperança em relação ao futuro alimentam a motivação e o compromisso com a aprendizagem. A pesquisa de Cabral (2013) corrobora essa visão, destacando a importância dessas dimensões para o sucesso educativo e a facilitação do processo de aprendizagem em adultos.

Por outro lado, as competências sociais e a coesão familiar são cruciais para uma auto percepção positiva e uma visão otimista do futuro. Cavaco (2009) sugere que as políticas e práticas de formação de adultos devem considerar essas dimensões para serem eficazes. Ferreira (2010) também indica que as razões que levam os adultos a frequentar cursos EFA incluem motivações pessoais e sociais, com a motivação intrínseca fortemente ligada ao suporte familiar e social.

Verificamos que a resiliência emerge como um fator determinante no sucesso da aprendizagem, intimamente ligada à motivação. A análise mostra que, à medida que a motivação dos participantes aumenta, há um aumento correspondente nos níveis de resiliência, criando uma dinâmica de suporte mútuo essencial para o sucesso acadêmico e motivacional. Estudos demonstram que a resiliência é fortalecida por um ambiente de suporte robusto, que inclui não apenas o apoio familiar, mas também os recursos sociais disponíveis (Dias et al., 2009).

Um estilo estruturado de aprendizagem também desempenha um papel significativo na motivação e resiliência dos alunos. De acordo com a Comissão Europeia (2006), é crucial que as abordagens educativas considerem tanto os fatores individuais quanto os contextuais. A coesão familiar, como indicado nos estudos de Martins (2023), influencia diretamente a continuidade no programa educativo e a motivação dos alunos.

Para a implementação de programas educacionais eficazes, é necessário adotar abordagens integradas que considerem a complexidade das interações entre motivação, resiliência e suporte social. Júnior et al. (2023) reforçam a importância de criar um

ambiente educativo que não só promova a aprendizagem, mas também fortaleça a resiliência através do suporte social e familiar. Os estudos descritos por Dias et al. (2009) podem também ajudar a reconhecer e validar as competências adquiridas, promovendo a autoconfiança e a motivação dos adultos.

Essas relações destacam a necessidade de abordagens integradas que considerem tanto os fatores individuais quanto os contextuais no desenvolvimento de programas educacionais eficazes. A inter-relação entre motivação e resiliência, influenciada pela coesão familiar e pelos recursos sociais, aponta para a importância de um suporte robusto e estruturado no ambiente de aprendizagem. Para maximizar o sucesso dos alunos nos cursos EFA, é essencial que as intervenções educativas sejam holísticas, abordando tanto as necessidades emocionais quanto práticas dos alunos.

Deste modo, os resultados desta análise das correlações entre variáveis associadas à motivação e à capacidade de resiliência dos alunos nos cursos EFA revelam uma teia complexa de inter-relações. A autopercepção dos alunos, especialmente a visão de si mesmos e do seu futuro, emerge como um fator central influenciador da motivação e do comprometimento com os objetivos educacionais. A forte correlação entre a autopercepção e as competências sociais, coesão familiar e recursos sociais sublinha a importância de um ambiente de suporte robusto para o sucesso acadêmico e motivacional dos participantes (Ferreira, 2010; Júnior et al., 2023). Além disso, a análise ressalta que um estilo estruturado de aprendizagem está intimamente ligado à capacidade dos alunos de organizar os seus processos de aprendizagem, refletindo positivamente nas suas perspectivas futuras e competências sociais. Estes resultados reforçam a necessidade de abordagens educacionais que não apenas reconheçam, mas também cultivem esses fatores pessoais e contextuais para promover uma participação eficaz nos programas de educação e formação para adultos (Ferreira et al., 2023).

Conclusão

De um modo geral, os resultados deste estudo revelaram uma forte correlação positiva e significativa entre motivação e resiliência entre os participantes de programas de educação e formação de adultos (EFA). A análise estatística demonstrou que os participantes com maior motivação tendem a apresentar níveis mais elevados de resiliência e, reciprocamente, que níveis mais elevados de resiliência estão associados a uma maior motivação. Estes resultados sugerem que estes fatores são interdependentes no contexto educacional, influenciando-se mutuamente e clarificando a bidirecionalidade dessa correlação.

Os testes estatísticos aplicados destacaram a resiliência como um fator essencial na sua relação com a motivação dos participantes nos cursos EFA. A análise revelou que, embora haja diferenças nas percepções de futuro, competências sociais e estilo estruturado entre homens e mulheres, a motivação para participar em programas EFA permaneceu consistente entre os sexos.

Além disso, os resultados indicaram que não há diferença estatisticamente significativa nos níveis percebidos de motivação entre os participantes que já terminaram e os que ainda não terminaram. Esta conclusão foi suportada pela análise do teste U de Mann-Whitney, que comparou os grupos independentes e não encontrou diferenças significativas nos valores-p associados.

As conclusões sobre os fatores desmotivadores destacaram desafios significativos, como a dificuldade em conciliar responsabilidades e a falta de tempo. Estratégias que aumentem a flexibilidade e o suporte para os participantes são fundamentais para promover maior persistência e sucesso nos programas. No entanto, também é importante analisar os fatores motivadores que podem incentivar os alunos a continuar os seus programas EFA.

Os principais fatores de motivação identificados incluem a procura por novas

oportunidades de emprego e a conclusão do ensino secundário. Estes foram destacados como fontes significativas de motivação, refletindo o desejo dos participantes de melhorar as suas perspetivas de carreira e alcançar metas educacionais fundamentais. A progressão na carreira e o interesse pessoal também surgiram como fatores motivadores importantes, indicando que muitos alunos estão impelidos pela ambição de avançar nas suas profissões e pelo prazer em adquirir novos conhecimentos.

Outros fatores, como alcançar metas pessoais, foram reconhecidos como motivadores, embora em menor grau. Isso sugere que a personalização e a relevância do conteúdo do curso são cruciais para manter o empenho dos alunos. Estratégias que abordem estes aspetos podem fortalecer ainda mais a motivação.

Assim, para promover um ambiente educacional mais eficaz e sustentador, é essencial não apenas mitigar os fatores desmotivadores, mas também reforçar os motivadores identificados. Oferecer conteúdo relevante, apoiar os objetivos de carreira dos alunos e proporcionar um caminho claro para a conclusão do ensino secundário são abordagens que podem aumentar significativamente a motivação e a resiliência, consequentemente, o sucesso dos participantes nos programas EFA.

Contudo, este estudo não é isento de limitações. Desta forma, a amostra utilizada foi relativamente pequena, composta por apenas 62 participantes, o que limita a generalização dos resultados. A recolha de dados enfrentou o fenómeno de mortalidade experimental, onde 17 dos 79 participantes iniciais foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão, reduzindo ainda mais a representatividade dos dados.

Outra limitação significativa é a natureza transversal da investigação, que impede a observação de mudanças nas variáveis ao longo do tempo, não permitindo estabelecer relações de causa e efeito entre motivação, resiliência e os fatores associados à aprendizagem nos programas EFA. Além disso, a predominância de métodos quantitativos,

sem a inclusão de abordagens qualitativas, limitou a profundidade da compreensão das experiências dos participantes. Por fim, a recolha de dados exclusivamente online pode ter introduzido um viés de amostragem, excluindo indivíduos sem acesso à internet ou habilidades tecnológicas, o que pode afetar a representatividade da amostra.

Em resumo, apesar de fornecer insights valiosos sobre a relação entre motivação e resiliência na aprendizagem de adultos em programas EFA, estas limitações destacam a necessidade de cautela na interpretação dos resultados e sugerem áreas para futuras pesquisas.

Porém, este estudo também traz contributos para a área. Neste sentido, enfatiza-se a necessidade de fortalecer tanto a motivação quanto a resiliência dos participantes em cursos EFA. Desenvolver programas educacionais que promovam esses fatores pode melhorar significativamente a experiência educacional dos adultos e aumentar a participação e envolvimento ao longo do curso. Além disso, políticas que reconheçam e abordem as diferentes motivações e desafios enfrentados pelos participantes podem contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. Estratégias como orientações individualizadas, apoio psicossocial e oportunidades de aprendizagem flexíveis são essenciais para cultivar um ambiente que valorize e fortaleça a motivação e a resiliência dos alunos adultos. Investir em programas que fortaleçam a motivação intrínseca dos alunos e promovam a resiliência diante dos obstáculos, é crucial para construir uma base sólida para o sucesso educacional e pessoal a longo prazo. No entanto, devido ao tamanho relativamente limitado da amostra utilizada neste estudo, recomenda-se que futuras pesquisas com amostras mais amplas sejam realizadas para validar e expandir os resultados encontrados. Para além do mais, futuras pesquisas devem explorar mais profundamente essas relações e os desafios enfrentados por diferentes subgrupos dentro da população de EFA, garantindo uma compreensão mais abrangente e detalhada.

Os resultados deste estudo sublinham a importância crucial da motivação e da resiliência para o sucesso nos programas de Educação e Formação de Adultos (EFA). Iniciativas que promovam estas variáveis psicológicas podem melhorar significativamente a experiência e os resultados educacionais dos participantes, enquanto abordagens personalizadas podem atender à diversidade do público adulto em formação.

Podemos assim concluir que a resiliência influencia a motivação e a motivação a resiliência, em ambientes EFA, demonstrando uma correlação significativa entre esses fatores. A capacidade de enfrentar desafios e superar adversidades fortalece não apenas a determinação dos adultos em alcançar os seus objetivos educacionais, mas também impulsiona o ciclo virtuoso entre motivação e resiliência, criando uma dinâmica de aprendizagem e crescimento contínuo.

Como já vimos, segundo a UNESCO, a Educação e Formação de Adultos (EFA) é definida como um processo educativo que visa atender às necessidades de aprendizagem de adultos que procuram melhorar os seus conhecimentos e habilidades. Este processo é fundamental para aqueles que não tiveram oportunidades educacionais anteriores ou que procuram continuar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este estudo reforça a importância da EFA em oferecer oportunidades contínuas de aprendizagem, alinhadas aos interesses e necessidades individuais dos participantes, sublinhando a relevância dos fatores motivacionais e de resiliência observados na pesquisa.

Deste modo, segundo o estudo de Rothes (2020) é possível observar que os aprendentes adultos, em geral, apresentam um padrão motivacional bastante positivo. Esse padrão é caracterizado por níveis elevados de motivação autónoma, objetivos de competência e autoeficácia. Este autor, recomenda que os profissionais de educação apostem em práticas educativas que promovam a autonomia, a mestria e a confiança na capacidade dos aprendentes, principalmente em grupos mais vulneráveis.

A motivação e a resiliência são áreas de extrema importância nos dias de hoje, em que a educação e a formação são reconhecidas como impulsionadores fundamentais do desenvolvimento económico, da justiça social e da coesão na maioria dos países de todo o mundo (Comissão Europeia, 2006).

A globalização económica e cultural, a crise e o domínio simultâneo das economias de mercado, as rápidas transformações tecnológicas e as mudanças demográficas decorrentes do envelhecimento da população ativa e das emigrações crescentes, são alguns dos desafios que as sociedades contemporâneas enfrentam. E os cursos EFA têm ajudado a enfrentar esses desafios e impulsionado o seu crescimento nas últimas décadas (Ireland, et al., 2009).

Como já vimos, de acordo com Merriam e Bierema (2013), a eficácia dos ambientes de aprendizagem para adultos é significativamente ampliada quando esses ambientes incentivam a autonomia e oferecem suporte emocional e académico. A motivação dos adultos tende a ser mais robusta quando o conteúdo é percebido como relevante e aplicável às suas experiências e objetivos profissionais. O feedback contínuo e o reconhecimento das conquistas também se destacam como fatores motivadores essenciais, enquanto a participação dos alunos no planeamento curricular contribui para um maior senso de controle sobre o processo de aprendizagem. Programas de educação e formação de adultos (EFA) que incorporam esses elementos, frequentemente apresentam melhores taxas de retenção e sucesso, sublinhando a eficácia dessas práticas na manutenção da motivação dos participantes.

Lemos (2019) complementa esta perspetiva ao destacar que a relevância do conteúdo em relação às necessidades pessoais e profissionais dos adultos é crucial para a sua motivação. Os participantes valorizam conteúdos que estejam diretamente alinhados com as metas de carreira e desenvolvimento pessoal, embora enfrentem desafios como

equilibrar os estudos com responsabilidades familiares e profissionais e a adequação dos recursos oferecidos pelos programas. A criação de um ambiente de aprendizagem que inclua suporte adequado, orientação dos educadores e feedback regular é fundamental para sustentar a motivação e a satisfação dos alunos, pois tendem a ser mais eficazes e bem recebidos pelos adultos.

Em síntese, tanto a motivação como a resiliência são fundamentais para o sucesso na educação e formação de adultos. A motivação impulsiona os indivíduos a procurar conhecimento e aprimorar as suas habilidades, enquanto a resiliência os ajuda a enfrentar e a superar os obstáculos inevitáveis ao longo da sua jornada educacional. Quando os adultos são motivados e possuem a capacidade de se adaptar e persistir perante das dificuldades, estão mais predispostos a atingir os seus objetivos educacionais. Portanto, é crucial criar ambientes de aprendizagem que não só incentivem a motivação, mas também que fortaleçam a resiliência dos participantes. Investir em estratégias que promovam ambos os aspetos, pode transformar os programas de educação e formação de adultos, resultando em maior envolvimento, uma evolução contínua e melhores resultados a longo prazo.

Referências Bibliográficas

- Adams, J.S. (1963). Rumo a uma compreensão da desigualdade . *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422 – 436.
- Alderfer, C. P. (1969). Um teste empírico de uma nova teoria das necessidades humanas. *Comportamento organizacional e desempenho humano*, 4 (2), 142-175.
- ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2024, 01 de maio de 2024). *Cursos de Educação e Formação de Adultos*.
https://www.anqep.gov.pt/np4/Curso_Educacao_Formacao_Adultos.html
- Antunes, F. (2016). Europeização e educação de adultos: apontamentos. *Laplage em revista*, 2(1), 22-35.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficácia: o exercício do controle*. Artmed.
- Bandura, A. (1977). Autoeficácia: Rumo a uma Teoria Unificadora de Mudança Comportamental. *Revisão Psicológica*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A. (2012). Cultive a autoeficácia para a eficácia pessoal e organizacional. In E.A. Locke, *Manual de princípios de comportamento organizacional: Conhecimento indispensável para gestão baseada em evidências* (pp. 179-200). Artmed. <https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch10>
- Brandão, J. M., Mahfoud, M., & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, 21 (49), 263-271.
- Cabral, C. (2013). O Mediador nos Cursos EFA. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/9961>
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (Vol. 7). Educa.

- Canário, R. (2006). A educação e o movimento popular do 25 de Abril/The education and the popular movement of the 25 of April. *Trabalho & Educação*, 15(2), 15-30.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Educa UI&DCE.
- Cirulnik, B. (2001). *A maravilha da dor: o sentido da resiliência*. Granica Editora.
- Comissão Europeia. (2006, 01 de maio de 2024). *Educação de Adultos nunca é tarde para aprender*. Comunicação da Comissão ao Conselho, de 23 de Outubro de 2006, Relativa à Educação de Adultos (COM(2006) 614). Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. <https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:52006DC0614>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334. (<https://doi.org/10.1007/BF02310555>)
- de Lemos, V. I. P. (2019). *Perspetivas dos Adultos Sobre o Seu Envolvimento em Processos de Educação e Formação: Um Estudo de Caso de Uma Escola do Norte do País* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].
- de Souza, M. T. S., & de Oliveira Cervený, C. M. (2006). Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 119-126.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14.

- Desjardins, R., Milana, M., & Rubenson, K. (2006). *Chances desiguais de participação na educação de adultos: Perspectivas internacionais*. Richard Desjardins.
- Dias, C. M. N., Oliveira, L. R. M., & Alves, M. P. C. (2009). *Reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC): Experiências de construção de portefólios reflexivos*. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5973-5987). Universidade do Minho.
- Elfert, M. (2015). UNESCO, o relatório Faure, o relatório Delors e a utopia política da aprendizagem ao longo da vida. *European Journal of Education*, 50 (1), 88-100.
- EURYDICE (2024, 14 de dezembro de 2024). *Educação e formação de adultos*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/adult-education-and-training>.
- Ferreira, P. (2010). *A natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam Cursos EFA* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Field, A. (2020). *Descobrendo a estatística usando o SPSS-5*. Penso Editora.
- Forbus, P., Newbold, J. J., & Mehta, S. S. (2011). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109.
- Freud, S. 1895. *Estudos sobre histeria* (vol. II). Hogarth Press.
- Gamerzy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 31 (3), 416-43
- Guimarães, P. R. B. (2008). Métodos quantitativos estatísticos. *Iesde Brasil SA*, 1, 252.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B.B. (1959). *The Motivation to work*. Transaction Publishers.
- Hirakata, V. N., Mancuso, A. C. B., & Castro, S. M. de J. (2019). Teste de hipóteses: Perguntas que você sempre quis fazer, mas nunca teve coragem. *Clinical & Biomedical Research*, 39 (2), 181–185. <https://doi.org/10.4322/2357-9730.93649>

- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). A influência da autoeficácia acadêmica no desempenho acadêmico: Uma revisão sistemática. *Educational research review*, 17, 63-84.
- IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional (2011, 02 de maio de 2024). *Novas Oportunidades - Avaliação do impacto e perspectivas de desenvolvimento*.
<https://www.iefp.pt/documents/10181/209252/Plano+Atividades+2011/692e0d93-4367-4708-98fa-7874ccdaf6b0~>
- Ireland, T. D., Ozório, P., & Pires, T. V. V. (2009). *Educação e aprendizagem para todos: Olhares dos cinco continentes*. UNESCO Office in Brasilia e Brazil Ministry of Education.
- Júnior, J. F. C., de Barros, M. J., Sousa, M. A. D. M. A., de Oliveira, C. C., Huber, N., de Menezes, N. L. B., Amorim Sousa, M. A., da Silva, M. A., & da Silva Oliveira, I. (2023). A resiliência como fator determinante no sucesso do aprendizado de jovens e adultos. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, 7, 1-25
<https://doi.org/10.55470/rechso.00101>
- Klein, M. (1963). *Our adult word and other essays*. Medical Books.
- León Rodríguez, D. A., & Cárdenas, F. (2020). Interacción genética-ambiente y desarrollo de la resiliencia: una aproximación desde la neurociencia afectiva. *Tesis Psicológica*, 15(1), 12-33.
- Locke, E.A. (1968). Rumo a uma teoria de motivação e incentivos de tarefas. *Comportamento organizacional e desempenho humano*, 3 (2), 157-189.
- MacFarland, T. W., & Yates, J. M. (2016). *U Mann-Whitney test*. In *Introduction to nonparametric statistics for the biological sciences using R*. Springer.
- Martins, M. V. de F. A. (2023). *Estudar em tempos (in)certos: Jovens nos cursos de educação e formação de adultos* [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/30103>.

- Maslow, AH (1943). Uma teoria da motivação humana. *Psychological review*, 50 (4), 370.
- McClelland, D.C. (2016). *A Sociedade de Conquistas* . Pickle Partners.
- McGregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Organization theory*, 5 (1), 358-374.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2002). *Revisitando a aprendizagem ao longo da vida para o século XXI*. Instituto da UNESCO para a Educação.
- Mendes, P. M. C. (2020). *O Pilar Europeu dos Direitos Sociais: O Reafirmar dos Direitos Sociais na Europa?* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
<http://hdl.handle.net/10400.14/38674>
- Meireles, S., & Xavier, M. R. (2010). Educação e formação de adultos: Resiliência, desenvolvimento pessoal e vocacional. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 3819-3833.
- Merriam, S.B., & Bierema, L.L. (2013). *Aprendizagem de adultos: ligando teoria e prática* . John Wiley & Sons.
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2009). *Introduction to the Practice of Statistics* (Vol. 4). WH Freeman.
- Nóbrega, R., & Garcês, S. (aceite). *Motivação na educação e formação de adultos: construção de um instrumento e análise psicométrica exploratória* (poster). V Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: “Saúde, Carreira e Prosperidade numa Era de Direitos Humanos”, Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 28 de novembro de 2024.
- OCDE. (2021, 01 de maio de 2024). *Reforçar a garantia da qualidade na educação e formação de adultos em Portugal: guia de implementação*. OCDE, Paris.
<https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Strengthening-Quality-Assurance-in-Adult-Education-and-Training-in-Portugal-Implementation-Guidance.pdf>.

- Paes, Â. T. (2008). Por dentro da estatística. *Einstein: Educ. Contin. Saúde*, 6, 107-108.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Silabo.
- Pina, M. (2013). *De volta aos bancos da escola: percursos e motivações do curso EFA* [Tese de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto], <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/9097>
- Preston, J., & Feinstein, L. (2004). *Educação de Adultos e Mudança de Atitude [Relatório de Pesquisa sobre Benefícios Amplos da Aprendizagem nº 11]*. Centro de Pesquisa sobre os Benefícios Amplos da Aprendizagem, Instituto de Educação, Universidade de Londres.
- Raimundo, A. C., & Silva, J. L. A. estudo de caso-impacto dos cursos efA b3 na vida dos adultos que frequentaram um curso no cencAL. *Livro de Atas Conferências Painel*, 251 - 257. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Correlatos psicológicos do desempenho acadêmico de estudantes universitários: uma revisão sistemática e meta-análise. *Boletim psicológico*, 138 (2), 353.
- Roths, A. G. A. (2019). *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 de Doutoramento], Universidade do Porto.
- Roths, L. (2020). Os Cursos EFA como analisadores da Validação de Adquiridos Experienciais em Processos Formativos com Adultos. In A. M. Canelas (Ed.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (pp.104-116). Conselho Nacional de Educação.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British journal of psychiatry*, 147(6), 598-611.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Teoria da autodeterminação e facilitação da motivação intrínseca, desenvolvimento social e bem-estar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Motivação intrínseca e extrínseca na perspectiva da teoria da autodeterminação: Definições, teoria, práticas e direções futuras. *Psicologia Educacional Contemporânea*, 61, 101860.
- Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). O que está sendo otimizado? Teoria da autodeterminação e necessidades psicológicas básicas. In S. H. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psicologia e a revolução do envelhecimento: Como nos adaptamos à vida mais longa* (pp. 145-172). American Psychological Association.
- Santos, D. R. G. dos, & Dutra, E. S. (2023). Teorias motivacionais: A falta de motivação ocasionada pela má qualidade de vida no trabalho. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 2 (1-15).
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). O desenvolvimento da autoeficácia acadêmica. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Desenvolvimento da motivação para realização* (pp. 5-31). Academic Press.
- Silva, C. S. A. (2013). *Implicações da educação e Formação na adultez tardia estudo qualitativo* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. ProQuest.
- Silva, O. D. L. D., Caldeira, S. N., Sousa, Á., & Mendes, M. (2020). Estratégias de coping e resiliência em estudantes do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 118-136.
- Silveira, D. R., & Mahfoud, M. (2008). Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 25, 567-576.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação psicológica*, 5(1), 21-31.
- Skinner, B.F., (1950). As teorias de aprendizagem são necessárias?. *Psychological review*, 57 (4), 193.

- Sordi, A. O., Manfro, G. G., & Hauck, S. (2011). O conceito de resiliência: Diferentes olhares. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 13 (2), 115-132.
- Tennant, M. (2006). *Psicologia e educação de adultos*. Routledge.
- Triola, M. F., Farias, A. A. D., Soares, E. F., & Flores, V. R. L. (1999). Introdução à estatística. In *Introdução à estatística*. UFMG.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. John Wiley & Sons.
- Winnicott, D. W. (1960). Counter-transference. Part III. *British Journal of Medical Psychology*. 33 (1), 17-21.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). Routledge.

Anexos

Anexo 1- Autorização do Encarregado da Proteção de Dados da UMa



PARECER

Na qualidade de Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, e após análise pela equipa de proteção de dados desta instituição, do Projeto de Investigação **“A motivação e a resiliência na Educação e Formação de Adultos”** é nosso parecer que o mesmo cumpre com o Regulamento Geral da Proteção de Dados.

Funchal, 03 de novembro de 2023

Encarregado de Proteção de Dados



PARECER Nº 89/CEUMA/2023, DE 5 DE DEZEMBRO

Sobre o pedido de apreciação pela Comissão de Ética da UMA do projeto de investigação “*A motivação e a resiliência na Educação e Formação de Adultos*”, pedido nº 89 de 2023.

A – RELATÓRIO

A apreciação do processo P89 respeita ao estudo intitulado “*A motivação e a resiliência na Educação e Formação de Adultos*”, proposto por Ricardo Rodrigues Nóbrega, estudante de Mestrado em Psicologia da Educação, com a orientação da Professora Doutora Soraia Fernandes Garcês, da Faculdade de Artes e Humanidades – Universidade da Madeira.

O pedido em análise está constituído pelos seguintes documentos:

- a) Formulário de Pedido de Parecer à CEUMA;
- b) *Curricula vitae* dos investigadores;
- c) Termos de aceitação da orientadora;
- d) Documento de informação ao participante e consentimento informado livre e esclarecido para participação em estudos de investigação, por questionários em formato *on-line*, seguindo os aspetos constantes na minuta da Universidade da Madeira;
- e) Instrumentos de Colheita de Dados;
- f) Parecer favorável emitido pelo Encarregado da Proteção de Dados da Universidade da Madeira.

Refere-se a um estudo quantitativo, transversal, com data de colheita de dados prevista entre 18/09/2023 e 18/05/2024.

A recolha de informação e o estudo serão realizados na Universidade da Madeira, tendo como objetivos: explorar a relação entre a motivação e a resiliência de adultos que procuram desenvolver as suas habilidades e conhecimentos através de programas de Educação de Adultos (EFA).

A população será constituída por adultos (18 ou mais anos) que já frequentaram curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) e indivíduos que presentemente frequentam EFA.

A amostra será aleatória prevendo cerca de 300 indivíduos, de modo a ser representativa e a possibilitar uma análise estatística robusta.

A divulgação para a participação será efetuada pelas redes sociais (por exemplo Facebook, WhatsApp) sendo o seu preenchimento voluntário. Serão igualmente enviados *emails* a instituições que ofereçam cursos EFA e cujos contactos estejam disponíveis publicamente.

Os questionários em formato *online*, serão disponibilizados através de link pela plataforma *google forms* e garantem o registo do consentimento e o contacto do investigador para esclarecimentos, se necessário.

O Instrumento de recolha de dados é composto por:

- Questionário sociodemográfico que inclui variáveis como género, idade, nível de escolaridade; profissão; situação de emprego; local de residência, participação em cursos de educação e formação de adultos e questões relacionadas com motivação;

- Pela “Escala de Resiliência para Adultos (ERA)” de Marco Pereira, Margarida Cardoso, Stephanie Alves, Isabel Narciso, e Maria Cristina Canavarro (2013). A autorização de utilização deste instrumento encontra-se em anexo a este pedido.

Os dados serão guardados e, posteriormente destruídos, de acordo com a lei em vigor, tendo apenas acesso aos mesmos a equipa de investigação (orientadora e investigador). Serão respeitados os prazos legais para tempo de conservação de dados previstos no RGPD.

Os dados utilizados apenas para fins de investigação científica e respetiva disseminação, salvaguardando a confidencialidade e anonimato respeitando-se as normas da Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Está previsto o retorno aos participantes dos resultados, através de *email*, fornecido voluntariamente pelos participantes e caso o solicitem.

Mencionam não existir benefícios, diretos ou indiretos, riscos e custos associados ou formas de compensação para os participantes.

B-IDENTIFICAÇÃO DE QUESTÕES COM IMPLICAÇÕES ÉTICAS

O racional do estudo explora a pertinência do estudo, e reconhece-se a aptidão dos investigadores indicados e o interesse prático dos resultados.

Estão afiançadas estratégias para a proteção da autodeterminação dos participantes, o anonimato e confidencialidade dos dados.

No entanto, de forma a melhor salvaguardar as questões da confidencialidade e de anonimato, recomenda-se o recurso a plataformas certificadas, como por exemplo o *Microsoft forms* ou o *Qualitrix*, dado o seu maior nível de segurança na proteção de dados.

C – CONCLUSÃO

Considerados os pressupostos indicados pelo Investigador, a CEUMa deliberou **emitir parecer favorável** à realização do estudo, com recomendações:

- O recurso a plataformas certificadas, como por exemplo o *Microsoft forms* ou o *Qualitrix*, dado o seu maior nível de segurança na proteção de dados.

Aprovado por unanimidade, em reunião do dia 5 de dezembro de 2023.

A Presidente da CEUMa

Professora Doutora Liliana Rodrigues