

A auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida como pilar fundamental da educação e aprendizagem ao longo da vida: Continuação dos estudos de validação do *Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire*¹

Albertina Lima de Oliveira²

Este artigo apresenta os resultados da continuidade dos estudos de validação psicométrica do Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida (*Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire*) na população de adultos portugueses. O instrumento tem revelado boas qualidades psicométricas em amostras diversificadas, reunindo indicadores bastante satisfatórios de consistência interna e de validade, semelhantes aos dos estudos originais americanos. As investigações portuguesas realizaram-se com estudantes universitários de licenciatura, mestrado e doutoramento, bem como com adultos diplomados a nível do 12º ano, através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Veio a apurar-se, com base na elevada consistência dos resultados obtidos nos vários estudos conduzidos até ao momento presente, que o questionário referido se pode considerar uma boa medida da auto-eficácia para a autodirecção da aprendizagem de sujeitos adultos, sendo particularmente adequado para investigações à luz do novo paradigma da educação e aprendizagem ao longo da vida. Adicionalmente, testou-se a hipótese do nível de auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida ser diferente entre os estudantes universitários e os adultos certificados por processos de RVCC, o que efectivamente se verificou, sendo favorecidos estes últimos.

PALAVRAS-CHAVE: Questionário sobre a Auto-Eficácia para a aprendizagem Autodirigida; Ensino Superior; Adultos validados pelo reconhecimento dos conhecimentos adquiridos.

1. Introdução

Afirmando a inevitabilidade de se implementarem ideias que foram ao longo da história da cultura e do pensamento ocidental recorrentemente enfatizadas por

¹ A realização deste artigo foi apoiada pelo Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra – Unidade de investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia [FEDER/POCI2010-SFA-160-490].

² Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

algumas das suas mentes mais brilhantes³, o Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação (Faure et al., 1972) apelava para a inevitável necessidade da sociedade concretizar o paradigma da educação ao longo da vida. Reconhecia-se que ao longo de toda a história humana nada era comparável às consequências da revolução científica e tecnológica, em pleno desenvolvimento nessa época, e que a segunda metade do séc. XX seria marcada por um aumento prodigioso dos conhecimentos e por uma aceleração exponencial da mudança. Sem dúvida que esta espantosa explosão da capacidade de produção de novos conhecimentos, que se tem operado numa relação simbiótica com o desenvolvimento e a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, tem tido implicações profundas no *modus vivendi* quotidiano das pessoas, das organizações e das sociedades. Uma das mais prementes é a necessidade de renovar, continuamente, os conhecimentos e, por conseguinte, de se estar em aprendizagem permanente.

Mais de duas décadas volvidas, tal necessidade é reiterada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors et al., 1996) e elevada a prioridade política no contexto nacional e internacional com a ênfase colocada na aprendizagem ao longo da vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), considerada, como todos sabemos, um domínio prioritário da estratégia de Lisboa. Sem dúvida que envolver o mais possível todos os cidadãos nesse movimento requer que a sociedade se reestruture e reorganize, criando múltiplas e diferenciadas ofertas educativas, bem como uma real igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Paralelamente, e de uma enorme importância, requer que se reabilite nos indivíduos a capacidade de aprendizagem ao longo da vida.

Contudo, a constatação de que o acesso à educação e à aprendizagem ao longo da vida nem sempre ocorre ao ritmo por todos desejado (Conselho da União Europeia, 2002), remete-nos directamente para um dos temas mais investigados na Educação de Adultos – as barreiras à participação na educação. São numerosas as razões que se constituem em obstáculos ao envolvimento em acções educativas, prendendo-se com barreiras de natureza situacional⁴, de ordem institucional⁵, com falta de informação acerca das oportunidades existentes, com ofertas pouco atractivas em termos do interesse que despertam, ou ainda, considerado o factor mais importante, no âmbito do presente trabalho, com razões de natureza disposicional. Estas últimas estão frequentemente associadas à falta de confiança

3 Basta que recordemos, e só a título de alguns exemplos, o ideal de educação na Antiguidade Clássica, a literatura utópica de Thomas More e Tommaso Campanella, ou a Pampaedia de João Amós Comênio.

4 Relacionadas com as circunstâncias de vida da pessoa num determinado momento, como, por exemplo, falta de quem cuide dos filhos.

5 Ligadas a políticas pouco favoráveis, bem como à organização dos estabelecimentos de ensino/formação que, muitas vezes, desincentivam a participação.

e a crenças pessoais que levam o sujeito a não acreditar em si próprio enquanto educando, ou a duvidar da sua capacidade para aprender, e que fragilizam ou empobrecem fortemente a motivação para prosseguir a educação e para o envolvimento activo nas aprendizagens, sobretudo as de carácter formal e não formal (Cross, 1981; Oliveira, 2007).

Estes factores disposicionais são tanto mais importantes, quanto sabemos que a autoconfiança é precisamente considerada um pré-requisito vital da autonomia ou autodirecção na aprendizagem (Candy, 1991; Oliveira, 2005), constituindo o seu desenvolvimento uma das melhores formas de preparar os educandos para viverem numa sociedade onde “a mudança se afirma em si mesma como um valor” (Carvalho, 1994, p. 15). Quando esse desenvolvimento se encontra comprometido, deixamos, segundo muitos autores (e.g., Zee, 1996; Carré, 1997; Zomorrodian, 1998; Bandura, 2002a; Oliveira, 2005, 2007), a trajectória que nos coloca rumo ao alcance de um dos objectivos mais nobres de qualquer acção ou projecto educativo na sociedade dita de aprendizagem ou de risco (Beck, 1992).

Do ponto de vista empírico, e tal como sugerem diversos especialistas que se têm debruçado sobre os estudos da aprendizagem autodirigida (e.g., Manz & Manz, 1991; Jones, 1994, 1995; Hoban & Sersland, 1996), tem-se constatado que a capacidade de auto-aprendizagem se encontra significativamente associada à auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida (Hoban & Sersland, 1999; Oliveira & Simões, 2001; Oliveira, 2005; Aragão, 2009). Dada a importância desta relação, tendo em consideração as características da sociedade actual e a natureza do constructo de auto-eficácia⁶ (Oliveira & Simões, 2001; Bandura, 2002b), veio a ser elaborado um instrumento de avaliação da auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida, com o intuito de possibilitar o avanço das investigações nesta área e de auxiliar o encaminhamento de adultos para abordagens educativas que lhes sejam as mais adequadas.

Assim, o presente artigo tem como objectivo principal apresentar os resultados relativos à continuidade do processo de validação do *Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire* (Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Auto-dirigida), avaliando as suas qualidades psicométricas com mais profundidade, na população de adultos portugueses, particularmente os que frequentam o ensino superior e os que obtiveram o diploma de estudos secundários através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). A título secundário, mas também importante, procuraremos saber se os adultos certificados através de processos de RVCC, em comparação com os estudantes universitários, diferem na auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida.

6 Para uma exposição mais pormenorizada sobre a natureza e a importância destes dois constructos, bem como da sua relação, sugerimos a leitura do artigo de Oliveira e Simões (2001) e da dissertação de Oliveira (2005).

2. Método

2.1. Participantes

Estudo 1

A nível do ensino superior, foi utilizada uma amostra de natureza probabilística por agrupamentos, sendo constituída por 381 alunos da Universidade de Coimbra, distribuídos pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (45.57%), pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (27.86%) e pela Faculdade de Economia (26.56%). As idades dos sujeitos variaram entre os 18 e os 60 anos, sendo a média de 26 e o desvio-padrão de 6.70. Relativamente à composição sexual da amostra, 57.03% eram indivíduos masculinos e 42.97% pertenciam ao sexo oposto. A nível do ano frequentado pelos alunos, 25.52% estavam no primeiro ano, 33.07% eram estudantes avançados de licenciatura, 21.88% frequentavam estudos de mestrado e 19.53% realizavam estudos de doutoramento.

Estudo 2

Relativamente à amostra de adultos que finalizaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de Nível Secundário, ela é compreendida por 96 sujeitos que obtiveram a sua certificação nos Centros Novas Oportunidades da Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra e dos Centros de Formação Profissional do Porto e de Rio Meão. A média etária situou-se em 41.18, correspondendo a uma idade mínima de 23 e máxima de 63 anos. O desvio-padrão encontrado foi de 9.77. Do total de adultos observados, 60.4% pertenciam ao sexo masculino e 39.6% ao sexo feminino.

Quadro 1: Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo da variável idade nos grupos e sub-grupos em estudo.

Estudos	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Estudo 1 (Estudantes universitários)	26.01	6.70	18	60
Licenciatura (princípios)	19.70	2.97	18	39
Licenciatura (avançados)	25.03	5.84	20	60
Mestrados	28.48	5.41	22	46
Doutorandos	33.15	4.10	26	43
Estudo 2 (Certificação de Nível Secundário, através de RVCC)	41.18	9.77	23	63

Do quadro 1, podemos ver que a média de idades mais elevada se situa na amostra de adultos com nível de formação secundária, sendo também encontrada neste grupo a maior dispersão etária, uma vez que o valor do desvio-padrão é de 9.77, o que significa que constitui um grupo bastante heterogéneo. Em contrapartida, e de acordo com o que era esperado, os alunos recém-chegados à universidade constituem o grupo mais jovem e mais homogéneo (desvio-padrão de 2.97).

2.2. Instrumentos

O *Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire* (SE-SDLQ) é um instrumento de auto-avaliação, constituído por dez afirmações, em relação às quais os sujeitos exprimem o seu nível de autoconfiança, numa escala de tipo Likert, graduada de 0 (*De modo nenhum*) a 10 (*Totalmente*), pelo que a pontuação global pode variar entre 0 e 100. Quanto mais elevado for o escore obtido, maior é a autoconfiança dos educandos para se envolverem numa abordagem autodirigida à aprendizagem. Todos os itens estão formulados positivamente e começam por “Tenho confiança” ou por “Estou confiante”, como por exemplo, “Tenho confiança na minha capacidade para trabalhar bem, por iniciativa própria” ou “Estou confiante de que sou capaz, por mim próprio/a, de usar a tecnologia, para dominar qualquer matéria”. A tradução e adaptação do instrumento para a população de estudantes universitários portugueses foi realizada por Oliveira e Simões (2001).

Como indicadores de validade de constructo, foram utilizadas várias escalas: a Escala de Prontidão para a Aprendizagem Autodirigida (SDLRS), o Questionário de Aprendizagens Contínuas de Oddi (OCLI), a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (ROS) e a Subescala Autonomia que compõe as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP).

A SDLRS (*Self-Directed Learning Readiness Scale*) é da autoria de Guglielmino (1977) e foi adaptada e validada para Portugal por Oliveira e Simões (Oliveira & Simões, 2000; Oliveira, 2000, 2005), revelando bons índices de fidelidade e de validade, quer nos estudos internacionais (Kitson, Lekan & Guglielmino, 1995), quer nos nacionais. É “um inventário de auto-resposta constituído por 58 itens, que avalia até que ponto os indivíduos percebem ter atitudes e aptidões que os predispõem para autodirigir a aprendizagem (Guglielmino, 1996). É um dos instrumentos mais utilizados, internacionalmente, no domínio da aprendizagem autodirigida. Pontua-se numa escala de Likert, com cinco níveis” (Oliveira & Simões, 2001, p. 178). Nos estudos portugueses tem revelado coeficientes *alpha* de Cronbach superiores a .90.

O OCLI (*Oddi Continuing Learning Inventory*) é um inventário da autoria de Oddi (1986) que avalia o envolvimento contínuo dos sujeitos em actividades de aprendizagem. Constitui um instrumento de auto-resposta com 24 itens, pontuando-se numa escala de tipo Likert, com sete níveis. Este inventário foi construído tendo como referencial teórico os “atributos da personalidade dos indivíduos, cuja aprendizagem se caracteriza por iniciativa e persistência, ao longo do tempo e numa variedade de formas” (Oddi, 1985, cit. por Brockett & Hiemstra, 1991, p. 75). Nos estudos de validação portugueses, tem revelado índices de consistência interna razoáveis (e.g., Oliveira & Simões, 2002).

Relativamente à Escala de Auto-Estima de Rosenberg (ROS), ela é constituída por 10 itens, tendo sido concebida por Rosenberg, em 1965. É um instrumento que

possui excelentes características psicométricas, sendo largamente utilizado no contexto internacional e nacional (e.g., Simões & Neto, 1994; Simões & Lima, 1992; Oliveira, 2005; Aragão, 2009). Os sujeitos exprimem o seu grau de concordância com os *itens*, numa escala de tipo Likert, de quatro pontos, podendo as pontuações mínimas e máximas variar entre 10 e 40. Quanto mais elevada é a auto-estima, maior a pontuação do sujeito.

Quanto à subescala de Autonomia, ela é parte integrante das Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP) da autoria de Ryff. Neste estudo utilizou-se a adaptação para a população portuguesa realizada por Ferreira e Simões (1999). Trata-se de uma subescala constituída por 14 itens, sendo cada um deles cotado numa escala de resposta tipo Likert de 6 níveis de concordância, variando entre o nível 1 “Completamente em desacordo” e o nível 6 “Completamente de acordo”.

2.3. Procedimento

No que respeita aos dados do estudo 1, eles foram recolhidos pela autora do presente estudo, depois de se terem obtido as necessárias autorizações institucionais formais, no ano de 2003. A maior parte dos respondentes preencheram os questionários nas salas de aula, depois de uma breve explicação da investigação, de se ter realçado o carácter anónimo das respostas e a não obrigatoriedade da participação, bem como de se ter apelado para a honestidade das respostas. Nos casos em que nos foi de todo impossível contactar, pessoalmente, os sujeitos da amostra, procurámos obter o respectivo endereço de residência e enviámos o protocolo de recolha de dados pelo correio, acompanhado de um envelope selado, para a sua devolução. No total, a taxa de resposta foi de 70%.

No que respeita ao estudo 2, no CNO da Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra, os dados foram obtidos pessoalmente por Cunha (2009), na altura da finalização do processo de RVCC, depois da investigação estar autorizada pela respectiva directora e dos adultos consentirem em nela participar. Nos CNOs dos Centros de Formação Profissional do Porto e de Rio Meão, os dados foram recolhidos por Aragão (2009) e por um profissional de RVC, igualmente após os necessários consentimentos formais e informais, depois da conclusão do processo de RVCC de Nível Secundário, por parte dos adultos envolvidos no estudo.

3. Resultados

A análise estatística dos dados foi precedida por análises preliminares, tendo em vista eliminar casos que comprometessem os resultados e tratar adequadamente

eventuais respostas omissas nos questionários (nenhum deles apresentou, no entanto, respostas omissas no SE-SDLQ, na ROS e na subescala autonomia das EBEP). Contudo, não houve necessidade de eliminar sujeitos e verificou-se um número muito reduzido de casos omissos na SDLRS (menos de 5% dos itens da Escala), pelo que os mesmos foram substituídos pela média do respectivo *item*. Procedeu-se igualmente à inversão dos *itens*, cujas formulações são negativas.

3.1. Fidelidade do SE-SDLQ

A consistência interna do Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida foi calculada através do coeficiente *alpha* de Cronbach, tendo-se obtido, à semelhança dos estudos anteriores, índices de fidelidade bastante satisfatórios, tal como se observa no quadro 2. Em termos globais, o *alpha* da amostra de universitários foi de .92 e da amostra de adultos certificados por processos de RVCC foi de .89. As médias e os desvios-padrão dos *itens*, assim como as correlações *item*-total (corrigidas), encontradas neste instrumento, estão igualmente indicadas no quadro 2.

Quadro 2. Análise da consistência interna do questionário SE-SDLQ.

Itens	Estudo 1 (Estudantes universitários)				Estudo 2 (Adultos que finalizaram o processo de RVCC de Nível Secundário)			
	Média	Desvio- Padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha de Cronbach (excluído o próprio item)	Média	Desvio- Padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha de Cronbach (excluído o próprio item)
1	7,52	1,79	.61	.91	8,31	1,47	.30	.90
2	6,38	2,02	.71	.91	6,28	2,33	.74	.87
3	7,23	1,88	.71	.91	8,16	1,50	.52	.88
4	6,02	2,07	.75	.90	6,01	2,38	.52	.89
5	5,92	2,17	.72	.91	6,57	2,23	.76	.87
6	7,06	1,82	.60	.91	7,76	1,52	.51	.88
7	7,14	1,86	.76	.90	7,61	1,74	.67	.87
8	5,71	2,25	.64	.91	6,53	2,50	.81	.86
9	6,89	1,93	.75	.90	7,36	2,05	.74	.87
10	7,33	1,80	.63	.91	7,95	1,66	.67	.87

Comparando os dois grupos, verifica-se que, de um modo geral, as médias dos itens são idênticas, os desvios-padrão são ligeiramente mais baixos no grupo dos adultos certificados por RVCC e que algumas correlações item-total são igualmente mais baixas neste grupo, particularmente a do item 1 que é substancialmente inferior ao conjunto das restantes (.30).

No que respeita às medidas de tendência central e de dispersão, obtidas com base nas pontuações totais do questionário em várias amostras (quadro 3), verifica-se que entre os estudantes universitários as médias são tanto mais elevadas quanto maior é o nível de estudos. Porém, constata-se que os adultos certificados por RVCC, ao nível do 12º ano, obtêm, em termos absolutos, uma média superior (72.42) à dos doutorandos (71.30). Igualmente em termos absolutos, e comparando com a média americana, qualquer um dos estudos portugueses apresenta uma média mais baixa. Quanto aos desvios-padrão, os estudantes avançados na licenciatura, os mestrandos, os doutorandos e os certificados por RVCC (12º ano) apresentam valores aproximados (em torno de 14), registando-se o mais baixo na amostra americana (12.73) e o mais elevado nos estudantes do primeiro ano (15.13).

Quadro 3. Comparação das médias e desvios-padrão do SE-SDLQ em diferentes amostras (portuguesas e americana).

Amostras	N	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Estudantes universitários	381	67.17	14.85	23	100
Licenciatura (principiantes)	98	61.52	15.13	23	89
Licenciatura (avançados)	125	67.35	13.97	32	100
Mestrandos	83	70.13	14.60	27	100
Doutorandos	75	71.30	14.10	33	97
Adultos com Certificação de Nível Secundário, através de RVCC	96	72.42	13.90	33	100
Adultos Americanos a frequentar o Ensino Superior	70	80.44	12.73	–	–

3.2. Validade do SE-SDLQ

Respeitante a indicadores de validade de constructo do Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida (SE-SDLQ), para além das evidências de validade apresentadas em Oliveira e Simões (2001), o quadro 4, organizado no pressuposto de que “a validade de constructo não pode produzir conclusões definitivas, nem pode alguma vez ser terminada” (Shepard, 1993, p. 430), reúne os resultados de três estudos posteriores, os quais reforçam a validade do instrumento. Na verdade, apesar da heterogeneidade de características das amostras, nomeadamente no que respeita ao grau alcançado em termos de educação formal, verifica-se, tal como é teoricamente esperado (Oliveira, 2005), que a auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida se encontra significativamente associada à prontidão para a autodirecção da aprendizagem (SDLRS, OCLI), à auto-estima (ROS) e à autonomia do sujeito (EBEP).

Quadro 4. Correlações entre o SE-SDLQ e as provas de validação

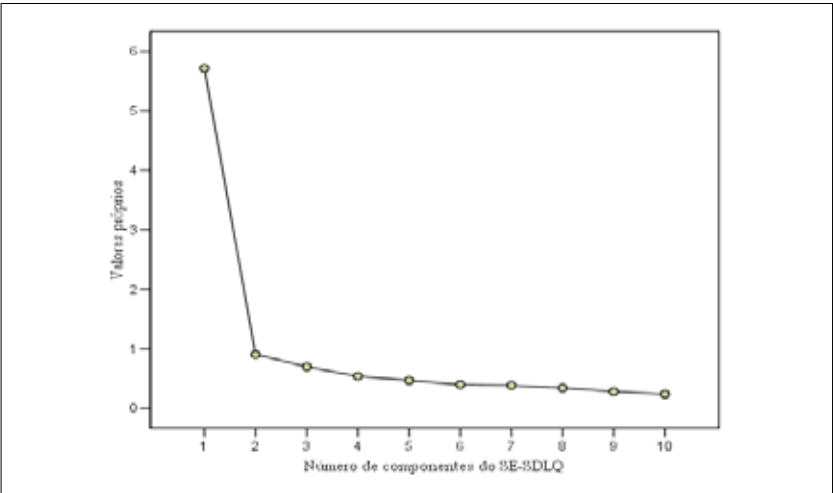
Estudos de validação (SE-SDLQ)	SDLRS	OCLI	ROS	Autonomia (EBEP)	N
Estudantes universitários (Oliveira, 2005)	.55 **	.51 **	.44 **	–	381
Adultos RVCC -12º ano (Aragão, 2009)	–	.44 **	.43 **	–	56
Adultos RVCC -12º ano (Cunha, 2009)	–	–	–	.49 **	47
Estudantes adultos do Ensino Superior (Americanos) (Hoban & Sersland, 1999, s.d.)	.49/.62 **	–	–	–	86/70

** Correlações significativas ao nível de $p < .01$ (bidireccional).

Estes resultados, tal como já havia sido constatado previamente (Oliveira & Simões, 2001), revelam um grau de relação substancial entre o SE-SDLQ e a autodirectividade na aprendizagem (SDLRS, OCLI), bem como entre o SE-SDLQ e a auto-estima (ROS) e autonomia do sujeito, constituindo-se como evidências consistentes em favor da validade de constructo do instrumento.

Relativamente à *validade* factorial, ao proceder-se a uma análise em componentes principais na amostra de estudantes universitários (Oliveira, 2005), com o recurso ao critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1) e ao *scree plot* (figura 1) dos valores próprios, foi obtido um único factor, que veio a explicar 57.1% da variância, emergindo, como esperado, uma estrutura unidimensional. Verificou-se nesta análise que todos os itens obtiveram pesos elevados no factor único, os quais variaram entre $\lambda = .67$ e $\lambda = .82$ (Oliveira, 2005).

Figura 1: *Scree plot* dos valores próprios do SE-SDLQ (N=381)



Os diversos dados apresentados, quanto à fidelidade e à validade do SE-SDLQ, apontam para boas qualidades psicométricas, sendo especialmente adequado como ferramenta de investigação, nos domínios da aprendizagem autodirigida e da aprendizagem ao longo da vida, em populações adultas com pelo menos o 12º ano de escolaridade ou equivalente.

Tendo em consideração o número crescente de adultos certificados, no nosso país, com um diploma de nível secundário, obtido através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), é de todo o interesse saber até que ponto estes adultos, certificados nos Centros Novas Oportunidades, diferem ou não da população de estudantes universitários, quanto à autoconfiança ou auto-eficácia para a autodirecção da aprendizagem, já que se espera que uma boa parte deles prossiga os estudos formais, avançando para o ensino superior. Nestes termos, formulamos a hipótese de que a auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida dos adultos certificados por RVCC de nível secundário é significativamente diferente da auto-eficácia dos estudantes universitários.

Considerando a média global dos estudantes universitários, referida no quadro 3 ($M=67.17$), e aplicando o teste t na amostra de adultos certificados por RVCC, verifica-se, efectivamente, que a diferença entre os grupos é estatisticamente significativa ($t_{(95)} = 3.70, p < .001$), sendo a auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida bastante superior nos adultos que obtiveram o diploma de estudos secundários ($M=72.42$), comparativamente à dos estudantes universitários.

4. Discussão

Sendo o objectivo principal deste artigo o de averiguar os resultados da continuidade do processo de validação do Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida (SE-SDLQ), o que se pode concluir, em geral, à semelhança dos estudos americanos e da primeira investigação portuguesa de validação, é que as características psicométricas do instrumento saem reforçadas, quer do ponto de vista da fidelidade quer da validade. Efectivamente, o SE-SDLQ tem revelado bons índices de fidelidade, iguais ou superiores a .89, e evidenciado de forma muito consistente uma boa validade de constructo, aferida por relações significativas e substantivas com outros constructos com os quais se espera estar teoricamente relacionado. É o caso da prontidão para a autodirecção da aprendizagem, da auto-estima e da autonomia, em que as correlações encontradas tendem a ser médias altas, ou mesmo altas, variando entre .43 e .62. De notar que estes resultados são tanto mais importantes quanto sabemos que eles provêm de amostras com características muito diferentes. Considerando os estudos revistos, eles tanto abran-

geram amostras altamente escolarizadas (alunos universitários, onde se incluem os estudantes de mestrado e doutoramento) como grupos tipicamente adultos, com menos estudos formais, sendo o caso dos sujeitos diplomados por processos de RVCC. Ainda a respeito da validade, merece um destaque particular o estudo relativo à validade factorial, em que foi encontrada uma estrutura unifactorial explicativa de uma boa parte da variância (57.1%), revelando que o constructo de auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida, tal como é operacionalizado pelo SE-SDLQ, integra uma só dimensão.

Do ponto de vista teórico, com base nos diversos resultados encontrados, há ilações importantes a retirar, particularmente nos tempos actuais, tal como se referiu na introdução, caracterizados por um enorme desafio (já frequentemente pressão!) para estarmos permanentemente a aprender, corporizando os princípios da sociedade de aprendizagem e da educação e aprendizagem ao longo da vida (Candy, 1991; Comissão das Comunidades Europeias, 2000; Oliveira, 2005). Este envolvimento em aprendizagens permanentes, que torna inevitável o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, não pode fazer-se sem que, de forma associada, se promova a auto-estima e a autoconfiança para aprender. Estes são pilares em que se deve erigir o revalorizado e premente paradigma da educação co-extensiva à duração da vida.

No âmbito desta discussão, ganha também um interesse analítico especial o resultado da hipótese de que os adultos que obtiveram o diploma de estudos secundários através de processos de RVCC mostram uma autoconfiança para a aprendizagem autodirigida significativamente superior à dos estudantes universitários ($t_{(95)} = 3.70, p < .001$). Embora este resultado seja de relativizar, por não ser generalizável à respectiva população (em virtude da amostra não ter sido constituída por processos de amostragem aleatória e da sua reduzida dimensão), ele aponta para algo muito positivo, talvez para o que de melhor qualquer estabelecimento educativo pode fazer pelos seus educandos para os envolver, activamente, na aprendizagem ao longo da vida – aumentar a confiança em si próprio, reforçar o gosto e a vontade de aprender sempre mais, por iniciativa própria. Sublinhamos que é precoce retirar esta conclusão. Contudo, se as investigações subsequentes vierem a reforçar os resultados que começam agora a ser encontrados, um dos nobres objectivos dos processos de RVCC está a ser alcançado, constituindo-se estes processos como importantes instrumentos de mobilização dos adultos para a aprendizagem ao longo da vida.

Voltando à apreciação das características psicométricas do SE-SDLQ, com base nos diversos dados apresentados, pode concluir-se que ele é especialmente adequado como ferramenta de investigação, nos domínios da aprendizagem autodirigida e da aprendizagem ao longo da vida, com populações adultas com pelo menos

o 12º ano de escolaridade ou equivalente. Contudo, a afirmação dos autores originais americanos de que constitui um instrumento útil para “predizer o grau em que um aluno pode ou deseja ser autodirigido” (Hoban & Sersland, 1999, p. 58), carece de investigações que a sustentem no plano empírico, sobretudo no contexto português, o que nos remete para a necessidade de estudos de validade adicionais, particularmente validade preditiva e de critério. Através destes estudos subsequentes será possível avançar também para conclusões relativas à utilidade do SE-SDLQ como ferramenta de predição e ferramenta diagnóstica, alargando-se os seus âmbitos de utilização.

Referências bibliográficas

- Aragão, R. S. (2009). *A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de nível secundário*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bandura, A. (2002a). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 7(1), 2-16.
- Bandura, A. (2002b). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beck, U. (1992). *Risk society*. London: Sage Publications.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carré, P. (1997). Self(-directed) learning in France. In G. A. Straka (Ed.), *European views of self-directed learning: Historical, conceptional, empirical, practical, vocational* (pp. 26-38). Münster: Waxmann.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Conselho da União Europeia (2002). *Resolução do Conselho sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Jornal Oficial das Comunidades Europeias de 27 de Junho de 2002.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cunha, M. J. (2009). *Relatório de Estágio em Ciências da Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Delors, J., & Colaboradores (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- Ferreira J. A., & Simões, A. (1999). Escalas de Bem-Estar Psicológico (E.B.E.P.). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves, & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (Vol. 2, pp. 111-121). Braga: APPORT/SHO.
- Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. *Dissertation Abstracts International*, 38, 11A (University Microfilms No. AAC78-06004).

- Guglielmino, L. M. (1996). An examination of self-directed learning readiness and selected demographic variables of top female executives. In H. B. Long & Associates, *Current developments in self-directed learning* (pp. 11-22). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Hoban, G. J., & Sersland, C. (1996). Self-directed learning in mathematics – An impossibility at the middle school? In H. B. Long & Associates, *Expanding horizons in self-directed learning* (pp. 223-242). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Hoban, G. J., & Sersland, C. (1999). Developing learning plans for adult learners – Can self-efficacy predict a readiness for self-directed learning to determine effective modes of instruction? In H. B. Long & Associates, *Contemporary ideas and practices in self-directed learning* (pp. 49-61). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Hoban, G. J., & Sersland, C. (Comunicação pessoal). *Why assessing self-efficacy for self-directed learning should be used to assist adult students in becoming self-directed learners*.
- Jones, J. E. (1994). Self-confidence and self-directed learning: An overview from social-cognitive psychology. In H. B. Long & Associates, *New ideas about self-directed learning* (pp. 23-38). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Jones, J. E. (1995). Using private speech to promote self-directed learning systems. In H. B. Long & Associates, *New dimensions in self-directed learning* (pp. 61-72). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Kitson, D. L., Lekan, D. F., & Guglielmino, P. (1995). Self-directed learning readiness: Personality correlates. In H. B. Long & Associates, *New dimensions in self-directed learning* (pp. 39-48). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Manz, C. D., & Manz, K. P. (1991). Strategies for facilitating self-directed learning: A process for enhancing human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 2, 3-12.
- Oddi, L. R. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*, 36, 97-107.
- Oliveira, A. L. (2000). Estudo de validação da Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS): Um instrumento de medida das habilidades dos adultos para autodirigirem a aprendizagem. Trabalho apresentado no V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica e na VIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica, que decorreu de 22 a 25 de Agosto de 2000, em PUC Minas, Belo Horizonte, Brasil.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2000). A SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) e o OCLI (Oddi Continuing Learning Inventory): Dois instrumentos de medida das habilidades dos adultos para autodirigirem a aprendizagem. Comunicação apresentada no 5º Congresso da SPCE, O particular e o global no virar do milénio. Faro: Universidade do Algarve.
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2001). Validação do questionário de auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida: Sua relevância na facilitação da aprendizagem dos estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 171-190.

- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2002). A SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) e o OCLI (Oddi Continuing Learning Inventory): Dois instrumentos de medida das habilidades dos adultos para autodirigirem a aprendizagem. In M. Fernandes et al. (Orgs.). *Actas do 5º Congresso da SPCE O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação* (pp. 489-497). Lisboa: Edições Colibri, SPCE.
- Oliveira, A., L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 43-76.
- Shepard, L. A. (1993). Evaluating test validity. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 19, pp. 405-450). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Simões, A., & Lima, M. P. (1992). Desenvolvimentos do conceito de si escolar, em adultos analfabetos: Um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 227-248.
- Simões, A., & Neto, F. (1994). Ansiedade face à morte. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII (1), 79-96.
- Zee, H. (1996). The learning society. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small (Eds.), *The learning society: Challenges and trends* (pp. 162-183). New York: Routledge.
- Zomorrodian, A. (1998). Self-directed learning: An emerging paradigm in higher and professional education, theoretical foundation. In H. B. Long & Associates, *Developing paradigms for self-directed learning* (pp. 225-238). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.

Self-Efficacité pour L'Apprentissage Autodirigée comme un pilier principal d'apprentissage tout au long de la vie: Continuité de l'étude du Questionnaire Self-Efficacité pour L'Apprentissage Autodirigée

Cet article présente les résultats de la continuité de l'étude de validation du questionnaire «Self-efficacité pour l'Apprentissage Autodirigé » pour la population adulte portugaise. L'instrument a révélé bonnes propriétés psychométriques dans les échantillons diversifiés, avec la fiabilité et la validité étant établie à un très bon niveau comme dans les études américaines d'origine. Enquêtes portugaises ont recherché les étudiants universitaires (premier année, avancée aux niveaux de Bachelard, master et doctorat) et les adultes qui ont obtenu du certificat d'études secondaires par un processus de reconnaissance et de validation de l'apprentissage expérientiel, des acquis. Compte tenu de la convergence élevée des résultats des études examinées, concernant l'Enquête sur l'Efficacité pour l'Apprentissage Autodirigée, l'instrument pourrait être considéré comme une bonne mesure d'auto-efficacité des adultes pour l'autoformation en apprentissage, étant particulièrement utile pour la recherche à la lumière du nouveau paradigme de l'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie. En outre, il a été testé l'hypothèse que l'auto-efficacité pour l'apprentissage autodirigé des étudiants de l'Université est différente de l'auto-efficacité de ces adultes qui ont obtenu leurs certificats par le processus de reconnaissance et de validation des acquis. Les résultats obtenus ont été statistiquement significatives, favorisant ce dernier.

MOTS-CLÉS: Questionnaire sur la Self-efficacité pour l'Apprentissage Autodirigé; L'Enseignement supérieur; Adultes certifié par la validation des acquis.

Self-Efficacy for Self-Directed Learning as a main pillar of lifelong learning: Continuity of the Portuguese validation studies of the Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire

This article presents the results of the validation studies of the *Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire* for the Portuguese adult population. The instrument has been showing good psychometric properties in diversified samples, with its reliability and validity being established at a very good level as in the original American studies. Portuguese investigations have covered university students (freshman, advanced undergraduate, master and doctoral levels) and adults obtaining high school certificate by a process of recognition and validation of prior and experiential learning. Taking into account the high convergence of the results of the studies reviewed, concerning the *Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire*, the instrument could be considered as a good measure of adults' self-efficacy for self-direction in learning, being particularly useful for research in the light of the new paradigm of lifelong education and learning.

Additionally, it has been tested the hypothesis that the self-efficacy for self-directed learning of the university students is different from the self-efficacy of those adults who have obtained their high school certificates by the process of recognition and validation of prior learning. The obtained results were statistically significant, on behalf of adult learners.

KEY-WORDS: Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire; Higher Education; Adults certified by the validation of experiential learning.