

Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral

LUÍSA FARIA (*)

PAULO RURATO (**)

NELSON LIMA SANTOS (***)

1. INTRODUÇÃO

O contexto sócio-laboral actual é caracterizado por uma série de transformações sociais e pela rápida evolução dos meios de produção, de tal modo que as competências profissionais já não se adquirem para toda a vida e apenas com a formação inicial, pelo contrário, exigem actualização e desenvolvimento ao longo das trajectórias individuais e profissionais de cada um.

Assim, as novas competências exigidas aos adultos compreendem a capacidade de resolução de problemas práticos, relacionados com o domínio da actividade exercida e com a sua eficácia, o domínio dos conhecimentos básicos e de competências de carácter tecnológico e social,

nomeadamente a capacidade de evoluir e actuar em ambientes complexos e de grande densidade tecnológica, bem como as capacidades de comunicar e organizar e, sobretudo, a atitude básica de «aprender a aprender» pela vida fora (Comissão Europeia, 1994).

Deste modo, a *aprendizagem* torna-se um instrumento estratégico na nossa sociedade, exigindo dos indivíduos a capacidade de serem permanentemente formandos/aprendizes competentes, de modo a enfrentarem com sucesso as transformações técnicas e organizacionais com que se confrontam, pois para além de dominarem as tecnologias, devem ainda ser capazes de utilizar todas as possibilidades de aprendizagem que as mesmas proporcionam.

Perante este conjunto de transformações e de novas exigências, urge encetar mudanças profundas nos sistemas de Ensino e de Formação, responsáveis pela educação e formação inicial, bem como no seio das Empresas, nomeadamente nas suas políticas de desenvolvimento de pessoas e competências, que devem ser cada vez mais apoiadas na educação permanente/formação contínua, imprescindível no actual contexto, pois as competências de cada indivíduo dependem não

(*) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1055, 4169-004 Porto, E-mail: lfaria@psi.up.pt

(**) Universidade Fernando Pessoa – Porto, Praça 9 de Abril, 349, 4249-004 Porto, E-mail: prurato@ufp.pt

(***) Universidade Fernando Pessoa – Porto, Praça 9 de Abril, 349, 4249-004 Porto, E-mail: limasantos@ufp.pt

só do sistema formal de ensino, mas também das oportunidades proporcionadas pelas organizações empregadoras (Rodrigues, 1991).

Neste quadro, a presente investigação tem como objectivos explorar a competência de auto-aprendizagem, enquadrando-a no âmbito global da nova Sociedade da Informação e do Conhecimento e, mais particularmente, no contexto sócio-laboral, centrando-se na Educação e Formação Profissional de Adultos, e relacionando-a ainda com variáveis afins, nomeadamente com o auto-conceito de competência cognitiva, enquanto condição fundamental que resulta no grau de confiança de cada um para lidar com os acontecimentos e com os desafios, de modo a prosseguir e a atingir com sucesso e eficácia as metas que se propõe.

2. EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM PERMANENTE

A evolução tecnológica e a economia pós-industrial exigem que os indivíduos adquiram sem cessar novos saberes: neste contexto, a flexibilidade e uma atitude positiva em relação à aprendizagem permanente estão muito ligadas, não apenas na vida profissional, mas também na vida quotidiana (OCDE, 1996b). Assim, tem vindo gradualmente a emergir uma concepção de educação como um processo ao longo da vida, processo este que começa com o nascimento e apenas termina com a morte, estando relacionado com a experiência de vida de cada indivíduo, tendo significado real para o indivíduo que aprende e no qual o indivíduo-aprendiz é um agente activo.

Com efeito, a aprendizagem assume nos dias de hoje um carácter eminentemente transitório, sendo este um dos problemas que merece a nossa reflexão, no sentido de construir alguns referentes práticos para o desenvolvimento de competências específicas, capazes de levar as pessoas a conseguirem desenvolver-se e a progredir no mesmo sentido e ao mesmo ritmo da sociedade, acompanhando as modificações e evoluções científicas e tecnológicas com que somos confrontados. Portanto, torna-se absolutamente necessário conseguir desenvolver aptidões susceptíveis de antever essas mudanças, de modo a ser possível preparar as pessoas para viverem a mu-

dança e em mudança (Rurato & Lima Santos, 1999).

Então, é neste quadro que ganha maior expressão o conceito emergente de educação e formação ao longo da vida. O seu significado, entre outros, traduz o carácter efémero das nossas qualificações e competências, o que impõe uma renovação constante dos nossos conhecimentos e das nossas capacidades: «o que está em jogo não são apenas novos modos de gestão e métodos de organização, mas sim a emergência de uma nova lógica, que faz suceder ao primado dos conhecimentos adquiridos, a necessidade e a vantagem competitiva da aprendizagem permanente» (Lima Santos, 1995, p. 23).

Ou seja, estamos a assistir à emergência de imensas necessidades no domínio da educação e formação permanente, pois as competências profissionais deixaram de ser estáveis para o conjunto da existência activa de um indivíduo. Antigamente eram adquiridas de uma vez para sempre, graças a uma formação inicial precisa, porque os meios de produção ou não mudavam ou evoluíam muito lentamente, contudo, sucessivas (r)evoluções nos meios de produção implicam que, doravante, formação inicial e formação permanente sejam indissociáveis (Rurato & Lima Santos, 1999).

Deste modo, no mundo actual deixou de ser possível pensar a educação como processo temporário, a termo certo, a que o indivíduo se sujeita até à idade adulta. O crescimento exponencial do conhecimento, as oportunidades propiciadas pelas novas tecnologias de informação e a necessidade de colocar indústrias e serviços de grande intensidade de conhecimento na base da competitividade global, significam que se tornou indispensável prosseguir a educação e a aprendizagem ao longo de toda a vida (Comissão Europeia, 1996).

3. APRENDER A APRENDER

O conceito de aprender pode ter várias acepções ou ser percebido de forma diferente, quer seja como forma de adquirir saberes que nos são ensinados, quer seja como forma de descobrir novos saberes ou competências, inovando, isto é, fazendo coisas novas ou comportando-se de maneira diferente, transformando-se, sentindo

que mudou em algum aspecto, logo, crescendo e desenvolvendo-se.

O acto de aprender é tanto mais eficaz quanto mais autónomo for, mas isso supõe a capacidade para aprender e, ao mesmo tempo, a oportunidade para comprovar por si próprio, na situação de facto, que realmente aprendeu: aprender ao longo de toda a vida depende, portanto, dos sistemas escolar e de formação profissional, mas também das oportunidades da situação sócio-laboral, seja emprego por conta de outrem, seja actividade profissional por conta própria (Teixeira, 1996).

Decorrem daqui dois modos de realçar a importância do aprender ao longo de toda a vida: a formação contínua e a carreira profissional. Enquanto que a primeira situa a questão em termos de adaptação e adequação do sistema de educação/formação, na medida em que apela para novas respostas conjugadas do sistema escolar (incluindo as universidades) e das instituições de formação profissional, sem descuidar a instrução/educação básica e a formação inicial, na segunda, a ênfase é diferente, pois se até agora se pensava a carreira profissional em termos de evolução num emprego ou numa organização, no futuro próximo acentuar-se-á a ideia de que em vez de «carreira num emprego» se tratará de «carreira no trabalho», ou melhor, num conjunto de competências que se irão adquirindo e serão aplicadas e desenvolvidas em várias situações de trabalho: ou seja, aprender e continuar a aprender será a questão nuclear.

Então, são cada vez mais necessárias estratégias para promover a aprendizagem ao longo da vida, tendo sido definidas pela OCDE (1996a), através do seu Comité de Educação, as que a seguir se destacam: (1) promover ligações coerentes entre a aprendizagem e o trabalho, estabelecendo pontes que facilitem a maior flexibilidade de movimentação entre o sistema de ensino e as empresas e promovendo os mecanismos para assegurar e reconhecer as aptidões e competências dos indivíduos (sejam adquiridas através de processos formais ou informais); (2) (re)pensar os papéis e as responsabilidades de todos os parceiros (incluindo os governos), para providenciar oportunidades de aprendizagem; e (3) criar incentivos para os indivíduos, empregadores, empregados e todos os que participam activamente no processo educativo e de formação, para que

estes invistam mais e melhor na aprendizagem ao longo da vida.

Resumindo, podemos afirmar que aprender a aprender é assumir deliberada e intencionalmente que todo o percurso existencial do ser humano é de aprendizagem.

4. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ALGUNS CONTRIBUTOS DA ANDRAGOGIA

Lindeman (1926, *in* Knowles, Holton III & Swanson, 1998) preconiza a educação de adultos como um processo através do qual os indivíduos se tornam conscientes do significado e da importância da experiência, isto é, o significado da experiência torna-se relevante quando temos noção do que está a acontecer e da importância do evento para nós mesmos, como podemos constatar pelas hipóteses-chave deste autor acerca da aprendizagem nos adultos (Quadro 1).

Contudo, é de salientar que não devemos inferir dos pressupostos de Lindeman uma dicotomia entre educação de jovens e educação de adultos, pois também os jovens podem aprender melhor quando os seus interesses e necessidades, vivências, experiências, auto-conceito e diferenças individuais são tomados em consideração.

Deste modo, a andragogia pode ser assumida como um sistema de pressupostos acerca dos aprendizes que, de acordo com Knowles (1980), vai providenciar um novo conjunto de parâmetros orientadores da promoção da aprendizagem,

QUADRO 1 *Hipóteses-chave de Lindeman*

1. Os adultos são motivados para aprender consoante as necessidades da sua experiência e interesses que a aprendizagem satisfará
2. A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida
3. A experiência é a mais rica fonte para a aprendizagem de adultos
4. Os adultos têm uma necessidade profunda de serem auto-dirigidos
5. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade

Adaptado de Knowles *et al.*, 1998

a partir da intencionalização e integração das experiências proporcionadas pelos contextos existenciais, pois tal como Jarvis (1987, *in* Merriam, 1993) observa, a aprendizagem não é um processo psicológico em que o aprendiz vive em isolamento do mundo, pelo contrário, está relacionada e é afectada pelo mundo.

Assim, de acordo com Knowles (1984, *in* Knowles *et al.*, 1998), a andragogia requer um clima psicológico de respeito mútuo, colaboração, confiança, apoio, abertura, autenticidade, prazer e humanismo, clima este da responsabilidade do educador, podendo fundar-se em cinco princípios fundamentais que, segundo Pratt (1993), se constituem como: (1) um axioma moral que coloca o indivíduo no centro do processo educacional e relega o colectivo para a periferia; (2) uma crença na bondade de cada indivíduo e na necessidade de libertar e confiar nessa bondade; (3) uma convicção de que a aprendizagem deverá resultar num crescimento no sentido da realização do potencial de cada um; (4) uma convicção de que a autonomia e a auto-direcção são a marca adulta numa sociedade democrática; e, finalmente, (5) uma crença no potencial dos indivíduos face às forças sociais, políticas, culturais e históricas, no sentido de atingir a sua auto-realização.

Deste ponto de vista, o foco da aprendizagem é o indivíduo e o auto-desenvolvimento, esperando-se que os aprendizes assumam a responsabilidade da sua própria aprendizagem. Este processo de aprendizagem, centrado nas necessidades específicas de cada aprendiz, remete a acção dos educadores mais para o plano de facilitadores ou guias, em vez de detentores do saber (Hiemstra, 1992; Long, 1992, *in* Caffarella, 1993 e Knowles, 1980).

Paulo Freire (1973, *in* Clark, 1993) põe em relevo que o ensino deve assumir que o ser humano é livre de reflectir sobre a sua situação e agir para a transformar, ou seja, o ser humano existe em relação com o mundo através das suas capacidades práticas e através da existência de uma ligação entre a reflexão e a acção, logo, de acordo com Mezirow (1990b, *in* Clark, 1993), podemos situar a aprendizagem directamente a partir da interpretação da experiência, pois nenhuma necessidade é mais humana do que a de perceber o significado da própria experiência. Assim, podemos afirmar que se a aprendizagem é a reestruturação da forma como os adultos encadeiam

e integram a sua experiência de vida, então a competência de auto-aprendizagem pode ser conceptualizada como um vector axial no desenvolvimento e na educação permanente do adulto.

5. COMPETÊNCIA DE AUTO-APRENDIZAGEM

Podemos encontrar a origem deste conceito em Platão, na Grécia Antiga, pois a sua teoria, segundo a qual todo o conhecimento é inato e o processo de aprendizagem é apenas a tomada de consciência deste conhecimento, ainda hoje pode ser considerada inovadora, pela forma como Platão reconhece o poder do aprendiz, nomeadamente ao afirmar que os professores não podem «...conceder a visão a olhos cegos», sendo o seu papel o de assegurar que as pessoas comecem a ver as coisas por si próprias, ao «voltarem-se para a direcção certa... e aprenderem a olhar de forma correcta» (Platão, *A República*, *in* Nyhan, 1996, p. 26).

A competência de auto-aprendizagem está relacionada com uma atitude de abertura em relação às oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas experiências do dia-a-dia e com a capacidade de utilizar de forma eficaz essas experiências formais ou informais. Assim, empenhar-se na auto-aprendizagem é despertar em si mesmo as capacidades de auto-suficiência, de auto-responsabilidade, de auto-confiança na prossecução de objectivos e de participação activa nos vários contextos sociais, qualidades estas necessárias em todas as situações de vida.

De facto, a *competência de auto-aprendizagem*, de acordo com Nyhan (1996, p. 48), pode considerar-se como «uma aprendizagem aprofundada e alargada, mais do que uma aprendizagem de procedimentos e regras, pois este conhecimento aprofundado, assim como o domínio de tarefas e situações específicas, originam a apropriação de princípios e processos genéricos que podem ser transferidos para enfrentar qualquer outra área específica».

A competência de auto-aprendizagem aplica-se tanto às situações de aprendizagem convencionais e formais, como às experiências informais de aprendizagem proporcionadas pelo dia-a-dia, devendo cada um de nós assumir a responsabilidade e o controlo da sua própria aprendizagem.

No contexto laboral, como refere ainda Nyhan (1996), um «Ambiente de Aprendizagem Total» significa que é a própria organização que se transforma em ambiente de aprendizagem, sendo esta encarada, no plano estratégico integrado, como um elemento-chave para atingir os objectivos organizacionais e empresariais, pois considera-se que a mão-de-obra precisa de estar em situação de aprendizagem e (re)aprendizagem permanentes.

Ora, para que os adultos estejam providos das competências de aprendizagem, ou melhor ainda, de auto-aprendizagem, tão necessárias para fazer face a uma tecnologia em constante evolução, devem verificar-se modificações drásticas nos estabelecimentos de ensino e formação responsáveis pela formação inicial, bem como no seio das empresas, sedes privilegiadas de aprendizagem e desenvolvimento contínuo. Deste modo, o termo «competência» incide essencialmente no desenvolvimento de formandos autodidactas independentes e, o termo «auto» não deve ser interpretado em sentido restrito, como aprendizagem solitária, mas antes implicando que o formando assuma a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem activa auto-gerida, por confronto com a aprendizagem passiva que encontramos no actual modelo de ensino/formação (Nyhan, 1996).

Contudo, é também de registar que existem algumas situações em que a auto-aprendizagem pode ser considerada contraproducente, nomeadamente quando: (1) os aprendizes são pouco autónomos e muito dependentes do formador, exigindo grande apoio e reforço positivo nos primeiros passos rumo à aprendizagem auto-dirigida (o que a não ocorrer pode originar frustração e, até, desistência precoce das actividades de aprendizagem); (2) o aprendiz tem poucas informações sobre um domínio de aprendizagem, necessitando de um ensino mais dirigido, de modo a poder aceder à autonomia na aprendizagem; (3) é exigida a aprendizagem de aptidões motoras complexas e de competências de relacionamento interpessoal (Knowles, 1991, *in* Oliveira, 1997).

Assim, alguns dos aspectos mais importantes a ter em conta quando falamos de auto-aprendizagem são: (1) diferentes indivíduos têm diferentes graus de auto-aprendizagem (a auto-aprendizagem não é um conceito absoluto); (2) a auto-aprendizagem é mais apropriada para alguns adultos do que para outros; (3) o nível de dispo-

sição para a auto-aprendizagem depende do próprio desenvolvimento cognitivo de cada um; (4) a auto-aprendizagem oferece inúmeros e novos papéis aos educadores de adultos; (5) o nível de auto-aprendizagem pode desenvolver-se ou debilitar-se em função do gosto pela aprendizagem e/ou das experiências vividas; (6) a auto-aprendizagem pode considerar-se um método que favorece a natureza voluntária da educação de adultos; e (7) a liberdade de assumir a auto-aprendizagem é uma questão pessoal e supõe um considerável grau de iniciativa, perseverança e auto-disciplina (Brockett & Hiemstra, 1993).

6. AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA E AUTO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO SÓCIO-LABORAL

O actual contexto sócio-laboral apresenta maior grau de incerteza e ambiguidade, o que gera desequilíbrios, mas pode ser promotor do desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, porque as situações desafiantes, arriscadas e ambíguas fornecem mais oportunidades de desenvolvimento e promoção pessoal, de auto-conhecimento e de manifestação de sentimentos acerca da própria competência (Faria & Lima Santos, 1998).

O auto-conceito de competência refere-se às percepções da capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente, relacionando-se deste modo com comportamentos de acção, persistência e esforço, que têm subjacentes objectivos centrados na aprendizagem. Tais objectivos caracterizam-se pela capacidade para apreciar os sucessos e lidar adequadamente com os fracassos, beneficiando igualmente com ambos, e parecem promover o desenvolvimento da competência de aprendizagem, desencadeando mecanismos cognitivos e afectivos que promovem a persistência, a procura de desafios e a realização, estando associados a um elevado conceito de competência pessoal (Faria & Lima Santos, 1998).

O auto-conceito de competência permite prever a realização profissional, a integração social, e o bem-estar global dos indivíduos, sendo de referir que a sua importância no adulto também se prende com a capacidade destes para a auto-exploração e com o seu desejo de preservar e alcançar a autonomia. Deste modo, nesta

fase do ciclo de vida e, até, no actual contexto sócio-laboral, é fundamental aprender a usar de forma eficaz os recursos pessoais, sabendo rendibilizar os recursos do meio, através de uma utilização flexível das capacidades cognitivas, sociais e de criatividade: não serve de muito pensar na competência como algo que se tem, mas sim como algo que se pode usar (Sternberg, 1993, *in* Lima Santos & Faria, 1999).

Assim, um sentimento positivo de competência, construído com base em auto-avaliações positivas nos domínios cognitivo, social e de criatividade, entre outros, favorece a autonomia e a responsabilidade, bem como a participação activa nos vários contextos de vida, entre eles o sócio-laboral, permitindo ainda o desenvolvimento da auto-confiança que conduz à eficácia e ao sucesso na prossecução dos objectivos de realização (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997; Lima Santos & Faria, 1999).

Ora, as auto-avaliações de competência parecem estar mais relacionadas com a forma como interpretarmos a realização do que com a realização objectiva (Bandura, 1977; Nicholls, 1982; Novick, Cauce & Grove, 1996, *in* Faria & Lima Santos, 1998), existindo evidências empíricas que apontam para o facto dos sujeitos com elevado auto-conceito de competência utilizarem de forma mais eficaz as suas capacidades cognitivas, obtendo assim melhores *performances* (Man & Hrabal, 1989, *in* Faria & Lima Santos, 1998).

Por seu lado, a competência de auto-aprendizagem exige aos adultos motivação para aprender, ou seja, vontade de adquirir certos conhecimentos, de aprofundar outros, de resolver e concretizar objectivos com eficácia, implicando também mudanças, reestruturações e reajustamentos no conceito de si próprio, na auto-confiança e auto-controlo em relação à sua competência e na auto-estima ou valor pessoal.

Sintetizando, podemos afirmar que as percepções de capacidade para resolver problemas e para aplicar os conhecimentos à prática, de investimento e motivação para aprender, bem como de exploração e aprofundamento da aprendizagem são fundamentais para a construção do sentimento de competência cognitiva que, sendo positivo, favorece a competência de auto-aprendizagem, a autonomia e a integração de responsabilidades, que promovem mudanças

desenvolvimentais importantes para enfrentar os desafios da nova organização do trabalho e do mundo actual.

Enfatiza-se, assim, a relação estreita entre os sentimentos de competência pessoal, a competência de auto-aprendizagem e a necessidade de explorar as suas inter-relações no contexto sócio-laboral: como já referimos, este contexto em mudança, por um lado, gera algumas incertezas e ambiguidades mas, por outro lado, também cria oportunidades de auto-conhecimento, desenvolvimento e promoção pessoal; e, como também já referimos, os indivíduos com um auto-conceito de competência mais elevado utilizam melhor as suas capacidades cognitivas, obtendo melhores desempenhos.

Assim, no actual contexto social e empresarial, a capacidade de aprender por nós mesmos é cada vez mais uma capacidade essencial, que se converteu num requisito fundamental: como já salientamos, um aprendiz autónomo é aquele que consegue identificar uma necessidade de aprendizagem, uma capacidade para adquirir ou uma informação para obter quando encontra um problema, isto é, aprende a usar de forma mais eficaz os seus recursos pessoais, sabendo ainda rendibilizar os recursos e oportunidades do meio, através da utilização sistemática e flexível das suas capacidades cognitivas, sociais e de criatividade, ou seja, o auto-conceito de competência e a auto-aprendizagem parecem evoluir no mesmo sentido, promovendo a persistência, a realização e o sucesso dos indivíduos.

Assinale-se, finalmente, a íntima associação entre o auto-conceito de competência e a competência de auto-aprendizagem: os indivíduos com elevado auto-conceito de competência estão mais aptos e disponíveis para eleger a auto-aprendizagem como forma privilegiada de desenvolvimento, pois esta pressupõe iniciativa, persistência, auto-disciplina, auto-confiança e autonomia.

7. AUTO-APRENDIZAGEM E AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA COGNITIVA: ESTUDO EMPÍRICO NO CONTEXTO EMPRESARIAL PORTUGUÊS

No contexto sócio-laboral urge valorizar a mão-de-obra, de tal modo que esta possa acom-

panhar os desafios impostos pelas novas tecnologias da informação e do conhecimento e enquadrar-se no ritmo da mudança global. Tal valorização exige a reestruturação profunda da educação, do trabalho, da formação profissional e das interações entre todos estes contextos de aprendizagem, tornando-se essencial aprender a usar de forma eficaz os recursos pessoais e os recursos oferecidos pelo meio, utilizando de forma flexível e confiante as competências cognitivas, sociais e de criatividade, para as transformar e renovar em permanência.

Deste modo, parece importante estudar a competência de auto-aprendizagem e as suas relações com o auto-conceito de competência cognitiva (considerada a dimensão mais representativa da competência) no contexto sócio-laboral, procurando levantar pistas para a intervenção individual e organizacional, no sentido de promover a auto-aprendizagem e os sentimentos de competência e eficácia pessoais no contexto de organizações qualificantes e de sucesso.

7.1. *Objectivos Gerais do Estudo*

O estudo que a seguir se apresenta, conduzido no contexto de uma empresa do Norte de Portugal, tem como objectivos investigar:

- A competência de auto-aprendizagem, enquanto qualificação-chave nuclear da nova Sociedade da Informação e do Conhecimento;
- O auto-conceito de competência cognitiva, enquanto esteio facilitador do desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade face à aprendizagem;
- As relações entre a auto-aprendizagem e o auto-conceito de competência cognitiva;
- As possíveis variações de ambos os construtos em função de variáveis diferenciais, de tipo *individual* (sexo, idade e grau de escolaridade), de tipo *organizacional* (antiguidade na empresa, antiguidade na função, nível da função, sector/unidade fabril e número de funções desempenhadas) e de tipo *sócio-organizacional* (média de dias de formação por ano);
- E, finalmente, propor alternativas de promoção da auto-aprendizagem e do auto-conceito de competência cognitiva, enquadradas em modos de gestão de pessoas e competências do tipo desenvolvimental.

das em modos de gestão de pessoas e competências do tipo desenvolvimental.

7.2. *Pressupostos Básicos do Estudo e Hipóteses de Trabalho*

7.2.1. Pressupostos Básicos

Alguns dos pressupostos básicos deste estudo fundam-se em postulados acerca do desenvolvimento e educação do adulto, a saber:

- Os adultos são capazes de assumir a responsabilidade pessoal e o controlo pelo seu próprio processo de aprendizagem;
- Preferem ser autónomos em relação ao processo de aprendizagem se tiverem oportunidades e apoio para tal;
- Aprendem mais e melhor quando as aprendizagens têm relação com a sua experiência actual e passada;
- A competência da auto-aprendizagem é um construto multidimensional que envolve variáveis individuais (como por exemplo o auto-conceito de competência), variáveis sociais ou de contexto (oportunidades de aprendizagem fornecidas pelo contexto social) e variáveis culturais ou educativas/formativas (relação educador-aprendiz, estratégias pedagógicas/andragógicas);
- O auto-conceito de competência cognitiva é uma variável psicológica susceptível de facilitar os processos de auto-aprendizagem, pois se for positivo facilita e promove a auto-responsabilidade, o auto-controlo e a valorização pessoal;
- Os indivíduos com competência de auto-aprendizagem e auto-conceito positivo usam de forma mais eficaz e integrada as suas potencialidades e as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo meio social envolvente;
- As organizações qualificantes favorecem as aprendizagens e o desenvolvimento de competências, sofrendo elas próprias processos de auto-aprendizagem global e de melhoria constante de qualificações e competências.

7.2.2. Hipóteses de Trabalho

Formulam-se várias hipóteses que, devido ao carácter exploratório deste estudo, deverão ser testadas em estudos futuros e, portanto, serão consideradas como hipóteses exploratórias:

- (1) A competência de auto-aprendizagem estabelece relações positivas com o auto-conceito de competência cognitiva, enquanto dimensão individual da auto-aprendizagem;
- (2) A auto-aprendizagem está relacionada com variáveis individuais, organizacionais e sócio-organizacionais, esperando-se que grupos de indivíduos diferenciados em função dessas variáveis apresentem níveis de auto-aprendizagem diferentes;
- (3) O auto-conceito de competência cognitiva apresenta variações em função das variáveis individuais, organizacionais e sócio-organizacionais consideradas.

7.3. Metodologia

7.3.1. População e Amostra

No momento da realização desta investigação, a empresa estudada tinha ao seu serviço 1117 colaboradores, sendo a nossa amostra constituída por 503 destes trabalhadores (Quadro 2).

7.3.2. Instrumentos

7.3.2.1. Avaliação do Auto-conceito de Competência Cognitiva

O auto-conceito de competência aqui avaliado refere-se à percepção de si próprio relativamente às competências cognitivas, consideradas como os elementos mais representativos da competência (Faria & Lima Santos, 1998).

O instrumento utilizado compreende um total de 24 itens, organizados em três subescalas. Os itens são avaliados através de uma escala de *Likert* de 6 pontos, que varia entre «Discordo Totalmente» e «Concordo Totalmente».

As subescalas designam-se por:

- (i) *Resolução de problemas* (8 itens), que avalia a percepção de competência no domínio das aprendizagens, da resolução de problemas, da aplicação dos conhecimentos à prática e a percepção da evolução da competência neste domínio, ex: «Encontro facilmente o essencial dos assuntos.»
- (ii) *Motivação para aprender* (8 itens), que avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem, bem como a percepção da evolução da competência neste domínio, ex: «Procuro valorizar-me investindo na minha formação.»
- (iii) *Prudência na aprendizagem* (8 itens), que avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profundidade na apren-

QUADRO 2
População e amostra do estudo

Sector/Unidade Fabril	N.º de Colaboradores	N.º de Inquiridos	Percentagem de Inquiridos
Serviços Gerais	50	39	78,0%
Corte/Costura	542	217	40,0%
Fabrico Metálico	401	162	40,3%
Moldados e Estofos	124	85	68,5%
Total	1117	503	45,0%

dizagem e a percepção da evolução da competência neste domínio, ex: «Preparo-me cuidadosamente para realizar as minhas actividades.»

Os itens pertencentes à mesma subescala foram distribuídos de forma não consecutiva pelo instrumento. Cada item é cotado numa escala de 1 a 6, indicando 1 «baixo auto-conceito de competência» e 6 «elevado auto-conceito de competência». Os valores são somados para cada subescala, obtendo-se assim os respectivos resultados de cada uma das três subescalas (Faria & Lima Santos, 1998).

As razões da escolha deste instrumento prendem-se com o facto de estar já adaptado ao contexto português, nomeadamente junto de amostras de jovens adultos, de ter revelado boas qualidades psicométricas e de avaliar três dimensões do auto-conceito de competência cognitiva, particularmente relevantes para o nosso estudo.

7.3.2.2. Avaliação da Competência de Auto-Aprendizagem

A competência de auto-aprendizagem aqui avaliada refere-se à aprendizagem activa em várias situações e contextos de vida, a uma atitude aberta face às oportunidades de aprendizagem e a atitudes de responsabilidade, autonomia e controlo sobre o processo de aprendizagem.

O instrumento utilizado, construído por Lima Santos (1998), compreende um total de 24 itens, avaliados através de uma escala de *Likert* de 6 pontos, que varia entre «Discordo Totalmente» e «Concordo Totalmente». Cada item é cotado de 1 a 6, indicando 1 «baixa competência de auto-aprendizagem» e 6 «elevada competência de auto-aprendizagem».

As subescalas designam-se por:

- (i) «*Aprendizagem activa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem*» (12 itens), que designaremos por escala de «auto-aprendizagem 1» e que avalia a percepção da capacidade para aprender em várias situações e com os outros e a aceitação da responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem, ex: «Procuo aprender em todas as situações.»
- (ii) «*Iniciativa na aprendizagem e orientação*

para a experiência» (6 itens), que designaremos por escala de «auto-aprendizagem 2» e que avalia a orientação da aprendizagem para a experiência e para os problemas concretos, bem como a iniciativa na escolha das aprendizagens, ex: «Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens.»

- (iii) «*Autonomia na aprendizagem*» (6 itens), que designaremos por escala de «auto-aprendizagem 3» e que avalia a autonomia nas aprendizagens em função das necessidades pessoais, ex: «Tenho vontade de aprender por mim mesmo.»

Uma vez mais optamos por utilizar uma escala construída e adaptada ao contexto português, apesar de se encontrar em fase exploratória, não havendo ainda estudos empíricos anteriores com a escala que permitam efectuar comparações com os nossos resultados.

Outras opções podiam, contudo, ter sido escolhidas, nomeadamente através da adaptação de instrumentos de outras origens, com todas as vantagens (haver estudos de validação consistentes sobre as escalas) e desvantagens inerentes (o processo de tradução e adaptação de um instrumento a outro contexto, onde não foi originariamente construído, provoca sempre alguns problemas relacionados com a especificidade de cada contexto cultural).

7.3.2.3. Questionário Socio-Demográfico

O questionário socio-demográfico utilizado neste estudo compreende nove itens, que avaliam características individuais dos trabalhadores (sexo, idade e grau de escolaridade), aspectos organizacionais (antiguidade na empresa, antiguidade na função, nível da função, sector/unidade fabril e número de funções já desempenhadas) e aspectos sócio-organizacionais (média de dias de formação por ano).

7.3.3. Procedimento

A administração do questionário decorreu da seguinte forma: à medida que os colaboradores iam chegando, era-lhes feita uma breve apresentação do estudo e dos seus objectivos, e eram referidas algumas instruções a propósito da forma

de responder ao questionário, nomeadamente, o facto do questionário ser de resposta voluntária, a necessidade de ler atentamente as instruções e todos os itens, a precaução para não omitir nenhuma resposta e para o facto de não haver respostas certas ou erradas, interessando apenas a opinião sincera e espontânea de cada um. Foi ainda esclarecido que os dados eram anónimos e confidenciais, de modo que após o seu preenchimento eram depositados num envelope, disponível e acessível a todos. Por último, referiu-se que no caso da existência de dúvidas elas seriam, de imediato, esclarecidas.

O processo de administração decorreu normalmente, sem problemas relevantes, uma vez que quase todos os colaboradores se prontificaram a responder, havendo apenas algumas questões, dúvidas ou comentários relacionados com o questionário e com o clima da empresa.

A duração máxima do tempo de resposta ao questionário foi de 25 minutos, a mínima foi de 10 minutos e a média foi sensivelmente de 15 minutos.

8. RESULTADOS

8.1. Estudo das Correlações entre o Auto-conceito de Competência Cognitiva e a Auto-aprendizagem

Os resultados do estudo das correlações entre

as várias subescalas do auto-conceito e da auto-aprendizagem encontram-se no Quadro 3.

Em geral, observam-se correlações positivas, elevadas e significativas entre todas as subescalas. Salientam-se as correlações positivas e elevadas entre as 3 subescalas de auto-aprendizagem (iguais ou superiores a 0,65) e entre as 3 subescalas de auto-conceito (iguais ou superiores a 0,69). As correlações entre as subescalas de auto-conceito e as de auto-aprendizagem, embora inferiores, são consideradas razoáveis (iguais ou superiores a 0,45), salientando-se as correlações entre a subescala de «resolução de problemas» e as de auto-aprendizagem. Por outro lado, a subescala de «auto-aprendizagem 1» é a que apresenta correlações mais elevadas com as 3 subescalas de auto-conceito.

Deste modo, confirmam-se as relações positivas esperadas entre o auto-conceito de competência cognitiva e a auto-aprendizagem.

8.2. Estudos Diferenciais do Auto-conceito de Competência Cognitiva e da Auto-aprendizagem em função dos Factores de Diferenciação da Amostra

O estudo das diferenças no auto-conceito e na auto-aprendizagem, em função dos factores de diferenciação seleccionados, foi realizado através de análises de variância multifactoriais. Os factores de diferenciação considerados nas análises de variância foram: o sexo (feminino vs. masculino); a idade (com 5 modalidades); o

QUADRO 3
Matriz de Correlações entre as Subescalas de Auto-Aprendizagem e as Subescalas de Auto-Conceito

	AA1	AA2	AA3	MA	PRU	RP
AA1		0,69*	0,69*	0,57*	0,55*	0,59*
AA2			0,65*	0,49*	0,50*	0,49*
AA3				0,48*	0,45*	0,52*
MA					0,69*	0,70*
PRU						0,71*

* p < 0,01; N=503

«AA1» – auto-aprendizagem 1; «AA2» – auto-aprendizagem 2; «AA3» – auto-aprendizagem 3; «MA» – motivação para aprender; «PRU» – prudência na aprendizagem; «RP» – resolução de problemas.

grau de escolaridade (com 4 modalidades); o sector de actividade (com 4 modalidades); o nível da função (com 5 modalidades); a antiguidade na função (com 5 modalidades); a antiguidade na empresa (com 5 modalidades); as funções que já desempenhou (com 5 modalidades); e a média de dias de formação por ano (com 4 modalidades). Sempre que as fontes de variância dos resultados, entre mais de dois grupos, apresentaram valores significativos, foi utilizado o teste *post-hoc* LSD (Fisher's *least significant difference*), tendo em vista a análise mais precisa das diferenças. Como não foram observados quaisquer efeitos de interacção significativos, o que quer dizer que as variações têm em geral um carácter aditivo, só serão apresentados os resultados significativos para cada factor.

8.2.1. Auto-Conceito de Competência Cognitiva

Os resultados das análises de variância para as subescalas de auto-conceito encontram-se nos Quadros 4 a 6¹.

A subescala de «resolução de problemas» apresenta diferenças significativas para o «sexo», «sector de actividade», «média de dias de formação», «nível da função», «grau de escolaridade» e «funções que desempenhou» (Quadro 4), enquanto que a subescala de «motivação para aprender» apresenta diferenças significativas para a «idade», «antiguidade na função», «antiguidade na empresa» e para todos os outros factores de diferenciação já referidos para a subescala de «resolução de problemas», excepto para o «sexo» (Quadro 5). Finalmente, a subescala de «prudência na aprendizagem» só apresenta diferenças significativas em função do «grau de escolaridade» (Quadro 6).

A análise do sentido das diferenças, nos factores de diferenciação comuns às várias subescalas, revela que:

- (i) Os indivíduos com graus de escolaridade

inferiores (4.^a classe e 9.^o ano) apresentam valores inferiores de auto-conceito de competência nas 3 subescalas, quando comparados com os que têm graus de escolaridade superiores (Quadros 4, 5 e 6);

- (ii) Os indivíduos do sector de «serviços gerais» apresentam, em geral, maior auto-conceito nas dimensões de «resolução de problemas» (Quadro 4) e de «motivação para aprender» (Quadro 5), do que os indivíduos dos restantes sectores de actividade;
- (iii) Os indivíduos com «ausência de dias de formação» apresentam menor auto-conceito nas dimensões de «resolução de problemas» (Quadro 4) e de «motivação para aprender» (Quadro 5), do que os que fizeram formação;
- (iv) Os «executantes» apresentam menor auto-conceito de «resolução de problemas» (Quadro 4) e de «motivação para aprender» (Quadro 5), do que os restantes níveis da função;
- (v) Aqueles que apenas desempenharam «uma função» têm menor auto-conceito de «resolução de problemas» (Quadro 4) e de «motivação para aprender» (Quadro 5), do que os que já desempenharam um maior número de funções.

No que se refere à análise do sentido das diferenças para os factores de diferenciação que não são comuns às várias subescalas, salientamos que:

- (i) Existem diferenças de sexo no auto-conceito de «resolução de problemas», a favor do sexo masculino (Quadro 4);
- (ii) Os indivíduos com idade entre «46 e 55 anos» apresentam menor auto-conceito de «motivação para aprender» do que os de grupos etários mais jovens (Quadro 5);
- (iii) Os indivíduos com menor «antiguidade na função» apresentam maior auto-conceito de «motivação para aprender» do que os que têm maior «antiguidade na função» (Quadro 5);
- (iv) Os indivíduos com menor «antiguidade na empresa» apresentam maior auto-conceito de «motivação para aprender» do que os que têm uma antiguidade na empresa igual ou superior a 21 anos (Quadro 5).

¹ Os Quadros com as Médias e os Desvios-Padrão relativos ao auto-conceito e à auto-aprendizagem, em função dos factores de diferenciação seleccionados, podem ser disponibilizados para consulta em caso de interesse manifestado pelo leitor.

QUADRO 4
Análise de variância para as subescalas de auto-conceito de competência:
«Resolução de Problemas»

Factores de Diferenciação	G.L.	F	p	LSD (Comparação <i>Post-hoc</i>)
Sexo	1	6,29	<0,01	M>F
Sector de Actividade	3	3,04	<0,03	S3<S2, S4 S4>S1
Média de Formação	3	2,89	<0,04	0<1/2, 6
Nível da Função	4	2,97	<0,02	E<EN/ChD, ChI/QS
Grau de Escolaridade	3	15,52	<0,0001	4. ^a <9. ^o , 12. ^o , B/L
Funções que Desempenhou	4	4,44	<0,02	1<2, 3, 4, 5

Sexo: M – masculino e F – feminino; Sector de Actividade: S1 – Moldados/Estofos, S2 – Metálica, S3 – Costura, S4 – Serviços Gerais; Média de Formação: 0 – nenhuma, 1/2 – 1 a 2 dias, 6 – 6 ou mais dias; Nível da Função: E – Executante, EN/ChD – Encarregado/Chefia Directa; ChI/QS – Chefia Intermédia/Quadro Superior; Grau de Escolaridade: 4.^a – 4.^a classe, 9.^o – 9.^o ano, 12.^o – 12.^o ano, B/L – Bacharelato/Licenciatura; Funções que Desempenhou: 1 – uma função, 2 – duas, 3 – três, 4 – quatro, 5 – 5 ou mais funções.

QUADRO 5
Análise de variância para as subescalas de auto-conceito de competência:
«Motivação para Aprender»

Factores de Diferenciação	G.L.	F	p	LSD (Comparação <i>Post-hoc</i>)
Idade	4	2,82	<0,03	46/55<25, 26/35, 36/45
Sector de Actividade	3	3,45	<0,02	S1<S2, S4 S4>S3
Média de Formação	3	3,47	<0,02	0<3/5, 6
Nível da Função	4	6,31	<0,0001	E<TE, EN/ChD, ChI/QS, QD/Em
Antiguidade na Função	4	3,30	<0,01	2, 6/10>11/20, 21 3/5>21
Antiguidade na Empresa	4	3,55	<0,007	2, 3/5, 6/10>21
Grau de Escolaridade	3	21,37	<0,0001	4. ^a <9. ^o , 12. ^o , B/L 9. ^o <12. ^o , B/L
Funções que Desempenhou	4	3,47	<0,008	1<2, 3, 4

Idade: 25 – até 25 anos; 26/35 – dos 26 aos 35 anos; 36/45 – dos 36 aos 45 anos; 46/55 – dos 46 aos 55 anos; Média de Formação: 3/5 – 3 a 5 dias; Nível da Função: TE – Técnico Especializado, QD/Em – Quadro Dirigente/Empresário; Antiguidade na Função: 2 – até 2 anos, 6/10 – de 6 a 10 anos, 11/20 – de 11 a 20 anos, 21 – 21 ou mais anos; Antiguidade na Empresa: 2 – até 2 anos, 3/5 – de 3 a 5 anos, 6/10 – de 6 a 10 anos; 21 – 21 ou mais anos; ver também legenda do Quadro 4.

QUADRO 6
Análise de variância para as subescalas de auto-conceito de competência:
«Prudência na Aprendizagem»

Factores de Diferenciação	G.L.	F	p	LSD (Comparação <i>Post-hoc</i>)
Grau de Escolaridade	3	3,18	<0,02	4. ^a <9. ^o , 12. ^o

Ver legenda do Quadro 4.

8.2.2. Auto-aprendizagem

Os resultados das análises de variância para as subescalas de auto-aprendizagem encontram-se nos Quadros 7 a 9.

A subescala de «auto-aprendizagem 1», relacionada com a «aprendizagem activa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem», apresenta diferenças significativas para a «idade», «sector de actividade», «antiguidade na função» e «grau de escolaridade» (Quadro 7).

A subescala de «auto-aprendizagem 2», rela-

cionada com a «iniciativa na aprendizagem e orientação para a experiência», apresenta diferenças significativas para o «grau de escolaridade» e «funções que desempenhou» (Quadro 8).

Finalmente, a subescala de «auto-aprendizagem 3», relacionada com a «autonomia na aprendizagem», apresenta diferenças significativas para a «idade», «sector de actividade» e «grau de escolaridade» (Quadro 9).

A análise do sentido das diferenças, nos factores de diferenciação comuns às várias subescalas de auto-aprendizagem, revela que:

QUADRO 7

Análise de variância para as subescalas de auto-aprendizagem: «Auto-Aprendizagem 1»

Factores de Diferenciação	G.L.	F	p	LSD (Comparação <i>Post-hoc</i>)
Idade	4	3,03	<0,02	26/35>36/45, 46/55, 56
Sector de Actividade	3	4,00	<0,008	S1<S2, S3, S4 S2, S3<S4
Antiguidade na Função	4	2,84	<0,02	2>11/20, 21
Grau de Escolaridade	3	13,25	<0,0001	4. ^a <9. ^o , 12. ^o , B/L

Idade: 56 – 56 ou mais anos; Ver também legendas dos Quadros 4 e 5.

QUADRO 8

Análise de variância para as subescalas de auto-aprendizagem: «Auto-Aprendizagem 2»

Factores de Diferenciação	G.L.	F	p	LSD (Comparação <i>Post-hoc</i>)
Graus de Escolaridade	3	6,84	<0,0001	4. ^a <9. ^o , 12. ^o , B/L
Funções que Desempenhou	4	2,41	<0,05	1<3, 4 2<4 4<5

Ver legenda do Quadro 4.

QUADRO 9

Análise de variância para as subescalas de auto-aprendizagem: «Auto-Aprendizagem 3»

Factores de Diferenciação	G.L.	F	p	LSD (Comparação <i>Post-hoc</i>)
Idade	4	2,42	<0,05	25, 26/35, 36/45>56 25>46/55
Sector de Actividade	3	3,59	<0,01	S1, S2, S3<S4
Grau de Escolaridade	3	8,11	<0,0001	4. ^a <9. ^o , 12. ^o , B/L

Ver legendas dos Quadros 4, 5 e 7.

- (i) Os indivíduos com a 4.^a classe apresentam menor competência de auto-aprendizagem nas 3 dimensões do que os que possuem graus de escolaridade superiores (Quadros 7, 8 e 9);
- (ii) Os indivíduos de grupos etários mais jovens apresentam maior competência de auto-aprendizagem nas dimensões 1 (Quadro 7) e 3 (Quadro 9), do que os de grupos etários mais velhos;
- (iii) Os indivíduos do sector de «serviços gerais» apresentam maior competência de auto-aprendizagem nas dimensões 1 (Quadro 7) e 3 (Quadro 9), do que os indivíduos dos restantes sectores; os do sector «moldados/estofos» apresentam menor auto-aprendizagem na dimensão 1 (Quadro 7) do que os indivíduos dos restantes sectores.

A análise do sentido das diferenças para os factores de diferenciação que não são comuns às várias subescalas, revela que:

- (i) Os indivíduos com 2 anos de «antiguidade na função» apresentam maior auto-aprendizagem na dimensão 1 (Quadro 7) do que aqueles que têm maior «antiguidade na função»;
- (ii) Os indivíduos com menor número de «funções desempenhadas» apresentam menor auto-aprendizagem na dimensão 2 (Quadro 8), do que aqueles que já desempenharam maior número de funções.

9. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados dos estudos correlacionais apoiaram a *hipótese 1*, que previa a existência de correlações positivas entre o auto-conceito e a auto-aprendizagem, salientando-se, pela sua magnitude superior, quer as relações positivas entre o auto-conceito de «resolução de problemas» e as três dimensões da auto-aprendizagem, quer as relações positivas entre a auto-aprendizagem na dimensão de «aprendizagem activa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem» e as três dimensões cognitivas do auto-conceito. Então, podemos afirmar que subjacente à auto-aprendizagem está um auto-conceito de competência positivo, como esteio faci-

litador da aprendizagem activa, fundador da responsabilidade, da autonomia e da «coragem» para «arriscar» aprender mais e melhor, mesmo quando tal implica pôr-se em causa, portanto, pode-se afirmar que a promoção da auto-aprendizagem deverá passar também pela promoção da dimensão psicológica do auto-conceito de competência cognitiva.

Os resultados dos estudos diferenciais do auto-conceito e da auto-aprendizagem, em função dos factores de diferenciação da amostra, indicam-nos que, globalmente, os trabalhadores com menor escolaridade (4.^a classe e 9.^o ano) apresentam menor auto-conceito e menor auto-aprendizagem, em todas as dimensões de ambos os construtos, do que os grupos com maior escolaridade. Assim, a uma menor formação inicial parecem estar associadas percepções de menor competência cognitiva e de menor competência de auto-aprendizagem, portanto, este resultado chama a atenção para a necessidade de investir na formação inicial, anterior à entrada no mundo do trabalho. Outros resultados, que apontam no mesmo sentido, referem-se às diferenças no auto-conceito (duas dimensões) e na auto-aprendizagem (duas dimensões), favorecendo o sector de «serviços gerais» (a que corresponde maior grau de escolaridade e maior número de dias de formação por ano), enquanto que o sector de «moldados/estofos» (a que corresponde menos escolaridade e menos dias de formação por ano) apresenta menor competência de auto-aprendizagem (na dimensão 1 – «aprendizagem activa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem»).

No sector de «serviços gerais» exige-se aos trabalhadores o exercício de funções que apelam à conceptualização, à organização e ao relacionamento interpessoal e gestão de conflitos que promovem, quer o auto-conceito, quer a auto-aprendizagem. A este sector está também associado maior prestígio social e maior formação inicial e contínua. Com o sector de «moldados/estofos» passa-se o contrário, já que os trabalhadores apresentam menos escolaridade e menos formação contínua.

Saliente-se, ainda, que os trabalhadores que não fazem formação durante o ano apresentam menor auto-conceito de «resolução de problemas» e de «motivação para aprender», quando comparados com os que fazem formação. Assim,

a participação em actividades de formação profissional pode ser promotora do sentimento de competência e eficácia pessoais, na capacidade para resolver problemas no desempenho das suas funções e na motivação para continuar a aprender.

Por sua vez, a menor antiguidade na função e na empresa estão associadas a um maior auto-conceito de «motivação para aprender» e a uma maior auto-aprendizagem na dimensão de «aprendizagem activa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem» (só para a antiguidade na função), enquanto que o desempenho de um menor número de funções está associado a menor auto-conceito (2 dimensões – «resolução de problemas» e «motivação para aprender») e menor auto-aprendizagem (dimensão 2 – «iniciativa na aprendizagem e orientação para a experiência»), quando comparado com o desempenho de mais funções. Assim, parece ser a diversidade, a polivalência e a qualidade das funções desempenhadas que promovem o sentimento de competência e a auto-aprendizagem nos indivíduos, e não a quantidade de tempo despendido no desempenho da função: é o primado da qualidade sobre a quantidade.

Finalmente, no que se refere à idade, salientamos que o grupo etário dos 46 aos 55 anos apresenta menor auto-conceito de «motivação para aprender», enquanto que os mais jovens apresentam maior competência de auto-aprendizagem nas dimensões 1 («aprendizagem activa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem») e 3 («autonomia na aprendizagem»). A idade pode, assim, constituir-se como obstáculo à atitude de abertura e motivação para aprender, sobretudo porque lhe estão associados estereótipos negativos de declínio, motivação extrínseca e profecias de fracasso que podem vir a auto-realizar-se, tendo consequências negativas para os sujeitos mais velhos, nomeadamente para o seu auto-conceito e auto-aprendizagem (Lima, Simões & Tavares, 1997).

Os resultados dos estudos diferenciais confirmam, assim, as duas hipóteses formuladas (*hipóteses 2 e 3*), que previam manifestações diferenciadas no auto-conceito e na auto-aprendizagem, em função de variáveis individuais, organizacionais e sócio-organizacionais.

Podemos concluir que, apesar dos adultos serem capazes de assumir a responsabilidade pes-

soal e o controlo pelo seu próprio processo de aprendizagem, e de preferirem ser autónomos face à aprendizagem, é necessário agir sobre dimensões individuais, organizacionais e sócio-organizacionais, que podem constituir sistemas facilitadores da aprendizagem activa e do sentimento de eficácia e competência pessoal. Assim, de acordo com Rurato (1999), é importante propor a adopção de políticas, estratégias e acções, no sentido de:

- (1) Promover a criação de sistemas de formação abertos, em que cada um possa aprender ao seu próprio ritmo e no nível que lhe for mais apropriado;
- (2) Promover a aprendizagem experiencial, utilizando métodos em que se aproveita e opera sobre a actividade real;
- (3) Fomentar a capacidade e o gosto pela aprendizagem a nível dos sistemas de formação inicial e de formação contínua;
- (4) Valorizar os conhecimentos anteriores dos formandos, bem como as suas expectativas, quando se criam e constroem programas;
- (5) Desmistificar o acto de aprendizagem, apresentando-o como um processo natural de desenvolvimento, associado às actividades quotidianas;
- (6) Tornar a educação/formação atractiva, acessível e promotora de melhor desempenho, confiança e resultados positivos;
- (7) Valorizar a polivalência nas funções desempenhadas: substituir a quantidade pela qualidade/diversidade;
- (8) Treinar competências cognitivas de tipo resolução de problemas e estratégias meta-cognitivas de planeamento e escolha das estratégias mais adequadas, promovendo a flexibilidade e plasticidade do pensamento: ensinar a pensar sobre o pensamento;
- (9) Transformar os tradicionais centros de formação em centros de «auto-aprendizagem», transformando, também, o «formando-consumidor» em «formando-actor»;
- (10) Transformar as actuais organizações (re)produtivas em «organizações qualificantes», em «aprendizagem permanente», onde todas as situações são encara-

das como oportunidades de aprender, incentivando o risco e tolerando o «erro», quando elemento integrante do processo de aprendizagem;

- (11) Valorizar o indivíduo enquanto arquitecto e construtor das suas competências: as organizações só aprendem através dos indivíduos.

Globalmente, estas propostas acentuam a necessidade de substituir a «formação-ensino» pela «formação-aprendizagem», pondo em evidência que a iniciativa e o controlo do processo de aprendizagem deve estar mais do lado de quem aprende do que do lado de quem ensina, numa atitude não conformista, arriscada e criativa, que reconheça o direito de errar e de vacilar, para poder melhorar e aprender permanentemente. Assim, no actual contexto sócio-laboral, a promoção de modos de gestão de pessoas e competências de tipo desenvolvimental, constituirá a pedra de toque para termos trabalhadores-aprendizes cada vez mais autónomos, responsáveis e eficazes, fundadores de organizações qualificantes e de sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. In Sharan B. Merriam (Ed.), *New directions for adult and continuing education n.º 57 – An update on adult learning theory* (pp. 25-35). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clark, M. C. (1993). Transformational learning. In Sharan B. Merriam (Ed.), *New directions for adult and continuing education n.º 57 – An update on adult learning theory* (pp. 47-56). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Comissão Europeia (1994). *Livro Branco – Crescimento, competitividade, emprego: Os desafios e as pistas para entrar no séc. XXI*. Luxemburgo: SPOCE.
- Comissão Europeia (1996). *Rapport de la commission - L'emploi en Europe*. Luxemburgo: SPOCE.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3 (2), 175-184.
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T., & Pinheiro, M. R. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31 (1/2/3), 139-164.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Englewood Cliffs.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and resource development* (5th Edition). Houston, Texas: Gulf Publishing Co.
- Lima, M. M., Simões, A., & Tavares, J. (1997). Percepção de capacidade para aprender ao longo do ciclo de vida – O caso dos adultos e idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31 (1/2/3), 19-34.
- Lima Santos, N. (1995). Gestão de recursos humanos: novas tecnologias e competitividade. *Revista Fundação*, 200, 23-26.
- Lima Santos, N. (1998). *Escala de avaliação da competência de auto-aprendizagem*. Porto: Edição do autor.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (1999). O contexto universitário e a promoção do auto-conceito de competência. *Revista da Universidade Fernando Pessoa*, 4, 175-188.
- Merriam, S. (1993). Adult learning: Where have we come from? Where are we headed?. In Sharan B. Merriam (Ed.), *New directions for adult and continuing education n.º 57 – An update on adult learning theory* (pp. 5-14). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nyhan, B. (1996). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Caldas da Rainha: Eurotecnet.
- OCDE (1996a). *Making lifelong learning a reality for all*. Edição Electrónica disponível em: www.oecd.org.
- OCDE (1996b). *Prepared for life? Prêts pour l'avenir*. Centre pour la Recherche et Innovation dans L'Enseignement.
- Oliveira, A. L. (1997). Autodirecção na aprendizagem: A actualidade de um constructo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31 (1/2/3), 35-57.
- Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. In Sharan B. Merriam (Ed.), *New directions for adult and continuing education n.º 57 – An update on adult learning theory* (pp. 15-23). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rodrigues, M. J. (1991). *Competitividade e recursos humanos: Dilemas de Portugal na construção europeia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda..
- Rurato, P. (1999). *Auto-aprendizagem, auto-conceito de competência cognitiva e educação e formação de adultos: Estudo numa empresa do Norte de Portugal*. Tese de Mestrado em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos no ISCTE. Lisboa: Edição do Autor.

- Rurato, P., & Lima Santos, N. (1999). Tecnologias de informação: Novas formas de trabalho, novas competências e inserção social. *Revista da Universidade Fernando Pessoa*, 3, 121-138.
- Teixeira, C. (1996). *Organização do trabalho e factor humano – De instrumento a actor*. Lisboa: IEFP.

RESUMO

Este trabalho tem como objectivos investigar a competência de auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral, questionando a sua relação com a Educação e Formação Profissional de Adultos e relacionando-a com variáveis afins, nomeadamente com o auto-conceito de competência cognitiva, enquanto suporte do desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade de cada um face à aprendizagem.

Para cumprir tais objectivos, desenvolveu-se um estudo empírico no contexto de uma Empresa do Norte de Portugal, com uma amostra de 503 trabalhadores, com características diversificadas.

Os resultados de estudos correlacionais permitem afirmar que subjacente a uma melhor competência de auto-aprendizagem, está um auto-conceito de competência cognitiva mais positivo, facilitador da aprendizagem activa. Os resultados dos estudos diferenciais confirmam duas das hipóteses de trabalho, que previam manifestações diferenciadas no auto-conceito de competência cognitiva e na auto-aprendizagem, em função de variáveis individuais, organizacionais e sócio-organizacionais, sendo discutidas à luz de uma no-

va concepção da formação mais orientada para a aprendizagem e mais centrada na promoção da autonomia, responsabilidade e eficácia do adulto-aprendiz.

Palavras-chave: Auto-aprendizagem, auto-conceito de competência, educação de adultos, formação.

ABSTRACT

This work aims to study the self-learning competence in socio-labour context, and to discuss its relation with Adult Education and Training, as well as with related variables, namely with intellectual self-concept as a support for the development of autonomy and responsibility towards learning.

In order to pursue such aims, we developed an empirical study in the context of a Company from Northern Portugal, with a sample of 503 workers, with different characteristics.

The results of correlational studies show that a better self-learning competence is related to a more positive intellectual self-concept as a promoter of active learning. The results of the differential studies confirmed two of our hypotheses, that anticipated different manifestations of intellectual self-concept and of self-learning, as a function of individual, organisational and socio-organisational variables, that are discussed considering a new conception of training focus on learning and on the development of workers-learners autonomy, responsibility and efficiency.

Key words: Self-learning, competence self-concept, adult education, training.