

## ARTIGO

---

### **A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: a importância dos fatores sociológicos**

Learning autonomy and lifelong education and learning: the importance of sociological factors

La autonomía en el aprendizaje y la educación a lo largo de la vida: la importancia de los factores sociológicos

*Albertina Lima de Oliveira*

Universidade de Coimbra - Portugal

### **Sumário**

Neste artigo, de natureza teórica, apresenta-se uma revisão das principais razões de ordem sociológica, que fundamentam a importância da promoção ativa da autonomia na aprendizagem ou aprendizagem autodirigida numa perspetiva de educação e ao longo da vida, relacionadas com as transformações científicas e tecnológicas, as mudanças económicas e políticas e as alterações nos padrões tradicionais de trabalho. Para além de se apontarem os factores sociológicos subjacentes à grande valorização do conceito de autonomia na aprendizagem na sociedade contemporânea, também se discutem as origens e significado dos conceitos de sociedade de aprendizagem, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, os quais se encontram intrinsecamente ligados ao primeiro.

**Palavras-chave:** Autonomia na aprendizagem. Aprendizagem autodirigida. Aprendizagem ao longo da vida. Educação de adultos.

### **Abstract**

This article presents a theoretical review of the main sociological reasons that underlie the importance of promoting actively learning autonomy or self-directed learning under the perspective of lifelong learning and education. Scientific and technological transformations, economic and political changes and changes in traditional work patterns were the main factors that have been identified. Besides pointing to the sociological factors underlying the relevance of the concept of learning autonomy in contemporary society, we also discuss the origins and meaning of the concepts of learning society, lifelong education and lifelong learning, which are intrinsically linked to self-directed learning.

**Key-words:** Learning autonomy. Self-directed learning. Lifelong learning. Adult education.

### **Resumen**

Este artículo, de naturaleza teórica, presenta una revisión de las principales razones sociológicas que constituyen la base de la importancia de la promoción activa de la autonomía en el aprendizaje en una perspectiva de educación a lo largo de la vida, relacionadas con transformaciones científicas y tecnológicas, cambios económicos y políticos y con los cambios a los patrones tradicionales de trabajo. Aparte de señalar los factores sociológicos que subyacen a la gran apreciación del concepto de autonomía en el aprendizaje en la sociedad contemporánea, también se presenta una discusión de los orígenes y significado de los conceptos de sociedad de aprendizaje, educación y aprendizaje a lo largo de la vida, que están intrínsecamente vinculados al primero.

**Palabras clave:** Autonomía en la aprendizaje. Aprendizaje autodirigido. Aprendizaje y educación a lo largo de la vida. Educación de adultos.

### **Introdução**

O fenómeno da autonomia na aprendizagem ou da aprendizagem autodirigida foi alvo de investigações empíricas, desenvolvimentos teóricos e aplicações práticas, em grande escala, nas quatro últimas

décadas, tendo atingido uma dimensão mundial e, simultaneamente, estendendo-se a todos os contextos de aprendizagem, sejam eles formais, não formais ou informais. O debate e a produção de conhecimento têm atravessado também todas as áreas de vida dos sujeitos, abrangendo o meio escolar, profissional, familiar, o desenvolvimento pessoal e social, estendendo-se ainda todo o curso de vida das pessoas.

O conceito suscitou aceitação generalizada, levando Hiemstra (1996) a afirmar que “poucos tópicos, se é que existiram alguns, foram objeto de mais atenção, por parte dos educadores de adultos, do que a aprendizagem autodirigida” (p. 428). O realismo da leitura de Hiemstra, quanto à magnitude deste fenómeno, é visível numa série de iniciativas que tiveram como objetivo solidificar a construção sistemática de conhecimento nesta área e partilhá-lo com todos os interessados, um pouco por todo o mundo. Nestas iniciativas, a vanguarda foi tomada pela América do Norte, ao promover, anualmente, simpósios internacionais sobre a aprendizagem autodirigida (*International Self-Directed Learning Symposium*)<sup>1</sup>, desde 1987, em que têm participado especialistas de diversos países<sup>2</sup>. Na Europa, em 1992, é criado o GRAF (*Group de Recherche sur l'Autoformation en France*), resultante da iniciativa de especialistas franceses neste domínio<sup>3</sup>. Esta organização deu origem ao primeiro colóquio europeu sobre a autoformação (*1<sup>er</sup> Colloque Européen sur l'Autoformation*), que teve lugar em Nantes, no ano de 1994, evento que tem prosseguido, anualmente, tal como os seus congéneres da América do Norte. Seguindo este fluxo de mundialização da discussão do fenómeno, a primeira Conferência Mundial sobre a Aprendizagem Autodirigida, vem a ocorrer em Montreal, em 1997 (STRAKA, 1997).

A diversidade das iniciativas atrás descritas leva a que, inevitavelmente, perguntemos: a que se deve um tão grande interesse pela autonomia

<sup>1</sup> Na literatura anglófona a expressão mais utilizada é a de aprendizagem autodirigida. Neste trabalho serão utilizados como sinónimos os conceitos de *autonomia na aprendizagem* e *aprendizagem autodirigida*.

<sup>2</sup> Estes simpósios foram impulsionados, fundamentalmente, por Long e, durante muitos anos, estiveram sob a coordenação do *Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education*.

<sup>3</sup> Eles foram: Philippe Carré, Bernadette Courtois, Pascal Galvani, Georges Le Meur, Gérard Mlekuz, André Moisan e Gaston Pineau.

ou aprendizagem autodirigida? Neste artigo, procuraremos reunir um conjunto de argumentos que justificam a relevância que o conceito tem vindo a adquirir na sociedade contemporânea, fundamentalmente a partir da perspectiva sociológica.

## Uma leitura sociológica

Compreender a relevância dos fatores sociológicos, na base da autonomia ou da aprendizagem autodirigida, leva-nos a colocar a ênfase nas características mais marcantes da nossa era ou sociedade, denominada sociedade pós-moderna ou, também, sociedade de aprendizagem, de risco, ou ainda reflexiva.

Na *sociedade pós-moderna*, a aprendizagem ocupa um lugar central e, simultaneamente, estende-se ao longo de toda a vida, sendo esta uma característica estruturante da mesma. Segundo Giddens (1991, cit. por HAKE, 1999), a centralidade da aprendizagem nas sociedades atuais está ligada a três ideias básicas: 1) à globalização do acesso à comunicação e ao conhecimento (não existindo barreiras para se lhes aceder, quer de espaço, quer de tempo); 2) à “destraditionalização” da vida social (podendo as fontes longínquas de informação exercer maior influência nas pessoas do que as fontes mais próximas, sejam elas nacionais, regionais ou locais); 3) à aplicação do conhecimento à vida social, sendo este o aspecto mais importante na organização e transformação destas sociedades (institucionalização da reflexividade).

A *sociedade de risco* é um conceito introduzido por Beck (1992), para salientar que a complexidade que caracteriza o mundo contemporâneo impossibilita que se tenha certezas na maior parte das decisões que se tomam, uma vez que, seja qual for o problema em causa, há sempre a possibilidade de soluções alternativas. Deste modo, abolida a certeza, quando se opta por determinada maneira de agir, há sempre a possibilidade de se correrem riscos, ao revelar-se inadequada a solução escolhida. Para Jarvis (2001), as pessoas, nesta sociedade, para além de correrem riscos, são forçadas “a aprender e a reflectir sobre as suas

decisões” (p. 19). É na medida em que temos de nos confrontar com as consequências das decisões e acções efetuadas, de pensar e planear, antecipadamente, as ações futuras, que esta sociedade é considerada também reflexiva.

Às designações da sociedade atual, atrás apresentadas, pode-se acrescentar, também, a de sociedade pós-industrial, que é utilizada na literatura, frequentemente, como sinónima das anteriores. O denominador comum a todas elas é o facto das mudanças serem, simultaneamente, rápidas, profundas e globais. Com efeito, desafiados pela magnitude e quase omnipresença das mudanças, como reconhece Jarvis (2001, p. 16), reportando-se ao que está na base da sociedade de aprendizagem, todos somos, hoje, “forçados a aprender continuamente”. É neste ponto que radica a relevância sociológica da autonomia ou aprendizagem autodirigida

Lançando um olhar de proximidade às mudanças que consubstanciaram a transição da sociedade industrial para a sociedade pós-moderna (ou pós-industrial) e que têm revolucionado a nossa forma de viver, verificamos que elas se situam no plano científico e tecnológico, no plano económico e político, assim como nos padrões tradicionais de trabalho.

## **Transformações científicas e tecnológicas**

Já em 1972, o célebre relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, coordenado por Edgar Faure, reconhecia que, ao longo de toda a história humana, nada era comparável às consequências do que então fora denominado *revolução científico-técnica*, em plena efervescência nessa época. Prenunciando o que, de facto, viria a acontecer, o Relatório afirma que a segunda metade do séc. XX seria marcada por um aumento prodigioso dos conhecimentos e por uma aceleração exponencial da mudança, que se tornaria possível pelos sempre crescentes avanços científicos e tecnológicos. Os autores do Relatório

declaravam, ainda, que viviam nessa época “mais de 90% de todos os sábios e inventores” que a humanidade já conhecera (p. 99).

Efetivamente, a produção de novo conhecimento científico tem aumentado, exponencialmente, em todas as áreas. Em meados da década de 90, o conhecimento duplicava, em menos de cinco anos, e estimava-se que, pelo ano de 2020, esse tempo se encurtasse, substancialmente, para 73 dias (COSTA; LIEBMAN, 1997). 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 notórias é a necessidade de renovar, continuamente, os conhecimentos (pois, eles tornam-se, rapidamente, obsoletos) e, por conseguinte, de se estar em aprendizagem permanente.

Aludindo à «emergência espectacular de ‘sociedades da informação’», Delors e colaboradores (1996) afirmavam que as novas tecnologias permitiriam “a transmissão de cada vez mais informação num lapso de tempo cada vez mais curto” (p. 55), o que significa, literalmente, que hoje é possível navegar num mar de informações. Este é precisamente um dos pontos em que a aprendizagem autodirigida revela a sua grande importância, pois, se estão criadas as condições para que possamos aceder à informação, de qualquer parte do globo, é também necessário criar aquelas que possibilitem saber ‘navegar’ na direção desejada, não perdendo o norte pelo caminho (saber autodirigir-se) e, simultaneamente, saber transformar a informação em conhecimento, isto é, saber aprender. Em resumo, isto significa que é necessário ser seletivo nas informações procuradas e saber conhecer.

Saber conhecer é, precisamente, considerado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, coordenado por Jacques Delors, um dos quatro pilares, em que deve assentar a educação, nos tempos atuais e vindouros. Concretizando melhor a ideia, afirma-se no documento que, “como o conhecimento é múltiplo

e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo” (p. 79), de onde se depreende que, perante tanta abundância de informação, é fundamental educar para a selectividade, procurando-se obter recursos de referência, quer sejam livros, *sites*, pessoas ou outros. Mas, aprender a conhecer não diz respeito apenas, segundo os autores do Relatório, à procura de recursos de referência, inclui ainda o desenvolvimento de muitas outras capacidades e competências, muitas delas situadas na esfera cognitiva e metacognitiva e, num âmbito mais abrangente, em todos os processos psicológicos básicos implicados na aprendizagem. A proposta genérica de Delors e colaboradores (1996), quanto ao modo de nos relacionarmos com o conhecimento, cada vez mais vasto, aponta para que aprofundemos o conhecimento em assuntos específicos (especialização) e, simultaneamente, desenvolvamos uma cultura geral vasta, como plataforma de “abertura a outras linguagens e conhecimentos” (p. 79) e como promoção da capacidade de estarmos em contacto com os outros, quer sejam pessoas, disciplinas, ou culturas diferentes da nossa. É um imperativo do sistema educativo “fornecer a todos meios para dominar a proliferação de informação, de a seleccionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico” (p. 57).

O desafio à renovação constante do conhecimento e das competências, colocado atualmente às pessoas, pode conduzir a respostas adaptativas funcionais (à melhoria da capacidade de lidar com as mudanças, tornando essas pessoas mais aptas a conviver com elas e com a incerteza que geram), mas pode, igualmente, acarretar o perigo dos indivíduos se sentirem perdidos, confusos, levando-os a perceber a vastidão do conhecimento e da informação como uma sobrecarga e a desenvolverem respostas adaptativas desadequadas, como, por exemplo, o evitamento, a rigidez, o refúgio em absolutismos, sejam eles de que ordem forem.

As mudanças tão profundas e dramáticas, a que temos assistido nas últimas décadas, deram origem a um mundo muito mais complexo e inseguro, onde a incerteza e a ambiguidade têm uma presença constante, afetando todos os habitantes do planeta (BOAVIDA, 2003). O facto do

nosso mundo estar permeado pela imprevisibilidade gera a necessidade de desenvolvermos a capacidade de tolerar a incerteza. Algumas pistas, quanto às vias de desenvolvimento desta capacidade, podem ser encontradas no Relatório de Delors e colaboradores (1996), onde se propõe, por exemplo, que para “podermos compreender a crescente complexidade dos fenómenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes de mais, de adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os factos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações” (pp. 41-42). Ser capaz de manifestar estas qualidades é um atributo encontrado nos indivíduos considerados muito autodirigidos na aprendizagem. Redding (2001), reportando-se às obras de Toffler (*‘O choque do futuro’*, 1992; e *‘A terceira vaga’*, 1984), salienta que há pessoas que se sentem submergidas, soterradas pelo ritmo da mudança, sofrendo do ‘choque do futuro’ e, contrariamente, há aquelas que parecem prosperar na mudança as pessoas da ‘terceira vaga’, ou seja, aquelas que o autor considera terem grande capacidade de se autodirigir na aprendizagem.

Esta característica é distinguida, numa forma muito mais contundente, por Tremblay (1996) que, desde os finais da década de 70, investiga os sujeitos autodidatas e que chegou à conclusão de que eles possuem quatro características-chave: 1) aprendem, de forma heurística; 2) aprendem com os outros; 3) aprendem na ação; e 4) aprendem a aprender. Cada uma destas características requer uma megacompetência, sendo, precisamente, a capacidade de tolerar a incerteza a megacompetência da primeira característica-chave (aprender, de forma heurística). É interessante salientar que os resultados do trabalho desta autora, publicados ao mesmo tempo que o Relatório coordenado por Delors (1996), apresentam um paralelismo digno de nota com os quatro pilares fundadores do empreendimento educativo para o séc. XXI, aí apresentados, que, como se sabe, são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; e aprender a ser.



Em suma, parece-nos clarificado o lugar de grande relevo, que deve ocupar, nos novos paradigmas educativos emergentes, o desenvolvimento das competências de autodireção ou de autonomia na aprendizagem, como forma de melhor preparar os educandos para viverem numa sociedade onde “a mudança se afirma em si mesma como um valor” (CARVALHO, 1994, p. 15).

## **Transformações económicas e políticas**

A transição da sociedade industrial para a sociedade pós-moderna foi também marcada por importantes mudanças no plano económico e político, estreitamente ligadas aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, atrás referidos (MELO et al., 1998; PACHECO, 2011). Impulsionadas por esses grandes desenvolvimentos e pela abertura aos mercados internacionais, as referidas economias foram obrigadas a reestruturar-se, redescobrimo o fator humano, do qual dependem para o seu progresso e vitalidade. Fator humano, que ganha importância pelo conhecimento que adquire e pela capacidade de o transformar e aplicar, com qualidade e de forma criativa. Esta foi a revolução da informação e do conhecimento, que ganhou ímpeto, desde o início da década de 70, e que desencadeou novas formas de atividade económica e social que continuamente serão renovadas (HAKE, 1999; FORRESTER, 1998; UNESCO 2010). Neste contexto, Delors e colaboradores (1996) afirmam que “a procura de educação para fins económicos não parou de crescer na maior parte dos países” (p. 62). As instituições educativas têm de facto sido alvo de enormes desafios, mas o grande corolário do conjunto de mudanças assinaladas é a necessidade de todas as pessoas manterem uma relação vital com a aprendizagem, prosseguindo-a, de todas as formas possíveis, onde se destacam, muito particularmente, as que requerem uma maior autonomia por parte do sujeito, isto é, as abordagens autodirigidas.

O requisito duma maior autonomia é claramente visível, também, nas mudanças de ordem política, que se prendem, essencialmente, com

duas tendências já vislumbradas. A primeira diz respeito à diminuição da responsabilidade do Estado na satisfação das necessidades educativas, que se observa em muitas sociedades, ou seja, a tendência para limitar a responsabilidade pública de “disponibilizar ‘qualificações iniciais’ para a entrada no mercado de trabalho” (HAKE, 1999, p. 82), seguindo orientações reformistas de inspiração neoliberal (LIMA, 2001, 2007). Concomitantemente é deixada cada vez mais à responsabilidade das entidades empregadoras, a promoção educativa dos seus trabalhadores, registando-se também a inclinação para enfatizar, de forma crescente, a responsabilização do próprio indivíduo pelo investimento na sua auto-educação, como meio de se manter, profissionalmente, em condições de empregabilidade.

A segunda tendência prende-se com o movimento irreversível de construção de sociedades abertas que, cada vez mais, requer que se faça a transição das democracias representativas, para as democracias participativas, no respeito pelo princípio de que “as pessoas, cuja vida é afetada por uma decisão, devem fazer parte do processo de se chegar a essa decisão” (NAISBITT, 1984, p. 159, cit. por CANDY 1991, p. 33). As sociedades abertas são aquelas, cuja evolução se caracteriza por determinados movimentos, designados, de acordo com Melo (1996), por “megatendências”, consistindo na passagem: “da sociedade industrial para a sociedade de informação; da tecnologia forçada para a alta tecnologia de convivialidade; da economia nacional para a economia mundial; do curto prazo para o longo prazo; da centralização para a descentralização; da ajuda institucional para a ajuda mútua; da democracia representativa para a democracia participativa; das hierarquias para as redes; do Norte para o Sul; e da opção exclusiva para as opções múltiplas” (p. 25).

Como destaca Candy (1991), reportando-se ao influente Relatório do Clube de Roma, o movimento rumo à construção de democracias participativas enfatiza a necessidade de promover a autonomia das pessoas, a qual se encontra claramente associada à necessidade de

desenvolvimento do espírito crítico. Uma vez mais, estes são atributos largamente reconhecidos nos sujeitos considerados bastante autodirigidos na aprendizagem.

## **Transformações nos padrões de trabalho e produção**

Por fim, sublinhamos as mudanças verificadas nos padrões tradicionais de trabalho e produção, na transição das sociedades industriais para as sociedades pós-modernas que, igualmente, têm contribuído para valorizar as modalidades de aprendizagem autodirigida. Os avanços científicos e tecnológicos, e as conseqüentes alterações provocadas na economia, afectaram, profundamente, a natureza e a organização do trabalho (ABRAHAMSSON, 1996; PACHECO, 2011). As competências requeridas aos trabalhadores da sociedade pós-industrial são, cada vez mais, sofisticadas e complexas, afastando-se das rotinas, do trabalho simples e pouco qualificado (ALCOFORADO, 2008). Em vez disso, é necessário que as pessoas sejam portadoras de conhecimentos especializados, que sejam capazes de trabalhar em equipa, cooperando com os outros, que tenham boas capacidades de análise, de planeamento, de solução de problemas e de comunicação. Citando *The Economist*, Mahel (2000, p. 6) salienta que “os novos empregos nas indústrias, na manufatura e nos serviços similares ... requererão trabalhadores com literacia (*literate*), com numeracia (*numerate*), adaptáveis, treináveis – numa palavra, educados”. Sem dúvida que a irreversibilidade do progresso científico e tecnológico atribui ao trabalho uma dimensão cada vez mais imaterial, onde se destaca o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. A informação e o conhecimento serão, incontornavelmente, a matéria-prima das sociedades que se pretendem demarcar pela economia do conhecimento (DELORS et al., 1996; PACHECO, 2011).

A mudança profunda nas competências requeridas aos trabalhadores, no mundo atual e futuro, torna indispensável, como capacidade principal, a de se estar permanentemente a aprender. De

acordo com Carré (1997), entre as novas capacidades, a fatia de leão cabe à competência de auto-aprendizagem: “o empregado da tecnologia moderna está prestes a tornar-se um ‘trabalhador do conhecimento’, cuja aprendizagem terá de ser permanente, autónoma e autodirigida. A auto-aprendizagem aparece, assim, como um paradigma privilegiado para o desenvolvimento dos sistemas educativos, que estejam em linha com a evolução tecnológica em curso, tanto em termos de formação, como de trabalho” (p. 30). Costa e Liebman (1997), ao referirem-se às qualificações que os estudantes devem possuir aquando da entrada no mercado de trabalho, destacam os mesmos aspetos. As capacidades para se educar ao longo da vida, para pensar por si próprio, para tomar iniciativas e para se autodirigir são consideradas as mais importantes por estes autores, e são vistas como relacionadas ou integradas em competências que, ultrapassando o conhecimento do conteúdo, se situam, principalmente, no domínio processual, sendo a capacidade de aprendizagem perspetivada como processo em desenvolvimento (BANDURA, 2002).

A proeminência da aprendizagem autodirigida encontra-se estreitamente ligada a dois outros importantes conceitos, cuja visibilidade aumentou, no contexto da discussão internacional das grandes linhas orientadoras das políticas educativas, a partir de inícios da década de 70, alcançando uma grande projeção, em meados da década de 90 do século passado, a qual se tem mantido até ao momento presente. Estes conceitos são os de sociedade de aprendizagem, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, que iremos considerar, nas linhas que se seguem.

## **A sociedade de aprendizagem**

As numerosas mudanças que concretizaram a passagem das sociedades industriais para as pós-industriais ou pós-modernas, sintetizadas anteriormente, catapultaram-nos a todos para uma sociedade considerada de aprendizagem. Com efeito, embora o conceito de uma

sociedade, em que a aprendizagem é contínua e universal não seja novo<sup>4</sup>, só de há poucas décadas para cá temos sido fortemente pressionados para nos reorganizarmos rumo à construção duma sociedade de aprendizagem (CANDY, 1991). Segundo Jarvis (2001), a expressão é relativamente recente, devendo-se a Hutchins (1968), cuja perspectiva era a de todos os adultos poderem aceder à educação, a tempo parcial, ao longo da vida, com vista a realizar o seu próprio potencial, vincando portanto um posicionamento humanista. Uma breve consulta da literatura mostra que o conceito de sociedade de aprendizagem não tem, no entanto, um significado unívoco, havendo quem proponha a sua abolição (COFFIELD, 2000, cit. por JARVIS, 2001) e, contrariamente, quem veja nele “um modelo unificador, no qual uma amplitude diversa de atividades educativas podem ser integradas” (CANDY, 1991, p. 77). De qualquer modo, a complexidade do conceito tem gerado um debate amplo, à escala mundial, conduzindo vários autores a nele destacar algumas dimensões essenciais.

Segundo Zee (1996), o desenvolvimento duma sociedade de aprendizagem baseia-se em cinco elementos fundamentais: a necessidade de definir a aprendizagem em termos abrangentes, fazendo que a educação seja uma dimensão da própria sociedade; a necessidade de redirecionar a meta da aprendizagem, no sentido de desenvolver, em plenitude, o potencial humano; a necessidade de ir além da aprendizagem e da instrução, aumentando a competência coletiva; a necessidade de fomentar a autonomia na aprendizagem, através do desenvolvimento de capacidades para a auto-educação; e a necessidade de conferir uma

<sup>4</sup> O protótipo deste ideal encontra-se em tempos recuados, na Grécia antiga, onde “a educação não era uma atividade segregada, levada a cabo em certas horas, em certos lugares e num determinado período da vida. Ela era o objetivo da vida” (Hutchins, 1968, p. 133, cit. por Candy, 1991, p. 78). Contudo, a educação, assim entendida, não era nesta sociedade antiga extensível a todos os cidadãos, já que as mulheres e os residentes estrangeiros estavam privados de muitos direitos cívicos e eram os escravos que tornavam possível aos homens dedicar-se às atividades educativas e políticas. Na visão de Hutchins, a sociedade contemporânea – sociedade de aprendizagem – reuniria, finalmente, as condições para que o ideal de Atenas se pudesse generalizar a todos os cidadãos, através das enormes conquistas do progresso científico e tecnológico. Bastantes séculos depois, mas ainda hoje não inteiramente concretizado, este mesmo ideal foi desejado e visionado por Comênio, com o seu pensamento integrativo, edificante e revolucionário, que preconizou, recorrentemente, na sua obra a trilogia: *omnes, omnia, omnino* – educar todos, em todas as coisas, de uma forma total (Gomes, 1966, 1971).

abordagem política à aprendizagem, consagrando-se o direito a aprender. Entre estas dimensões, é de destacar, numa ligação estreita com o conceito de que temos vindo a tratar, a quarta, que explicitamente afirma a necessidade de promover a autonomia na aprendizagem, associada ao conceito de autodidaxia.

Em conformidade com as dimensões, que acabaram de referir-se, Jarvis (2001) agrupa a disparidade de perspetivas sobre a sociedade de aprendizagem em quatro dimensões essenciais, e que são: a visão, o planeamento, a reflexividade e o mercado. Uma *sociedade de aprendizagem* seria, então, aquela que: alimenta a *visão* de uma ‘sociedade boa’, concretizando os ideais da democracia e do igualitarismo, tendo sempre como meta principal o desenvolvimento do homem completo; requer um conjunto de iniciativas políticas e governamentais, que enquadrem os seus ideais, sendo, em boa parte, conseguidos pelo *planeamento* estratégico, do qual o alcance do estado de empregabilidade dos cidadãos é um dos resultados mais importantes; promove a *reflexividade*, ao ‘levar as pessoas a tomar decisões perante muitas situações onde a incerteza abunda, confrontando-as com o resultado dessas decisões; vive da economia de *mercado*, que se sustenta no consumo, onde a educação e a aprendizagem se tornaram num bem, igualmente, comercializável. Embora tenhamos que ser deveras críticos em relação a este último factor, pois o que urge desenvolver é a economia solidária, também aqui é de destacar que pelo menos uma das dimensões salientadas – a reflexividade – apresenta uma interligação forte com a aprendizagem autodirigida, uma vez que esta supõe um elevado nível de autonomia pessoal (OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2012). Em suma, com base no que se acabou de afirmar, os esforços para erigir uma sociedade de aprendizagem não podem ser dissociados de um movimento consistente para fomentar a autonomia na aprendizagem.

## Educação e aprendizagem ao longo da vida

Para Hake (1999), a aprendizagem ao longo da vida é a característica estrutural das sociedades que se encontram “tipificadas”

pelo “elevado compromisso com a aprendizagem” (p. 89), como é a nossa. De acordo com os autores do livro que foi adotado pelos delegados presentes na conferência do Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida, o conceito pode ser definido como o “desenvolvimento do potencial humano, através de um processo que, sendo continuamente apoiado, estimula e habilita os indivíduos para adquirir todo o conhecimento, valores, competências e capacidade de reflexão de que necessitarão, durante a sua vida, e para os aplicar com confiança, criatividade e satisfação, no desempenho de todos os papéis, e em todas as circunstâncias e ambientes” (LONGWORTH; DAVIES, 1996, p. 22).

Trata-se de um conceito que foi alvo de grande aceitação, por parte das entidades políticas e das organizações internacionais (UNESCO, OCDE), como plataforma para reformar os sistemas educativos e de formação, na década de 90 do século passado, continuando a elevar-se a prioridade política a nível nacional e internacional na primeira década do século XXI (PACHECO, 2011). As suas origens encontram-se, de acordo com Hasan (1996), em conceitos relacionados, tais como os de educação ao longo da vida, educação recorrente e educação contínua. Efetivamente, a designação de *educação ao longo da vida* foi dominante na literatura educativa de referência, até aos finais da década de oitenta, do século XX (SUTTON, 1996; HAKE, 1999), tendo sido proposta, no Relatório de Faure e colaboradores (1972), como o enquadramento central das políticas educativas para os anos que se seguiriam, quer para os países industrializados, quer em vias de desenvolvimento.

Segundo Sutton (1996), a expressão *educação ao longo da vida* surgiu, pela primeira vez, em língua inglesa, nos anos 20, no contexto da tradição da educação de adultos dos países nórdicos. Foi, no entanto, na terceira Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (MONTREAL, 1960), que o conceito apareceu fortemente ligado a um objetivo político (FORRESTER, 1998). Contudo, a grande visibilidade internacional, que veio a alcançar, deve-a, essencialmente, ao Relatório de Faure e colaboradores (1972)

Embora o significado do conceito de *educação ao longo da vida* abarque uma pluralidade de interpretações, dependentes, até certo ponto, das percepções políticas e filosóficas de autores individuais ou de agências nacionais e internacionais, é frequente apontar-se-lhe um conjunto de elementos, tais como o princípio do acesso universal à educação (extensivo às crianças e aos adultos que, por diversas razões, têm sido excluídos de oportunidades educativas), o reconhecimento da importância dos contextos educativos, além das instituições formais, a diversidade de materiais de aprendizagem e, mais importante ainda, o desenvolvimento nos educandos das características pessoais “requeridas para a subsequente aprendizagem, ao longo da vida, incluindo a motivação, os valores culturais e a capacidade necessária para a auto-aprendizagem” (SUTTON, 1996, p. 29). Depreende-se destes aspetos que o conceito de educação ao longo da vida enfatiza, particularmente, o que se prende com o desenvolvimento de características pessoais e que a sua relação com a aprendizagem ao longo da vida, bem como com a aprendizagem autodirigida é estreita. Antes, porém, de fixarmos a nossa atenção, especificamente, nestas relações, consideremos o contexto que conduziu à notoriedade do conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Com efeito, foi já na década de 90, do século XX, como anteriormente referimos, que as circunstâncias sociais, políticas e económicas das sociedades contemporâneas levaram a que se tornasse mais usual a expressão *aprendizagem ao longo da vida*, acabando mesmo por prevalecer. Tal prevalência foi visível em diversos acontecimentos e iniciativas, tais como o encontro dos Ministros da Educação dos países da OCDE, em 1996, subordinado ao tema “*Making Lifelong Learning a Reality for All*”, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “*Learning: The treasure within*”, a proclamação de 1996 como o “Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida”. O mesmo sucedeu na primeira década do século XXI com o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) ou, só para citar outro exemplo, com a Comunicação da Comissão



Europeia – “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” (2001).

Embora o significado do conceito de aprendizagem ao longo da vida esteja, ainda, em evolução, e seja, igualmente, suscetível de diferentes interpretações, pode-se distinguir nele um núcleo de elementos, que dizem respeito a “uma crença forte no valor intrínseco da educação e da aprendizagem, por oposição ao seu valor instrumental”, ao objetivo de tornar “o acesso às oportunidades de aprendizagem universal, independentemente da idade, do sexo ou do estatuto no emprego”, e ao “reconhecimento da importância da aprendizagem não formal em diversos contextos” (HASAN, 1996, p. 35). Ainda, segundo o mesmo autor, este conceito realça a necessidade de preparar e motivar as pessoas (crianças, jovens e adultos) para desempenharem um papel ativo na elaboração e realização dos seus projetos de aprendizagem, com vista a alcançarem os conhecimentos e capacidades de que necessitam, servindo, como tal, vários objetivos, tais como “promover o desenvolvimento pessoal (incluindo a utilização do tempo livre), fortalecer os valores democráticos, cultivar a vida comunitária, manter a coesão social, e promover a inovação, a produtividade e o crescimento económico” (p. 35)<sup>5</sup>.

Retomando a relação entre os dois conceitos em apreço, se considerarmos os elementos nucleares salientados por Sutton (1996) e por Hasan (1996), a sua diferenciação oferece grandes dificuldades, surgindo frequentemente na literatura como sinónimos. Esta indistinção, ou o uso alternado dos conceitos de educação e de aprendizagem ao longo da vida, tem sido salientada, igualmente, por outros autores, que

---

<sup>5</sup> Associado, especialmente, a estes dois últimos objetivos, existe, porém, um outro quadro de leitura do conceito de aprendizagem ao longo da vida, que o conota a uma carga ideológica, de inspiração economicista, ligada ao “modelo de reforma social neoliberal” (Lima, 2001), em que o mercado tende a tornar-se o principal protagonista e o Estado a desempenhar um papel marginal. Esta ideologia tem tido o seu reflexo em políticas educativas que enfatizam a responsabilização do indivíduo pela sua própria aprendizagem (pretendendo-se que este assumira grande parte dos encargos financeiros com a mesma), colidindo com o princípio democrático da igualdade de oportunidades e prejudicando fortemente os sujeitos mais excluídos, ou seja, os que abandonaram precocemente o sistema educativo e que, por isso, menos sensibilizados estão para a importância de continuarem a aprender, bem como menos capazes estão de sustentar as aprendizagens de que necessitam (Tight, 2002).

se debruçaram sobre a sua clarificação (JARVIS, 1990; TUIJNMAN, 1996; TIGHT, 2002). Do nosso ponto de vista, numa apreciação sumária da exposição prévia, o que mais sobressai é, efetivamente, uma grande afinidade entre os dois conceitos, sendo as distinções bastante ténues, embora os pressupostos ideológicos em que se baseiam não sejam de modo algum despididos. Todavia, é sempre importante ter presente que não existe uma definição acabada dos dois construtos e que os mesmos permanecem em evolução.

Se é certo que as duas designações anteriores estão estreitamente relacionadas, o mesmo sucede entre elas e o conceito de aprendizagem autodirigida. Por exemplo, o Instituto de Educação da UNESCO salientou, de forma sistemática, que uma das principais metas da educação ao longo da vida deveria ser o desenvolvimento de sujeitos capazes de se autodirigirem na aprendizagem (CANDY, 1991). Esta posição já tinha sido defendida por um dos mais influentes educadores de adultos norte-americanos – Malcolm Knowles – que propunha que o principal objetivo da escolaridade deveria ser o de ajudar as crianças e os jovens a desenvolver competências de aprendizagem autodirigida, como forma de os preparar para as aprendizagens subsequentes, a realizar ao longo da vida (KNOWLES, 1980). Este autor acreditava que, para se alcançar tal objetivo, era necessário desenvolver as sete capacidades seguintes: 1) desenvolver a curiosidade; 2) desenvolver a capacidade de formular questões, com base na curiosidade de cada um, podendo as respostas àquelas questões ser obtidas por processos de pesquisa (e não por recurso à autoridade ou à fé); 3) identificar os dados necessários para dar resposta a diferentes tipos de questões; 4) localizar as fontes mais relevantes e fiáveis para obter os dados requeridos (podendo aquelas ser os especialistas, professores, colegas, a própria experiência, materiais audiovisuais, etc.); 5) seleccionar os meios mais eficientes para recolher os dados necessários, a partir das fontes; 6) organizar, analisar e avaliar os dados, de modo a obter-se respostas válidas para as questões; 7) generalizar, aplicar e comunicar as respostas obtidas (KNOWLES, 1980, p. 267).

Vemos, aqui, que a aprendizagem autodirigida tem uma relação de reciprocidade com o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, esta abordagem é salientada enquanto meta e, simultaneamente, enquanto meio, uma vez que a aprendizagem autodirigida é necessária para prosseguir a aprendizagem ao longo da vida, como forma de “complementar (e por vezes substituir) as aprendizagens realizadas no contexto formal” (CANDY, 1991, p. 15) e, por sua vez, procura tornar as pessoas, cada vez mais autónomas na aprendizagem. No mesmo sentido vai a revisão que Hasan (1996) fez do conceito, ao referir que a aprendizagem ao longo da vida “ênfatiza o aprender a aprender e promove nos educandos as características pessoais necessárias para as aprendizagens subsequentes, incluindo a motivação e a capacidade para o envolvimento na aprendizagem autogerida e independente” (p. 35). Straka (1997), reportando-se à declaração pela União Europeia do ano de 1996 como o ‘Ano da Aprendizagem ao Longo da Vida’, salienta que a aprendizagem autodirigida constitui o seu “tema central” (p. 1). Carré (2000), na mesma linha de pensamento, considera que esta última é uma componente principal do novo conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Consolidando a ideia de que a aprendizagem autodirigida é um elemento basilar da aprendizagem ao longo da vida, Zomorrodian (1998, p. 227) afirma que a primeira designação é “um dos principais pilares do paradigma da aprendizagem emergente”, e Collins (1998) declara que o discurso sobre a aprendizagem ao longo da vida se encontra interligado à visão do educando como sujeito autodirigido, visão que, do seu ponto de vista, “põe em causa a noção de que a educação diz respeito, sobretudo, à transferência do conhecimento do professor, enquanto especialista, para o aluno, como se este último fosse, virtualmente, um recipiente passivo” (p. 115). De facto, a perspetiva lockiana do sujeito, ainda largamente subjacente às práticas educativas dominantes, é incompatível com a que a aprendizagem autodirigida realça.

## Conclusão

Em função do que se expôs, a ideia principal a reter é a de que a aprendizagem autodirigida constitui uma via essencial para a concretização duma concepção de educação e de aprendizagem ao longo da vida que se pretende cada vez mais de base humanista. Em suma, os argumentos e as ideias expostas, anteriormente, tiveram como objetivo evidenciar as razões de natureza sociológica pelas quais o fenómeno da aprendizagem autodirigida ou autonomia na aprendizagem passou a ocupar, a partir das duas últimas décadas do século XX, no seio da educação de adultos, um lugar de grande destaque, atraindo a atenção de profissionais e investigadores de todas as partes do mundo.

Essas razões encontram-se diretamente associadas às forças de mudança, que conduziram à passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-moderna (ou pós-industrial), designada também por sociedade de aprendizagem, que assenta no modelo estruturante da educação e aprendizagem ao longo da vida. Encontram-se, por isso, diretamente ligadas às características da sociedade contemporânea, diversamente designada por sociedade pós-moderna, pós-industrial, de risco. Independentemente do que levou diferentes autores a denominá-la, de forma distinta, a característica essencial da nossa sociedade é a rapidez, a abrangência e a profundidade das mudanças que nela ocorrem. Assim, salientámos as mudanças, no plano científico e tecnológico, no plano económico e político, nos padrões tradicionais do trabalho e produção, e realçámos, ainda, neste contexto, a emergência dos conceitos de sociedade de aprendizagem e de educação e aprendizagem ao longo da vida. A ideia principal a reter é a de que qualquer uma destas frentes de mudança contribuiu para pôr em destaque a aprendizagem autodirigida.

Julgamos, deste modo, ter apresentado, ao longo de todo o artigo, razões de peso que expliquem a relevância que a aprendizagem autodirigida assumiu, num momento particular do nosso desenvolvimento, enquanto sociedades e que justifiquem, igualmente, a sua pertinência, na atualidade e no futuro.

## Referências

- ABRAHAMSSON, Kenneth. Time policies for lifelong learning. In TUIJNMAN, Albert (ed.), **International encyclopedia of adult education and training**. Oxford: Elsevier Science, 1996.p. 280-284.
- ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. **Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008. Orientador: Antonio Simões.
- BANDURA, Albert. Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. **European Psychologist**, v. 7, n. 1, 2-16, 2002.
- BECK, Ulrich. **Risk society**. London: Sage Publications, 1992.
- BOAVIDA, João. Como educar no rescaldo de dois mundos. In: ISABEL, Alberto; ANTÓNIO, Castro Fonseca; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; FERREIRA, António Gomes Alves; REBELO, José (Org.), **Comportamento anti-social: escola e família**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2003. p. 331-361.
- CANDY, Philip. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- CARRÉ, Philippe. From intentional to self-directed learning. In: STRAKA, Gerald A. (Ed.). **Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptional considerations**. Münster: Waxmann, 2000. p. 49-57.
- CARVALHO, Adalberto Dias. **Utopia e educação**. Porto: Porto, 1994.
- COLLINS, Michael. **Critical crosscurrents in education**. Malabar: Krieger Publishing Company, 1998.
- Comissão das Comunidades Europeias. **Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2001.

COSTA, Arthur; LIEBMANN, Rosemarie (Ed.) **Supporting the spirit of learning**: when process is content. Thousand Oaks: Corwin, 1997.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, 1996.

FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKI, Arthur; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick, Champion. **Apprendre à être**. Paris: UNESCO, 1972.

FORRESTER, Keith. Adult learning: 'A key for the twenty-first century': Reflections on the UNESCO fifth international conference 1997. **International Journal of Lifelong Education**, 17(6), 423-434, 1998.

GOMES, Joaquim, Ferreira. **Didáctica magna de João Amós Coménio**: introdução, tradução e notas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

GOMES, Joaquim Ferreira. A "Pampaedia" de Coménio. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 39-62, 1971.

HAKE, Barry. Lifelong learning in late modernity: the challenges to society, organizations, and individuals. **Adult Education Quarterly**, 49(4), 79-90, 1999.

HASAN, Abrar. Lifelong learning. In: TUIJNMAN, Albert C. (Ed.). **International encyclopedia of adult education and training**. Oxford: Elsevier Science, 1996. p. 33-41.

HIEMSTRA, Roger. Self-directed learning. In: TUIJNMAN, Albert C. (Ed.), **International encyclopedia of adult education and training**. Oxford: Elsevier Science, 1996. p. 427-433.

HUTCHINS, Robert. **The learning society**. Harmondsworth: Penguin, 1968.

JARVIS, Peter. O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 35(1), p. 41-66, 2001.

LIMA, Licínio Carlos. Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões pós-reformistas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 35(1), p. 13-30, 2001.

LIMA, Licínio Carlos. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LONGWORTH, Norman; DAVIES, William, Keith. **Lifelong learning**: New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities. 3. ed. London: Kogan Page, 1996.

MAEHL, William. **Lifelong learning at its best**: innovative practices in adult credit programs. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

MELO, Alberto et al. **Uma aposta educativa na educação para todos**: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

OLIVEIRA, Albertina Lima de. Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: uma revisão de modelos teóricos. In FONSECA, António Castro; SEABRA-SANTOS, Maria João; GASPAS, Maria Filomena Ribeiro da Fonseca (Ed.) **Psicologia e educação**: novos e velhos temas. Coimbra: Almedina, 2007. p. 217-246.

OLIVEIRA, Albertina Lima de; PINHEIRO, Rosário. Boas práticas pedagógicas e de aprendizagem enquanto vectores da construção do sentido de autoria e de autonomia na aprendizagem. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (Coord.). **Ensino superior**: inovação e qualidade na docência. Porto: CIEE, Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012. p. 173-204.

PACHECO, José Augusto. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto, 2011.

REDDING, Terrence. High self-directed learning: a national imperative in the information age. In LONG, Huey B. and Associates, **Self-directed learning and the information age** (cap. 3). Schaumburg: Motorola University, 2001.

STRAKA, Gerald. (Ed.). **European views of self-directed learning**: historical, conceptional, empirical, practical, vocational. Münster: Waxmann, 1997.

SUTTON, Peter. Lifelong and continuing education. In: TUIJNMAN, Albert C. (Ed.). **International encyclopedia of adult education and training**. Oxford: Elsevier Science, 1996. p. 27-32.

TIGTH, Malcolm. **Key concepts in adult education and training. 2.** ed. London: RoutledgeFalmer, 2002.

TREMBLAY, Nicole. Quatre compétences-clés pour l'autoformation. **Les Sciences de l'Éducation**, 39(1-2), p. 153-176, 1996.

UNESCO. Marco de ação de Belém: Contintea VI. Brasília: UNESCO, 2010.

HENDRICK, Van der zee. The learning society. In: PETER, Raggatt; RICHARD, Edwards; NICK, Small. (Ed.). *The learning society: Challenges and trends*. New York: Routledge, 1996. p. 162-183.

*Prof.ª. Dra. Albertina Lima de Oliveira*  
Universidade de Coimbra - Portugal  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX  
Centro de Educação e Formação da Universidade de Coimbra  
E-mail: aolima@fpce.uc.pt

Recebido em: 18 jan. 2015.  
Aprovado em: 23 mar. 2015