

Aprendizagem autogerida em contextos de design instrucional.

Self-directed learning in instructional design contexts.

Tárcia Fernanda Rodrigues Santos¹

RESUMO

O presente trabalho explora a temática da **aprendizagem autogerida (AAG)** ou autodirigida, analisando suas principais características, bem como as vantagens e desvantagens inerentes à sua aplicação em diversos contextos educacionais, com foco na perspectiva do Design Instrucional. A AAG é definida como um processo em que o indivíduo assume a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, no diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, na formulação dos seus objetivos, na identificação dos recursos humanos e materiais, na escolha e implementação de estratégias e na avaliação dos resultados da aprendizagem (Knowles, 1975). Este estudo, de natureza bibliográfica e descritiva, contextualiza a relevância da AAG na sociedade contemporânea. As análises demonstram que, embora a AAG promova a **autonomia**, a **motivação intrínseca** e a adaptabilidade do aprendiz (Zimmerman, 2002), ela também impõe desafios significativos. As desvantagens centram-se na necessidade de **maturidade cognitiva** e **autorregulação** por parte do aluno, bem como no risco de sobrecarga ou de escolhas instrucionais ineficazes na ausência de orientação qualificada (Garrison, 1997). Conclui-se que o sucesso da AAG depende crucialmente do suporte instrucional oferecido, que deve focar no desenvolvimento de competências de autorregulação e metacognição, reduzindo as desvantagens e maximizando os benefícios da autonomia no processo educativo.

Palavras-chave: Aprendizagem Autodirigida. Autonomia. Design Instrucional. Autorregulação. Metacognição.

ABSTRACT

This paper explores the topic of self-directed learning (SDL), analyzing its main characteristics, as well as the advantages and disadvantages inherent in its application in various educational contexts, focusing on the Instructional Design perspective. SDL is defined as a process in which the individual takes the initiative, with or without the help of others, in

diagnosing their learning needs, formulating their objectives, identifying human and material resources, choosing and implementing strategies, and evaluating learning outcomes (Knowles, 1975). This bibliographical and descriptive study contextualizes the relevance of SDL in contemporary society. The analyses demonstrate that, although SDL promotes learner autonomy, intrinsic motivation, and adaptability (Zimmerman, 2002), it also poses significant challenges. The disadvantages focus on the need for cognitive maturity and self-regulation on the part of the student, as well as the risk of overload or ineffective instructional choices in the absence of qualified guidance (Garrison, 1997). It is concluded that the success of AAG depends crucially on the instructional support offered, which should focus on developing self-regulation and metacognition skills, reducing the disadvantages and maximizing the benefits of autonomy in the educational process.

Keywords: Self-Directed Learning. Autonomy. Instructional Design. Self-Regulation. Metacognition.

1 Introdução

A velocidade das transformações sociais e tecnológicas em nosso século, tem imposto uma demanda crescente por indivíduos capazes de gerir o crescimento contínuo profissional e aprimoramento pessoal. Nesse panorama, a aprendizagem autogerida (AAG), frequentemente denominada aprendizagem autodirigida, eleva-se como um arquétipo educacional, distanciando-se do modelo tradicional focado na transmissão do conhecimento para centrar-se na figura do aprendiz autônomo. Tal relevância se manifesta especialmente em espaços de aprendizagem em plataformas ou em modelos de ensino híbrido e remoto, onde a supervisão direta é minimizada e a responsabilidade pelo aprendizado recai sobre o indivíduo (Candy, 1991).

O AAG foi popularizado por Malcolm Knowles, que articula como metodologia em que o indivíduo assume a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, no diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, na formulação dos seus objetivos, na identificação dos recursos humanos e materiais, na escolha e implementação de estratégias e na avaliação dos resultados da aprendizagem (Knowles, 1975). Essa definição estabelece a base para compreender a AAG não apenas como um método, mas como um conjunto de habilidades metacognitivas e atitudinais essenciais.

Diante da necessidade de formação contínua e da complexidade de desenhar ambientes que suportem essa autonomia, este trabalho tem como objetivo analisar as características fundamentais da aprendizagem autogerida, identificar suas vantagens mais significativas para o indivíduo e a organização, e discutir as principais desvantagens e desafios que emergem em sua implementação.

Para cumprir tais objetivos, o presente trabalho adota uma metodologia de pesquisa bibliográfica, baseada na análise de literatura clássica e contemporânea de autores de referência na área de Andragogia, Psicologia Educacional e Design Instrucional. A estrutura deste trabalho contempla, após esta introdução, a definição e as características da AAG, seguida pela seção de desenvolvimento que explora as vantagens e as desvantagens da abordagem. Por fim, as conclusões sintetizam os achados e indicam implicações para a prática do design instrucional.

2 Características e Fundamentos Teóricos da Aprendizagem Autogerida

A Aprendizagem Autogerida está intrinsecamente ligada à Andragogia, a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender. Knowles (1975) identificou quatro pressupostos-chave para a Andragogia, todos alinhados com a AAG: a necessidade de saber (o porquê aprender), o autoconceito do aluno (a autodireção), o papel da experiência e a prontidão para aprender (relevância imediata).

A partir desses fundamentos andragógicos, a transição do aluno de um estado de dependência instrucional para um papel de agente ativo exige a mobilização de constructos psicológicos profundos. Entre eles, destaca-se a autoeficácia, descrita por Albert Bandura (1997) na Teoria Sociocognitiva. Para que o indivíduo assuma de forma autêntica a gestão de sua própria aprendizagem, ele precisa, antes de tudo, acreditar na sua capacidade de organizar e executar as ações necessárias para alcançar determinados níveis de desempenho. Sem essa crença de eficácia pessoal, as estratégias metacognitivas dificilmente saem do plano teórico, e o estudante tende a recuar diante do primeiro obstáculo epistêmico.

Além disso, a sustentabilidade da AAG a longo prazo encontra respaldo na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000). A dupla de pesquisadores postula que a motivação intrínseca floresce quando três necessidades psicológicas básicas são satisfeitas: autonomia (sentir-se no controle de suas escolhas), competência (sentir-se capaz de realizar as tarefas) e pertencimento (sentir-se conectado a outros). No ecossistema da autogestão, a autonomia deixa de ser apenas uma escolha metodológica e passa a ser o motor combustível que impulsiona o estudante a persistir de forma intencional, transformando a busca pelo conhecimento em uma jornada de autoatualização e desenvolvimento contínuo (lifelong learning).

2.1. O Processo de autorregulação e metacognição

A característica distintiva da AAG é a capacidade de autorregulação. A autorregulação é entendida como o processo pelo qual os aprendizes ativamente guiam a sua própria cognição e o seu comportamento para atingir metas (Zimmerman, 2002). Esse processo é geralmente dividido em três fases inter-relacionadas, conforme adaptado da literatura de autoeficácia:

1. **Fase de Previsão/Planejamento:** O aprendiz estabelece metas de aprendizagem, planeja estratégias, e avalia a autoeficácia (crença em sua capacidade de realizar a tarefa).
2. **Fase de Desempenho/Monitoramento:** O aprendiz implementa as estratégias e monitora o progresso, ajustando o foco e o esforço (metacognição).
3. **Fase de Auto-Reflexão:** O aprendiz avalia o resultado do desempenho, atribui causas para o sucesso ou fracasso e reflete sobre como melhorar a abordagem futura.

A metacognição, ou 'conhecimento sobre a própria cognição' (Flavell, 1979), é o motor subjacente a essas fases. A aprendizagem é autogerida porque o indivíduo é capaz de monitorar e avaliar seus próprios processos mentais, tomando decisões informadas sobre o que e como aprender. Garrison (1997) complementa essa visão, propondo um modelo de AAG

que enfatiza o equilíbrio entre autogestão (controle do contexto), automonitoramento (controle cognitivo) e motivação (controle afetivo).

3. Vantagens da Aprendizagem Autogerida

As vantagens da implementação de modelos de AAG são significativas, tanto para o indivíduo quanto para as instituições de ensino ou empresas que investem em desenvolvimento.

A primeira grande vantagem reside na profunda personalização do percurso formativo. Ao assumir o controle do ritmo, do tempo e das estratégias de estudo, o aprendiz consegue alinhar o conteúdo novo aos seus conhecimentos prévios e à sua bagagem de experiências — o que a andragogia aponta como o principal catalisador da aprendizagem significativa. Sob a ótica cognitiva, essa autonomia estimula o esforço de autorregulação e a metacognição, resultando em uma retenção de longo prazo muito mais robusta se comparada aos métodos passivos de recepção de informação.

No cenário corporativo e profissional contemporâneo, a AAG desenvolve a adaptabilidade e a resiliência intelectual, competências essenciais para a cultura do lifelong learning (aprendizagem ao longo da vida). Profissionais habituados a autogerir seus estudos tornam-se menos dependentes de treinamentos formais e mais ágeis na resolução de problemas complexos, respondendo rapidamente às transformações tecnológicas e mercadológicas. A autogestão transforma a curiosidade em uma competência estratégica, gerando trabalhadores proativos e capazes de identificar suas próprias lacunas de competência.

Por fim, para as organizações e instituições de ensino, o investimento em estruturas que suportam a AAG traduz-se em otimização de recursos e escalabilidade. Em vez de despender orçamentos massivos com longas capacitações síncronas e padronizadas, que muitas vezes desmotivam quem já domina o assunto ou frustram quem precisa de mais tempo,

o foco muda para a curadoria de conteúdos de alta qualidade e o desenho de trilhas flexíveis. Isso reduz o tempo de treinamento (time-to-competence) e cria ecossistemas de aprendizagem descentralizados, onde o conhecimento circula de forma orgânica e contínua.

3.1. Promoção de autonomia e motivação intrínseca

A principal vantagem da AAG reside no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Ao dar ao aluno a liberdade de escolher o conteúdo, o ritmo e o método de estudo, a AAG atende à necessidade psicológica básica de autodeterminação, conforme a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985). Quando os indivíduos sentem que têm controle sobre seu aprendizado, a motivação intrínseca é significativamente elevada.

Um estudo recente indicou que "estudantes que demonstram altos níveis de autogestão tendem a apresentar maior persistência em tarefas complexas e relatam maior satisfação com o processo de aprendizagem, independentemente do resultado imediato" (Pintrich & Schunk, 2004, p. 195). Essa persistência, alimentada pela motivação intrínseca, torna o aprendizado mais profundo e duradouro, transformando o ato de aprender em um hábito contínuo ao longo da vida, uma necessidade crucial no mercado de trabalho atual.

3.2. Adaptabilidade e relevância imediata

Em um mundo de rápida mudança, a capacidade de adaptar-se e adquirir novas competências rapidamente é um diferencial. A AAG permite que o aprendente foque em necessidades de aprendizagem que são imediatamente relevantes para seus desafios atuais (Knowles, 1975). Essa relevância imediata, em contraste com a aprendizagem orientada ao currículo de longo prazo, otimiza o uso do tempo e dos recursos cognitivos do aluno.

Para o Design Instrucional, a AAG facilita a criação de percursos de aprendizagem personalizados. Ao invés de um único caminho, o designer instrucional pode criar um ambiente rico em recursos (textos, vídeos, simulações), permitindo que o aluno "construa seu próprio curso de estudo baseado em suas lacunas de conhecimento percebidas" (Saba, 2011, p. 43).

4. Desvantagens e Desafios da Implementação da AAG

Apesar de suas inegáveis vantagens, a AAG não é um modelo universalmente aplicável e apresenta desafios significativos que devem ser considerados pelos designers instrucionais e educadores.

4.1. Exigência de maturidade e autorregulação prévia

A premissa da AAG é que o aluno possui a maturidade e as habilidades de autorregulação necessárias para planejar, executar e avaliar seu aprendizado. No entanto, nem todos os aprendizes chegam ao ambiente de aprendizagem com esse set de habilidades desenvolvido. A ausência de metacognição pode levar a:

- **Foco ineficaz:** O aprendiz pode escolher recursos mais fáceis ou mais familiares, evitando o conteúdo mais desafiador, mas necessário, o que resulta em lacunas de conhecimento.
- **Avaliação subjetiva:** A dificuldade em avaliar objetivamente o próprio desempenho pode levar à superestimação ou subestimação das competências adquiridas.

Nesses casos, a AAG pode resultar em "ansiedade, frustração e ineficácia para o aluno que não está pronto para assumir a responsabilidade total pela sua jornada" (Brockett & Hiemstra, 1991, p. 77).

4.2. Risco de isolamento e sobrecarga cognitiva

Outra desvantagem reside no potencial isolamento social. Embora a definição de Knowles (1975) inclua "com ou sem a ajuda de outros," o foco na iniciativa individual pode diminuir a interação social e a aprendizagem colaborativa, que são cruciais para o desenvolvimento de competências interpessoais e para a construção social do conhecimento (Vygotsky, 1978).

Além disso, a vasta quantidade de recursos de aprendizagem disponíveis online pode levar à sobrecarga cognitiva. O processo de filtrar, selecionar e validar a qualidade dos recursos se torna uma tarefa complexa que, por si só, demanda tempo e energia, desviando o foco do conteúdo a ser aprendido. Essa sobrecarga pode minar a motivação e levar à paralisação ou à escolha de fontes não confiáveis. Garrison (1997) adverte que a autogestão excessiva do contexto, sem a devida orientação, transformando a liberdade de escolha em um fardo.

Do ponto de vista da neuroeducação, gerenciar a sobrecarga informativa e a solidão nos estudos exige um alto desempenho das funções executivas — como a atenção seletiva, a memória de trabalho e o controle inibitório —, competências que operam em ritmos diferentes em cada indivíduo e que podem estar sob maior pressão em estudantes neurodivergentes. Sem um desenho instrucional inclusivo que ofereça roteiros claros e canais de interação humana, a liberdade de escolha converte-se em estresse neurocognitivo, resultando em bloqueios de aprendizagem. Assim, mitigar o isolamento e o excesso de estímulos não significa infantilizar o percurso, mas sim garantir a acessibilidade e o acolhimento necessários para que a autonomia seja viável para todos.

5 Considerações Finais

A aprendizagem autogerida (AAG) representa um ideal pedagógico altamente relevante para a formação de indivíduos resilientes, adaptáveis e permanentemente engajados no ciclo do conhecimento. Suas características centrais é a autorregulação e a metacognição que promovem um nível de autonomia e motivação intrínseca que é difícil de replicar em modelos estritamente controlados pelo educador. As vantagens são claras: fomenta a persistência, aumenta a relevância da aprendizagem e personaliza o percurso educacional.

Entretanto, conforme discutido, a AAG não vai resolver todos os problemas de aprendizagem do aprendiz e não deve ser implementada de forma irrestrita. As desvantagens são inerentes à falta de preparo do aluno, que pode impossibilitar as habilidades de

autorregulação e maturidade cognitiva necessárias para gerir o processo complexo de aprendizagem. Há também o risco de isolamento e a ameaça da sobrecarga informacional.

Conclui-se que o sucesso da AAG, na prática, é um reflexo do sucesso do Design Instrucional que a compreende. O papel do designer não é remover a estrutura, mas sim transformá-la de uma grade rígida para algo flexível e de fácil entendimento. Os objetivos iniciais deste trabalho foram alcançados ao descrever as características (autorregulação, motivação), vantagens (autonomia, adaptabilidade) e desvantagens (imaturidade prévia, sobrecarga) da AAG. O caminho para a prática educacional é a integração da autonomia com o suporte instrucional estratégico, garantindo que a liberdade de escolha não se torne um obstáculo ao aprendizado efetivo.

Diante disso, ressalta-se que a autonomia não é um ponto de partida espontâneo, mas um ponto de chegada que exige intencionalidade pedagógica. Para investigações futuras, faz-se necessário mapear como os ambientes virtuais e presenciais de aprendizagem podem equilibrar esses andaimes visuais e metodológicos. Espera-se, em última análise, que este estudo contribua para que educadores e designers superem a dicotomia entre o controle rígido e o abandono instrucional, consolidando práticas que verdadeiramente emancipem o sujeito cognoscente.

6 Referências Bibliográficas

- Brockett, R. G. e Hiemstra, R. (1991). Autodireção na aprendizagem de adultos: Perspectivas sobre teoria, pesquisa e prática. Routledge.
- Candy, P. C. (1991). Autodireção para a aprendizagem ao longo da vida: Um guia abrangente para teoria e prática. Jossey-Bass.
- Deci, E. L. e Ryan, R. M. (1985). Motivação intrínseca e autodeterminação no comportamento humano. Plenum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognição e monitoramento cognitivo: Uma nova área de investigação cognitivo-desenvolvimentista. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Garrison, D. R. (1997). Aprendizagem autodirigida: Rumo a um modelo abrangente. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.

Knowles, M. S. (1975). Aprendizagem autodirigida: Um guia para alunos e professores. Association Press.

Pintrich, P. R. e Schunk, D. H. (2004). Motivação na educação: Teoria, pesquisa e aplicações (2ª ed.). Pearson Education.

Saba, F. (2011). O aluno autodirigido e o designer instrucional. *International Journal of Self Directed Learning*, 8(2), 40-48.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mente na sociedade: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Harvard University Press.