

REVISITANDO A AUTODIRECÇÃO NA APRENDIZAGEM: atributos e características do educando autodirigido

Sónia Mairos Nogueira *

Resumo

Este artigo é inteiramente dedicado à análise dos atributos e das características que surgem associados ao constructo de autodirecção na aprendizagem e resulta de um projeto de investigação desenvolvido pela autora. Para este efeito, parte-se das três dimensões essenciais do constructo: psicológica (ou de atributo pessoal), pedagógica (ou de processo de aprendizagem) e sociológica (ou social). Com base nestas dimensões discutem-se diferentes propostas de caracterização do educando com elevados níveis de autodirecção (*e.g.*, LONG, 1989b; BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; CARRÉ, 1997, 2000; DECI & RYAN, 2000; NOGUEIRA, 2006). Neste âmbito elencam-se, também, vários esforços de sistematização dos contributos dos investigadores nas últimas décadas (*e.g.*, KITSON, LEKAN & GUGLIELMINO, 1995; GUGLIELMINO *et al.*, 2005). Expõem-se, em seguida, alguns dos fatores analisados nos componentes anteriores do artigo. Discutem-se, entre outras, a quantidade de projetos e o número de horas dedicado a iniciativas independentes de aprendizagem, os estilos de aprendizagem, a inteligência, a criatividade, o autoconceito ou o nível de instrução (*e.g.*, GUGLIELMINO & KLATT, 1994; VAN DEUR, 2004; VAN DEUR & MURRAY-HARVEY, 2005; NOGUEIRA, 2006). Nota-se, contudo, que embora tenhamos revisto um conjunto considerável de estudos, os resultados reportados na literatura são, muitas vezes, contraditórios, o que torna mais complexa a definição de um perfil do educando autodirigido. Deixamos, por conseguinte, o desafio de que outros investigadores procedam a resenhas críticas do conhecimento científico neste domínio e que desenvolvam trabalhos de investigação subordinados a esta problemática.

Palavras-chave: Autodirecção na aprendizagem. Perfil do educando. Características

Nas últimas décadas a constatação de que a autodirecção na aprendizagem não é característica ou atributo exclusivo da adultez, mas sim uma realidade presente em todas as etapas da vida, ganhou vigor (CANDY, 1990, 1991; BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; LONG & CONFESSORE, 1992; LONG, 1992; GUGLIELMINO, LONG & HIEMSTRA, 2004; NOGUEIRA, 2006). Por conseguinte, o estudo do perfil de características que de forma significativa se poderão associar à autodirecção na aprendizagem, em particular quando a entendemos enquanto atributo pessoal (CAFFARELLA & O'DONNELL, 1988), isto é, quando nos centramos na sua dimensão psicológica (LONG, 1989b, 2001), assume grande pertinência. Como referem Guglielmino, Long e Hiemstra (2004), a este propósito, são as características pessoais do aprendente que determinam, em última instância, se estamos

*Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra nos âmbitos da Educação de Adultos e da Educação Especial. E-mail: smairosnogueira@gmail.com

perante aprendizagens de tipo autodirigido e não as especificidades das circunstâncias em que a aprendizagem decorre.

Although certain learning situations are more conducive to self-direction in learning than are others, it is the personal characteristics of the learner, - including his or her qualities of mind and behaviour (personality) as well as acquired skills and abilities - which ultimately determine whether self-directed learning will take place (GUGLIELMINO, LONG & HIEMSTRA, 2004, p. 1).

Curiosamente, este interesse crescente não foi suficiente para motivar, com igual intensidade, a produção científica em relação às diferentes etapas do desenvolvimento. Se com adultos encontramos à disposição um vastíssimo manancial de contributos relevantes, o seu estudo com crianças e adolescentes tem sido muito menos popular. Desta forma, e porque estamos convictas de que esta capacidade deve ser estudada e compreendida na sua plenitude, exploramos as características do aprendente autodirigido à luz dos resultados de investigações desenvolvidas com crianças, jovens e adultos (BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; GUGLIELMINO, KLATT & GUGLIELMINO, 1995; GUGLIELMINO, GUGLIELMINO & ZHAO, 1996; NOGUEIRA, 2006).

Pelo exposto, das três dimensões estruturantes do constructo autodirecção na aprendizagem [psicológica (ou de atributo pessoal), pedagógica (ou de processo de aprendizagem) e sociológica (ou social)] conferimos particular realce, neste artigo, à dimensão psicológica. Examinamos, num primeiro momento, diferentes propostas de caracterização do educando autodirigido (*e.g.*, LONG, 1989b; BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; CARRÉ, 1997, 2000; DECI & RYAN, 2000; NOGUEIRA, 2006). No momento seguinte analisamos a relação entre a autodirecção na aprendizagem e alguns dos atributos e características comumente referidas na literatura (*e.g.*, GUGLIELMINO & KLATT, 1994; VAN DEUR, 2004; VAN DEUR & MURRAY-HARVEY, 2005; NOGUEIRA, 2006).

Nota-se, a este propósito, que este artigo não visa a concretização de uma síntese, cronologicamente organizada, de diferentes perspectivas em relação à autodirecção na aprendizagem, com o propósito de que o leitor pudesse inteirar-se da origem de diferentes linhas de investigação e de conceptualização desta problemática, da sua progressão e, até, das tendências dominantes de investigação em vários períodos históricos. Trata-se, sim, de proceder à sistematização, a partir de uma análise crítica, de múltiplos contributos, conceptuais e empíricos, sobre a temática da autodirecção na aprendizagem, na qual se salientam aspectos em que os investigadores atingiram graus de acordo consideráveis e,

também, aqueles em que este consenso ainda não foi possível. Para este efeito, optamos, como referido, por atender às três dimensões estruturantes do constructo autodirecção na aprendizagem (Long, 1989b, 2001), com particular enfoque à dimensão psicológica ou de atributo pessoal, opção que nos pareceu mais interessante e rica, dados os propósitos desta publicação.

Acresce que, dado o volume considerável de investigações e de contributos teóricos existentes na literatura da especialidade, a sua apresentação e análise pormenorizada neste artigo revelar-se-ia uma tarefa impossível. Assim, embora tenhamos em consideração trabalhos produzidos desde a década de 60 do século transato até a atualidade, apenas mencionamos uma parte, necessariamente, limitada destes trabalhos. Em consequência, das cerca de cinco décadas de produção científica, selecionamos algumas produções que, na nossa perspectiva, contribuem de forma relevante para a compreensão dos atributos e das características que surgem associados ao constructo de autodirecção na aprendizagem. Mais do que uma elencagem exaustiva dos estudos e reflexões produzidos pretendemos, com este artigo, contribuir para o debate científico em torno desta problemática.

1. O aprendente autodirigido

Tendo em consideração a amplitude de investigações desenvolvidas até a data, a caracterização do perfil do aprendente autodirigido requer um esforço de análise crítica e de síntese dos contributos mais relevantes. Ao procedermos a este esforço somos, porém, confrontados com discrepâncias muito evidentes no que concerne a produção científica, neste domínio, em diferentes países. Se em realidades como os Estados Unidos da América ou a França, a autodirecção na aprendizagem é uma temática que suscitou considerável interesse e na qual têm sido realizadas múltiplas publicações no decurso das cinco décadas que temos vindo a analisar, em países como Portugal ou o Brasil tal não ocorreu¹. Em consequência, esta caracterização do perfil do aprendente autodirigido assenta, em grande medida, em artigos e obras publicados por autores de língua inglesa e/ou francesa, embora incluamos, sempre que possível, os resultados de investigações realizadas noutros países.

¹ Nestes países, a autodireção na aprendizagem permanece um tema pouco comum em dissertações ou artigos. A este dado de natureza quantitativa acresce a constatação de que parte dos trabalhos científicos produzidos se limita à apresentação de reflexões conceptuais e críticas de modelos internacionais de autodireção na aprendizagem, tipicamente de autoria Norte-americana (Nogueira, 2006).

Como havíamos referido na introdução, neste artigo partimos da proposta de Long (1989b, 2001), segundo a qual podemos agrupar as diferentes características do aprendente autodirigido segundo três dimensões essenciais, que resumimos em seguida. A dimensão pedagógica respeita às variáveis associadas ao processo de aprendizagem. Por sua vez, a dimensão de atributo pessoal relaciona-se com as variáveis psicológicas, em particular variáveis de personalidade. Por fim, a dimensão sociológica foca as dimensões sociais que se articulam com este tipo de aprendizagem, sendo conferida maior relevância às variáveis contextuais.

Situam-se, no âmbito da primeira destas dimensões, autores como Knox (1973, cit. por HIEMSTRA & JUDD, 1978, p. 36), que caracteriza o educando autodirigido como alguém que, no(s) projeto(s) de aprendizagem em que se envolve, define os objetivos e estabelece prioridades na sua concretização, selecionando, adicionalmente, as atividades que considera mais apropriadas para a sua concretização. De forma semelhante, Chéné (1983, cit. por MERRIAM & CAFFARELLA, 1991), concebe-o como alguém que, perante uma atividade de aprendizagem, para além de tomar decisões e de articular diferentes regras e influências, analisa as especificidades da tarefa e potenciais constrangimentos à sua concretização.

Um outro autor de destaque, nesta linha de pensamento, é Metzger (1997, cit. por LAFRENZ & MURRAY, 2005). Com base na sua vasta experiência de investigação sistematizou alguns atributos que, na sua perspectiva, são característicos dos aprendentes autodirigidos. Neste leque de atributos incluem-se o domínio de um repertório rico, amplo e profundo de estratégias de aprendizagens, do qual o aprendente autodirigido seleciona, por sua vontade, as estratégias que entende serem mais úteis (*e.g.*, no que respeita à criação do próprio processo de aprendizagem ou da concretização das metas que estabeleceu). Um outro atributo essencial prende-se com a mestria que o aprendente autodirigido demonstra em nível dos processos de automonitorização das aprendizagens, assim como, da adaptação a diferentes situações e circunstâncias. Em síntese,

being a high self-directed learner requires the ability of a rich, broad and deep repertoire of learning strategies, defined as thoughts and activities to create the learning process and to reach the goals; the thoughts and activities have to be highly skilled, self-monitored and able to adapt to the situation as well as to the learner and finally have to be based on the learners will to use learning strategies (METZGER, 1997, cit. por LAFRENZ & MURRAY, 2005, p. 8).

Ainda no seguimento desta análise destacamos o contributo de Moore (1980, cit. por

BROCKETT & HIEMSTRA, 1991). Para este investigador quando um educando autodirigido se encontra perante um problema a resolver ou uma aptidão a adquirir é, por si só, capaz de identificar as suas necessidades de aprendizagem, delineando objetivos gerais para o processo de aprendizagem (com base nas necessidades identificadas). É, também, responsável pela sua decomposição em objetivos específicos e pelo estabelecimento de critérios que o conduzam a uma concretização bem sucedida deste processo. Ainda neste âmbito, procede à compilação de informações diversas que lhe permitam satisfazer as necessidades detetadas e concretizar os propósitos que delineou. Por último, avalia a aprendizagem efetuada, apreciando a sua adequação e os níveis de proficiência que atingiu.

No que respeita às características que os investigadores consideram associar-se à autodireção dos indivíduos destacam-se as variáveis concretização de projetos inovadores, curiosidade, ambição, persistência na realização de tarefas e resiliência perante a adversidade e autoconceito positivo (BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; GARRISON, 1989, 1993; KITSON, LEKAN & GUGLIELMINO, 1995; OLIVEIRA, 1997; REIO, 2004).

Oddi (1984, cit. por STRAKA, 1996) resume grande parte destes atributos segundo três *clusters*, que passamos a elencar de imediato. Por um lado, possuem impulsos proativos (*proactive drive*), que se relacionam de maneira intrínseca com autoestima e autoconfiança elevadas, e que resultam na participação em vários projetos complexos da sua própria iniciativa. Evidenciam, também, grande abertura a novas iniciativas e ideias, considerável tolerância à imprevisibilidade, assim como facilidade em adaptar-se. Acresce que, tendem a demonstrar atitudes positivas em relação à participação em atividades estimulantes (ODDI, 1986, cit. por STRAKA, 1996, p. 67). Posição que não dista, substancialmente, da proposta de Mezirow (1981, cit. por GERSTNER, 1992), autor que nos relembra que um aprendente autodirigido é alguém que, antes de mais, está informado acerca de potenciais constrangimentos ao projeto de aprendizagem que pretende desenvolver. Este indivíduo analisa, em simultâneo, dificuldades externas a si próprio e limitações internas, “including the psychocultural assumptions involving reified power relationships embedded in institutionalized ideologies which influence one’s habit of perception, thought and behavior as one attempts to learn” (MEZIROW, 1981, cit. por GERSTNER, 1992, p. 83).

Estas dimensões são, de tal forma, conceptualizadas como essenciais para a compreensão plena deste constructo que vários autores procuraram articulá-las de forma coerente (CANDY, 1991). É deste esforço o exemplo de uma das propostas de caracterização mais reconhecidas no domínio, a de Guglielmino (1977, cit. por GUGLIELMINO *et al.*, 2005). Segundo esta autora,

a highly self-directed learner (...) is one who exhibits initiative, independence, and persistence in learner, one who accepts responsibility for his or her own learning and views problems as changes, not obstacles; one who is capable of self-discipline and has a high degree of curiosity; one who has a strong desire to learn or change and is self-confident; one who is able to use basic study skills, organize his or her time and set an appropriate pace for learning, and to develop a plan for completing work, own who enjoys learning, and has a tendency to be goal oriented (GUGLIELMINO, 1977, cit. por GUGLIELMINO *et al.*, 2005, p. 74).

Uma outra referência importante surge nos escritos de Candy (1991). Ao robustecer a constatação de que os fatores externos à aprendizagem influenciam sobremaneira a manifestação da autodirectividade dos indivíduos, une as dimensões anteriormente referidas. Será, por conseguinte, mais ajustado referir que os níveis de autodireção estão dependentes de múltiplos fatores, embora cada um de nós tenha preferência por aprendizagens mais (ou menos) autodirigidas. Candy (1991) destaca, pela sua importância diferencial, três destes fatores. Integram o primeiro as competências de autogestão, isto é, “basic building blocks of all independent learning: these include research skills, time-management, goal setting, critical thinking, and so on” (CANDY, 1991, p. xix). O segundo prende-se com a familiaridade com o conteúdo; e, por último, o terceiro respeita ao controle que este é capaz de exercer numa determinada situação.

Da conjugação destas referências se traça o perfil global do educando autodirigido. Porém, e como mencionamos, é indispensável analisar com crivo mais fino as variáveis que surgem associadas à autodireção na aprendizagem, em particular no que concerne a sua dimensão psicológica (ou de atributo pessoal). No entanto, tendo em conta os objetivos específicos deste artigo, não faremos alusão detalhada às especificidades inerentes a cada um dos estudos que iremos analisar (*e.g.*, critérios utilizados para a constituição da amostra) remetendo o leitor para estas questões apenas quando se revelam imprescindíveis para a compreensão da investigação em causa.

2. Atributos e características associadas à autodireção na aprendizagem

Da enorme multiplicidade de variáveis que surgem na literatura como estando associadas à autodireção na aprendizagem, o número de horas dedicado a iniciativas independentes de aprendizagem e a quantidade de projetos são duas das temáticas mais recorrentes. Iniciada na década de 60, esta linha de investigação foi predominante nas décadas seguintes, tendo sido publicadas numerosas obras em que se atesta esta relação

(CAFFARELLA & O'DONNELL, 1988; BROCKETT & HIEMSTRA, 1991). Na transição para o novo milénio surgiu um interesse renovado pelo seu estudo. Partindo de um quadro conceptual mais robusto e alargado, diversos investigadores encetaram investigações neste âmbito (*e.g.*, BRYAN & SHULTZ, 1995; BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; LONG & REDDING, 1991; GUGLIELMINO, 2005). Os estudos contemporâneos reforçam os resultados das investigações anteriores, isto é, que a autodireção na aprendizagem, entendida enquanto atributo pessoal (CAFFARELLA & O'DONNELL, 1988, LONG, 1989b, 2001) se relaciona com o tempo dedicado a iniciativas independentes de aprendizagem e a quantidade de projetos em que os aprendentes participam.

Esta regularidade de resultados não se verifica, porém, em relação à grande maioria dos fatores restantes que podemos considerar. Se considerarmos a relação entre os estilos de aprendizagem ou estilos cognitivos e a aprendizagem autodirigida nos deparamos com uma realidade bem mais polémica do que a anterior. Ainda que Pratt (1984, cit. por BROOKFIELD, 1986) tenha anunciado que o estilo independente é característico das pessoas muito autodirigidas, as investigações subsequentes sugerem que esta conexão, quando existe, não é tão forte como se esperaria. Enquanto alguns autores reportam correlações positivas entre o estilo independente de campo e este constructo em adultos (PRATT, 1984, cit. por BROOKFIELD, 1986; BITTERMAN, 1988, cit. por PRICE, KUDRNA & FLEGAL, 1992), outros não chegaram a conclusão similar (PRICE, KUDRNA & FLEGAL, 1992). O mesmo cenário se nos apresenta em investigações junto de indivíduos mais novos. Embora Carney (1985, cit. por PRICE, KUDRNA & FLEGAL, 1992) tenha obtido correlações estatisticamente significativas, embora baixas, entre o estilo cognitivo e a autodireção na aprendizagem em jovens com características de sobredotação que frequentavam do 5º ao 8º ano de escolaridade, o mesmo não sucedeu noutras pesquisas.

O mesmo ocorre se analisarmos a produção científica com base nos estilos de Kolb (1984, cit. por OLIVEIRA, 1996) e não de Witkin (1949, cit. por BROOKFIELD, 1986). A hipótese de que o estilo acomodante é característico das pessoas preferencialmente autodirigidas é corroborada por alguns estudos tradicionais (THIEL, 1984, cit. por CONFESSORE & CONFESSORE, 1992); porém, em projetos mais recentes esta associação não se confirma (LINARES, 1999). Perante resultados tão díspares a conclusão a tirar é a de que são necessários novos esforços de compreensão desta realidade, tendo em vista deslindar esta encruzilhada. Para este efeito, podemos socorrer-nos da sugestão que Brookfield (1985, 1986, 1988) avançou há duas décadas. Segundo ele, devemos optar por estudos de tipo indutivo, sustentados nas características que se denotam nos aprendentes autodirigidos, em

vez de partir de propostas pré-existentes, como sejam as de Witkin ou de Kolb.

Outros constructos comumente referidos, no que concerne à sua associação com a aprendizagem autodirigida, são o locus de controle e a autoeficácia percebida. Em relação ao primeiro, Long e Agyekum (1988, 1990), Carré (1997, 2000) ou Deci e Ryan (2000) avançam uma associação de magnitude do efeito moderada (ou mesmo elevada), uma vez que, o locus de controle é considerado central para a compreensão da autodireção na aprendizagem. Contudo, a produção empírica não corrobora, na totalidade, esta perspectiva. No início da década de 80, Skaggs (1981, cit. por LONG & REDDING, 1991) analisou esta associação numa amostra de enfermeiros no ativo. Tendo utilizado o *Levenson's Internal Powerful Other and Chance Scale*, como medida de operacionalização do autocontrole, este investigador obteve uma associação positiva, e estatisticamente significativa, entre a autodireção na aprendizagem e a dimensão internalidade. Note-se que obteve, também, correlação negativa e estatisticamente significativa, com a dimensão de externalidade. No pólo oposto, com recurso ao *Nowicki-Strickland Internal-External Scale*, Young (1985, cit. por LONG & REDDING, 1991) não obteve relação significativa entre as duas variáveis, numa amostra de alunos universitários. O mesmo sucedeu numa pesquisa desenvolvida por Oddi, em 1987, com base na Escala I – E de Rotter.

Dos estudos expostos, julgamos ser verossímil a possibilidade de que o lócus de controle interno se associe com a autodirectividade. Uma possível explicação para esta inconsistência pode resultar da utilização de instrumentos com características diferenciais, que, mais tarde, são vistos como medidas igualmente legítimas de operacionalização do constructo de lócus de controle. Além disso, os estudos foram desenvolvidos junto de amostras claramente distintas (*e.g.*, idade, nível de escolarização, experiência profissional).

Por sua vez, agora em relação ao segundo constructo, a autoeficácia, o panorama revela-se mais claro. Aos argumentos apresentados por Candy (1991) associam-se a resultados empíricos concretos. Num estudo junto de 87 estudantes que iniciavam o seu percurso universitário na *National University*, nos E.U.A., Hoban e Sersland (1999, cit. por OLIVEIRA, 2005) obtiveram resultados estatisticamente significativos e consideravelmente elevados ($r= 0,49$; $p<0, 001$). Para este resultado teria contribuído, segundo estes autores, o instrumento por eles criado para operacionalizar o primeiro constructo, o *Self-efficacy for Self-directed Learning Questionnaire*. Algum tempo depois, Hoban e Sersland (s.d., cit. por OLIVEIRA, 2005) procuraram replicar a investigação anterior, agora junto de 70 estudantes de três instituições do ensino superior. Obtiveram, neste âmbito, um coeficiente de correlação ainda mais elevado que o anterior ($r= 0,62$; $p<0, 001$). Recorrendo a uma adaptação do *Self-*

eficacy for Self-directed Learning Questionnaire para a língua portuguesa, bem como à E.P.A.A. e ao *Oddi Continuing Learning Inventory* (O.C.L.I.), Oliveira (2005) obteve, junto de uma amostra de estudantes do ensino superior, resultados não discrepantes dos reportados por Hoban e Sersland (1999, s.d., cit. por OLIVEIRA, 2005).

Igualmente, por esclarecer de forma cabal, se encontra a relação entre a autodireção e o empreendedorismo (*entrepreneurship*). Todavia, ao contrário do que sucedeu para os fatores analisados nos parágrafos precedentes, o número de estudos é limitado, o que dificulta uma apreciação mais segura. Indicamos, em registo exemplificativo, dois dos estudos efetuados. Guglielmino e Klatt (1994) questionaram 162 dos 445 dos Norte-Americanos considerados mais empreendedores, pela Revista Inc Magazine, tendo verificado que estes possuem níveis substancialmente mais elevados do que a média da população. Dois anos depois, Guglielmino (1996) publicou os resultados de outra investigação, em que colaboraram 50 executivas de muito sucesso (de acordo com a revista Executive Female) em que se obtiveram os mesmos resultados.

Igualmente plausível se afigura a relação entre a inteligência e a autodireção na aprendizagem. As posições de vários autores (*e.g.*, TORRANCE & MOURAD, 1978; CAMERON, 1984 cit. por BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; CAMPBELL, 1991; OKABAYASHI & TORRANCE, 1984; BETTS & NEIHART, 1986; ROGERS, 2002; VAN DEUR, 2004; VAN DEUR & MURRAY-HARVEY, 2005) suportam esta ligação. Ainda a favor desta ligação encontram-se os trabalhos de Long e Agyekum (1983, cit. por LONG & MORRIS, 1996) ou de Shaw (1987, cit. por BROCKETT & HIEMSTRA, 1991). Pelo contrário, constitui uma amostra das pesquisas em que não se confirmam estas premissas as investigações de Chickering (1969, cit. por EISENMAN, 1990) e Leeb (1983, cit. por LONG & REDDING, 1991), ambas realizadas com estudantes do ensino superior; e a de Eisenman (1990), em que participaram 289 estudantes do 5º ano.

Indagando, agora, sobre a relação entre a autodireção e a criatividade confirmamos que estamos em presença de uma relação consistente. Em vários modelos conceptuais a criatividade é apresentada como característica expectável dos indivíduos com elevados níveis de autodireção na aprendizagem (*e.g.*, GUGLIELMINO, 1977, cit. por HIEMSTRA & JUDD, 1978; KNOWLES *et al.*, 1980; CANDY, 1990; REIO & LEITSCH, 2003, cit. por REIO, 2004). Alguns autores vão mais longe ao defender que a criatividade é, na verdade, um dos seus elementos integrantes. Exemplifica esta última posição Guglielmino (1977, cit. por LONG & WALSH, 1992) que, como dissemos, construiu uma das escalas mais citadas em nível internacional, em que um dos oito fatores que a compõem é, precisamente, a criatividade

(GUGLIELMINO, GUGLIELMINO & LONG, 1987, cit. por CONFESSORE & LONG, 1992; GUGLIELMINO, KLATT & GUGLIELMINO, 1995).

Dois dos estudos clássicos neste âmbito são de Torrance e Mourad, no ano de 1978. No primeiro, desenvolvido junto de 684 crianças e adolescentes com características de sobredotação concluiu-se que existe associação positiva, tendo ocorrido o mesmo fenómeno na pesquisa em que participaram 41 estudantes do ensino superior que frequentavam um curso sobre pensamento criativo (TORRANCE & MOURAD, 1978). Estes resultados foram, em acréscimo, corroborados em adultos que tinham profissões que exigiam muita criatividade ou quando se recorreram a medidas de autopercepção de criatividade, em adultos trabalhadores numa companhia de telefones em Hong Kong (ROBERTS, 1986, cit. por LONG & REDDING, 1991).

Um outro constructo com relação forte com a autodireção na aprendizagem é o autoconceito (HIEMSTRA, 1996, 1999; OLIVEIRA, 1996; MERRIAM & CAFFARELLA, 1991, 1999). Nota-se que este constructo faz parte integrante de alguns modelos teóricos (*e.g.*, HIEMSTRA & JUDD, 1978; BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; MERRIAM & CAFFARELLA, 1991, 1999; KNOWLES, HOLTON & SWANSON, 2005). Robustece estas premissas um elevado número de trabalhos científicos. Sabbaghian (1980, cit. por BROCKETT & HIEMSTRA, 1991) convidou 80 estudantes de licenciatura, seleccionados aleatoriamente, tendo sido apurada uma associação estatisticamente significativa e positiva entre ambos os constructos. Alguns anos depois, numa meta-análise realizada por McCune (1989, cit. por BROCKETT & HIEMSTRA, 1991), foi apresentada uma magnitude do efeito de 0,23, calculada a partir dos coeficientes de correlação descritos em 67 estudos científicos. A idêntica conclusão chegaram Long e Stubblefield (1994), numa pesquisa com estudantes universitários, com idades entre 18 e 54 anos; e Kitson, Lekan e Guglielmino (1995), junto de gestores que frequentavam um programa de aconselhamento de carreira; tendo-se verificado o mesmo fenómeno nos estudos de Long e Stubblefield (1994) ou Long, Agyekum e Stubblefield (1995).

A relação entre esta variável e o nível de instrução dos indivíduos foi outra questão alvo do interesse da comunidade científica. A tendência que se configura como mais plausível é a de que indivíduos com níveis de instrução mais elevados possuem maior predisposição para aprender de forma autodirigida (*e.g.*, EISENMAN, 1990; HASSEN, 1982, cit. por EISENMAN, 1990; BRYAN & SHUTZ, 1995; OLIVEIRA, 2005; BODEN, 2005), posição que se verifica empiricamente. McCune, Guglielmino e Garcia (1990) conduziram uma meta-análise, a partir dos resultados de dez investigações, em que os educandos tinham níveis de

instrução mínima de 10,4 anos e máxima de 20 anos, tendo reportado uma correlação positiva com magnitude do efeito de 0,27. Também Bryan e Shultz (1995) encontraram diferenças estatisticamente significativas entre sujeitos que terminaram o secundário e aqueles que finalizaram o bacharelato. Ressalve-se, porém, a este propósito que nem todas as investigações efetuadas vão neste sentido, existindo pesquisas, embora em menor número, em que não se obtiveram coeficientes de correlação significativos (*e.g.*, FINESTONE, 1984, cit. por LONG & REDDING, 1991).

Todavia, quando analisamos esta questão em crianças e adolescentes esta associação é menos sólida. Num estudo em que colaboraram 684 jovens com características de sobredotação que frequentavam os níveis elementar *junior* e *junior high school*, nos Estados Unidos da América, Mourad (1979, cit. por BROCKETT & HIEMSTRA, 1991) encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos, sendo mais elevadas as pontuações do grupo que já frequentava o nível *junior high*. Já na década de 90, Guglielmino (1992) encontrou diferenças significativas entre a média dos resultados dos 214 estudantes (do 4º ao 8º ano de escolaridade). Contudo, a média mais baixa dizia respeito aos alunos do 6º ano. Num dos poucos estudos longitudinais sobre esta questão Long, Redding e Eisenman (1993, cit. por LONG, REDDING & EISENMAN, 1995) verificaram que existe uma tendência para que a autodireção aumente no decorrer da escolaridade. Todavia, as pontuações das 289 crianças e adolescentes variaram muito, ao longo da sua progressão na escolaridade (5º, 8º e 11º anos): alguns indivíduos pontuaram de forma muito mais elevada, mas o oposto aconteceu com outros, que no 11º ano tiveram resultados muito inferiores aos que tinham tido no 5º ou no 8º.

Por último, procedemos à análise da relação entre o gênero e a autodireção na aprendizagem. De fato, na literatura esta associação vem reportada como inexistente ou muito incipiente (LONG, 1989a; CANDY, 1990, 1991; JARVIS, 1990; BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; VAN DER KLINK & NIJHOF, 1997). Em rigor, também a extensa maioria dos estudos evidenciam a ausência de relação entre o gênero e a autodireção na aprendizagem. Integram este grupo os resultados das pesquisas de Jones (1989, cit. por LONG & REDDING, 1991), Adenuga (1991), Jones (1992), Long e Stubblefield (1994), Bryan e Shultz (1995), Cheong, Lee e Long (1995), Oliveira (2005).

Dos poucos estudos em que as duas variáveis surgem relacionadas, a tendência é a favor das mulheres (*e.g.*, WEST & BENTLEY, 1990; LONG & MORRIS, 1996; MCCUNE, GUGLIELMINO & GARCIA, 1990; GUGLIELMINO, 1992; BODEN, 2005), sendo diminutos os estudos em que os homens pontuam mais alto (*e.g.*, REIO, 2004). É preciso,

porém, ter em consideração que os coeficientes de correlação mencionados, embora significativos, são muito baixos. Na meta-análise de McCune; Guglielmino e Garcia (1990), por exemplo, a magnitude do efeito foi de 0,08; desprezível, portanto.

Para terminar este componente do nosso trabalho apraz-nos dizer que, embora tenhamos investido um grande esforço na coleta e análise de estudos científicos em que se abordassem as problemáticas que são estudadas nesta investigação, estamos consciente de que a panóplia de investigações produzida é consideravelmente mais extensa do que aquela que foi por nós aqui retratada. Além disso, existe um número muito superior de características que surgem associação à autodireção na aprendizagem e de que não demos conta, nestas páginas. Referimo-nos, em concreto, à satisfação com a vida, à necessidade de contacto social, a outros fatores de personalidade ou a fatores motivacionais (*e.g.*, ODDI, 1987, cit. por OLIVEIRA, 2005; REDDING, 1991; KITSON, LEKAN & GUGLIELMINO, 1995; OLIVEIRA, 2005); entre outras dimensões que poderiam ter sido exploradas.

Conclusão

A autodireção na aprendizagem é, sem dúvida, um dos constructos que mais foi investigado, ao longo das décadas precedentes, no âmbito da Educação de Adultos. Este interesse crescente floresceu e, na atualidade, *mais do que uma moda em educação*, a autodireção na aprendizagem é uma capacidade relevante na vida dos indivíduos, assunção que partilhamos com outros investigadores (SMITH, 1988; BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; GERTSNER, 1992; LONG, 1992; OLIVEIRA, 1996, 2005; STRAKA, 1997). De fato, esta temática tem merecido tal atenção por parte da comunidade científica internacional que “atingiu uma dimensão mundial e estendeu-se a todos os contextos de aprendizagem, sejam eles formais, não-formais e informais. (...) todas as áreas de vida dos sujeitos, abrangendo o meio escolar, profissional, familiar, o desenvolvimento pessoal e social” (OLIVEIRA, 2005, p. 18). Curiosamente, não abarcou, com igual intensidade as várias faixas etárias da população. Se com adultos encontramos à disposição um vastíssimo manancial de contributos relevantes, o seu estudo com crianças e adolescentes tem sido muito menos popular. Assim, e porque estamos convictos de que esta capacidade deve ser estudada e compreendida na sua plenitude, dedicamos este artigo à sua análise.

Consideramos, portanto, relevante proceder à sistematização dos principais contributos de investigadores neste domínio, apontando, não apenas as investigações realizadas com

adultos, mas também algumas referências concernentes à infância e à juventude. Se tivermos em conta as diferentes etapas da vida poderemos, de forma fundamentada, compreender em profundidade as características que, efetivamente, se associam à autodireção na aprendizagem. Será, também, possível delinear medidas de intervenção mais ajustadas ao desenvolvimento desta capacidade.

Não podemos esquecer, ainda, que “it is important to underline the fact that research on self-directed learning should, before all, be very respectful to the learner” (BÉDARD, 1996, p. 206). De fato, esta é, para nós, uma ideia chave, não só do estudo da autodireção, mas de todas as pesquisas que se realizam em Educação. Por conseguinte, mais do que a simples enumeração de algumas características ou a descrição de investigações científicas, a análise que aqui incluímos constitui uma revisão de contributos originais e que poderão levar outros investigadores a desenvolver projetos inovadores neste âmbito em particular.

Também, porque assumimos como nossa, a afirmação de Bédard (1996), nos parece fulcral reforçar a ideia de que cada uma das características pode (ou não) estar presente num indivíduo em particular, sendo necessário lê-las como tendências dominantes, tendo cuidado ao interpretá-las, quando nos reportamos a uma pessoa. Assim, quando descrevemos o educando autodirigido como um indivíduo que dedica muito tempo da sua vida a aprender por sua iniciativa, que prefere planejar, por si próprio, como e quando irá aprender, que é confiante, autônomo e criativo, apresentando com lócus de controle interno, estamos a reportar-nos a atributos e características globais e não ao perfil de um indivíduo em concreto.

REVISITING SELF-DIRECTED LEARNING: attributes and characteristics of the self-directed learner

Abstract

This article is completely devoted to the analysis of attributes and characteristics related to the construct of self-directed learning, and was drawn from a research project developed by the author. In order to undertake this analysis, three essential dimensions of the construct are taken in consideration: the psychological (or personal attributes), teaching (or learning process) and the sociological (or social). Based on these dimensions, different proposals for the characterization of learners with high levels of self-direction are discussed (*e.g.*, LONG, 1989b; BROCKETT & HIEMSTRA, 1991; CARRÉ, 1997, 2000; DECI & RYAN, 2000; NOGUEIRA, 2006). In this context, several efforts to systematize the contributions of researchers over recent decades are illustrated (*e.g.*, KITSON, LEKAN & GUGLIELMINO, 1995; GUGLIELMINO *et al.*, 2005). Subsequently, some factors analyzed in previous sections of the article are highlighted. Among other variables discussed are the number of projects and number of hours devoted to independent learning initiatives, learning styles, intelligence, creativity, and self-perception or level of education (*e.g.*, GUGLIELMINO & KLATT, 1994; VAN DEUR, 2004; VAN DEUR & MURRAY-HARVEY, 2005; NOGUEIRA, 2006). The article notes that although a considerable number of studies have been reviewed, the results reported in the literature are often contradictory, which makes

defining the profile of the self-directed learner more complex. We therefore challenge other researchers to carry out critical reviews of scientific knowledge in this field and develop original research relating to this issue.

Keywords: Self-directed learning. Learner profile. Characteristics.

Referências

ADENUGA, T. Demographic and personal factors in predicting self-directedness in learning. In: LONG, H. B. Long e Associates (eds.), *Self-directed learning: Consensus & conflict*. Research Center for Continuing Professional and Higher Education. Oklahoma: University of Oklahoma, 1991, 93-106.

BÉDARD, R. Risks and dangers in the measurement of the self-directed learner. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Current developments in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center, 1996, 203-211.

BETTS, G. T. e NEIHART, M. Implementing self-directed learning models for the gifted and talented. *The Gifted Child Quarterly*, Thousand Oaks, 1986, 30, 4, 174-177.

BODEN, C. An exploratory study of the relation between epistemological beliefs and self-directed learning readiness. Disponível em <http://dspace.cns.ksu.edu:4001/dspace/bitstream/2097/76/1/CarrieBoden.pdf#search=%22epistemological%20beliefs%20and%20self-directed%20and%20boden%22>. Acesso em 12, Maio, 2006.

BROCKETT, R. G. e HIEMSTRA, R. *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge, 1991.

BROOKFIELD, S. (ed.), *Self-directed learning: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

BROOKFIELD, S. *Understanding and facilitating adult learning*. Milton Keynes: Open University Press, 1986.

BROOKFIELD, S. Conceptual, methodological and practical ambiguities. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application & theory*. Athens: Adult Education Department, University of Georgia, 1988, 11-37.

BRYAN, V. e SCHULTZ, S. F. Self-directed learning in distance education: The relationship between self-directed learning readiness scores and success in completing distance education programs through home-study training. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *New dimensions in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center, University of Oklahoma, 1995, 135-158.

CAFFARELLA, R. S. Research in self-directed learning: Some critical observations. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application and research*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1992, 119-130.

CAFFARELLA, R. S. e O'DONNELL, J. M. Research in self-directed learning: Past, present and future trends. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application and theory*. Athens: Adult Education Department, University of Georgia, 1988, 39-61.

CAMPBELL, J. P. (1991). Invited reaction: The complete self-learner. *Human Resource Development Quarterly*, Thousand Oaks, 2, 1, 13-19.

CANDY, P. C. The transition from learner-control to autodidaxy: More than meets the eye. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1990, 9-46.

CANDY, P. C. *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass, 1991.

CARRÉ, P. Self (-directed) learning in France. In: STRAKA, G. A. (ed.), *European views of self-directed learning: Historical, conceptional, empirical, practical, vocational*. Berlin: Waxmann, 1997, 26-38.

CARRÉ, P. From intentional to self-directed learning. In: STRAKA, G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptional considerations*. Münster: Waxmann, 2000, 49-57.

CHEONG, C. K., LEE, C. K. e LONG, H. B. Self-directed learning readiness & some related variables: A study of self-educated people in Korea. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *New dimensions in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center, Educational Leadership and Policy Studies Department, College of Education, University of Oklahoma, 1995, 267-276.

CONFESSORE, G. J. e CONFESSORE, S. J. In search of a consensus in the study of self-directed learning. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application and research*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1992, 25-46.

DECI, E. L. e RYAN, R. M. What is the self-directed learning? Findings from recent motivational research. In: STRAKA, G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptional considerations*. Münster: Waxmann, 2000, 75-92.

EISENMAN, G. Self-directed learning – A growth process? In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1990, 93-122.

GARRISON, D. R. Facilitating self-directed learning: Not a contradiction in terms. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Emergent theory and practice*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1989, 53-62.

GARRISON, D. R. An analysis of the control construct in self-directed learning. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Emerging perspectives of self-directed learning*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing and Higher Education, 1993, 27-43.

GERSTNER, L. S. What's in a name? The language of self-directed learning. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application and research*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1992, 73-96.

GUGLIELMINO, L. M. Familial relationships in readiness for self-directed learning. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Research and practice*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1992, 181-188.

GUGLIELMINO, L. M. An examination of self-directed learning readiness and selected demographic variables of top female executives. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Current developments in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center, College of Education, University of Oklahoma, 1996, 11-22.

GUGLIELMINO, L. M., et al. Common barriers, interrupters and restarters in the learning projects of self-directed adult learners. *International Journal of Self-directed Learning*, Port Saint Lucie, 2005, 2, 1, 73-95.

GUGLIELMINO, P. J., GUGLIELMINO, L. M. e ZHAO, S. A preliminary study of self-directed learning readiness in the People's Republic of China. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Current developments in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center, College of Education, University of Oklahoma, 1996, 127-138.

GUGLIELMINO, P. J. e KLATT, L. Self-directed learning as a characteristic of the entrepreneur. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *New ideas about self-directed learning*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1994, 161-173.

GUGLIELMINO, P. J., KLATT, L. A. e GUGLIELMINO, L. M. A preliminary examination of cultural differences in worker readiness for self-directed learning. In: LONG, H. B. e Associates (Eds.), *New dimensions in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center, Educational Leadership and Policy Studies Department, College of Education, University of Oklahoma, 1995, 281-291.

GUGLIELMINO, L. M., LONG, H. B. e HIEMSTRA, R. Self-direction in learning in the United States. *International Journal of Self-directed Learning*, Port Saint Lucie, 2004, 1, 1, 1-17.

HIEMSTRA, R. Self-directed adult learning. In: TUIJNMAN, A. (ed.). *The international encyclopedia of adult education and training*. 2ª ed. Oxford: Elsevier Science, 1996, 427-433.

HIEMSTRA, R. Self-directed learning. In: ROTHWELL, W. J. e SENSENIG, K. J. (eds.), *The sourcebook for self-directed learning*. Amherst: H.R.D. Press, 1999, 9-19.

HIEMSTRA, R. e JUDD, R. Identifying "success" characteristics in self-directed adult learners, 1978. Disponível em <http://www-distance.syr.edu/success.html>. Acesso em: 12, Maio, 2004.

JARVIS, P. Self-directed learning and the theory of adult education. In: LONG, H. B. e

Associates (eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1990, 47,65.

JONES, J. E. Validation study of the Self-directed Learning Readiness Scale with university and community art students. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application and research*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1992, 131-145.

KITSON, D. L., LEKAN, D. F. e GUGLIELMINO, P. Self-directed learning readiness personality correlates. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *New dimensions in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center Educational Leadership and Policy Studies Department, College of Education, University of Oklahoma, 1995, 39-48.

KNOWLES, M. and colaboradores. *The modern practices of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Cambridge Adult Education, 1980.

KNOWLES, M., HOLTON III, E. F. e SWANSON, R. A. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 6^a ed. San Diego: Elsevier Butterworth Heinemann, 2005.

LAFRENZ, L. A. e MURRAY, B. Contents fostering self-directed learners through competitions, 2005. Disponível em www.collegequarterly.ca/2005vol08-num03-summer/lafrenz_murray.html. Acesso em 12, Janeiro, 2006.

LINARES, A. Z. Learning styles of students and faculty in selected health care professions. *Journal of Nursing Education*. 1999, 38, 9, 407-414.

LONG, H. B. Self-directed learning: Emerging theory and practice. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Emerging theory & practice*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1989a, 1-11.

LONG, H. B. Truth unguessed and yet to be discovered: A professional's self-directed learning. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Emerging theory & practice*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1989b, 123-135.

LONG, H. B. A multi-variable theory of self-direction in learning. In H. B. Long (eds.), *Self-directed learning and the information age*. Motorola University Press, 2001, 1-18.

LONG, H. B. Learning about self-directed learning. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application and research*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1992, 1-8.

LONG, H. B. e AGYEKUM, S. K. Self-directed learning: Assessment and validation. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self directed learning: Emerging theory and practice*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1988, 253-266.

LONG, H. B. e AGYEKUM, S. K. Changing concepts in self-direction in learning. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1990, 1-7.

LONG, H. B., AGYEKUM, S. K. e STUBBLEFIELD, C. Origins of self-directed learning. In: Long e Associates (eds.), *New dimensions in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center Educational Leadership and Policy Studies Department College of Education, University of Oklahoma, 1995, 1-21.

LONG, H. B. e CONFESSORE, G. J. *Abstracts of literature in self-directed learning 1966-1982*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1992.

LONG, H. B. e MORRIS, S. S. The relationship between self-directed learning readiness and academic performance in a non-traditional higher education program. In: LONG, H. B. e Associates (Eds.), *Current developments in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center, College of Education, University of Oklahoma, 1996, 139-156.

LONG, H. B., e REDDING, T. R. *Self-directed learning dissertation abstracts: 1966-1991*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1991.

LONG, H. B., REDDING, T. R. e EISENMAN, G. Longitudinal study of self-directed learning: SDLRS scores at the 5th, 8th, and 11th grades. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *New dimensions in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center Educational Leadership and Policy Studies Department College of Education, University of Oklahoma, 1995, 23-38.

LONG, H. B. e STUBBLEFIELD, C. H. Childhood experiences as origins of self-directed learning readiness. In: LONG, H. B. e Associates (Eds.), *New ideas about self-directed learning*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1994, 15-22.

LONG, H. B. e WALSH, S. M. (1992). An analysis of a modified form of Guglielmino's self-directed readiness scale. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application and research*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1992, 189-207.

MCCUNE, S. K., GUGLIELMINO, L. M. e GARCIA, G., Jr. Adult self-direction in learning: A meta-analytic study of research using the self-directed learning readiness scale. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1990, 145-156.

MERRIAM, S. B. e CAFFARELLA, R. S. *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MERRIAM, S. B. e CAFFARELLA, R. S. *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. 2^a ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

NOGUEIRA, S. *Horizontes de aprendizagem em crianças e adolescentes*. Tese de mestrado em Ciências da Educação, 2006, Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

OKABAYASHI, H. e TORRANCE, P. Role style of learning and thinking and self directed learning readiness in the achievement of gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, Thousand Oaks, 1984, 17, 2, 104-107.

OLIVEIRA, A. L. (1996). *Aprendizagem autodirigida: Teoria, investigação e facilitação*. Trabalho de síntese, no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, 2006, Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

OLIVEIRA, A. L. Autodirecção na aprendizagem: A actualidade de um constructo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, 1997, XXXI, 1, 2 e 3, 35-57.

OLIVEIRA, A. L. *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, 2005, Educação Permanente e Formação de Adultos. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

PRICE, M. A. KUDRNA, J. e FLEGAL, J. An exploratory study of self-directed learning readiness and field independence/dependence among students in architectural design studios. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application and research*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1992, 163-180.

REDDING, T. R. Sparkgap to space: A study in self-directed learning. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Consensus and conflict*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1991, 155-175.

REIO Jr, T. G. Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-directed Learning*, Port Saint Lucie, 2004, 1, 1, 18-25.

ROGERS, K. B. *Performing gifted education: Matching the program to the child*. Scottsdale: Great Potential Press, 2002.

SMITH, R. M. Improving dissemination of knowledge about self-directedness in education. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Self-directed learning: Application and theory*. Athens: Adult Education Department, University of Georgia, 1988, 149-167.

STRAKA, G. A. Construct validation of the Oddi Continuing Learning Inventory. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Current developments in self-directed learning*. Norman: Public Managers Center, College of Education, University of Oklahoma, 1996, 65-80.

STRAKA, G. A. Self-directed learning in Germany: From instruction to learning in the process of work. In: STRAKA, G. A. (ed.), *European views of self-directed learning*. Berlin: Waxmann, 1997, 129-152.

TORRANCE, E. P. e MOURAD, S. Self-directed learning readiness skills of gifted students and their relationships to thinking creatively about the future. *The Gifted Child Quarterly*, Thousand Oaks, 1978, 22, 180-186.

VAN DER KLINK, M. R. e NIJHOF, W. J. Self-directed learning in the Netherlands. In: STRAKA, G. A. (ed.), *European views of self-directed learning*. Berlin: Waxmann, 1997, 59-74.

VAN DEUR, P. Gifted primary student's knowledge of self directed learning. *International Education Journal*, Thousand Oaks, 2004, 4, 4, 64-74.

VAN DEUR, P. e MURRAY-HARVEY, R. The inquiry nature of primary schools and students' self-directed learning knowledge. *International Education Journal*, Thousand Oaks, 2005, 5, 5, 166-177.

WEST, R. e BENTLEY, E. L. Structural analysis of the self-directed readiness scale: A confirmatory factor analysis using LISREL modelling. In: LONG, H. B. e Associates (eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1990, 157-180.

Recebido em: agosto de 2010
Aprovado em: novembro de 2010