

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: PARADIGMAS, POTENCIALIDADES, TENSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

*LIFELONG LEARNING IN THE CONTEMPORARY CONTEXT: PARADIGMS,
POTENTIALITIES, TENSIONS AND IMPLICATIONS FOR EDUCATION*

Artigo recebido em: 17/12/2025

Artigo aceito em: 18/03/2026

Ártaga Paulino Freires*

*Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Santa Teresa, Espírito Santo, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2343215313092758>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4039-7298>
artagafreires@gmail.com

Joelson Lopes da Paixão**

**Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6907289379766915>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8874-5151>
joelson.paixao@hotmail.com

Jéfferson Balbino***

***Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5077934013308136>
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2516-5122>
jeffersonbalbino@bol.com.br

Marcelo Tavares Gomes de Souza****

****Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, Pernambuco, Brasil
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3304502249883627>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3941-3382>
marcelomtgs@gmail.com

Fábio Brito da Silva*****

*****Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4605305642140525>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6716-4579>
fbrittodasilva@gmail.com

Gabriel Maçalai*****

*****Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), Santo Augusto, Rio Grande do Sul, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/222089314178774>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1020-4587>
gabriel.macalai@iffarroupilha.edu.br

Antenor de Oliveira Silva Neto*****

*****Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju, Sergipe, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1139565901340399>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4787-7566>
antenor_oliveira@unit.br

Clecio Leonardo Mendes Araújo*****

*****Universidade Federal do Piauí (UFPI), Aldeias Altas, Maranhão, Brasil
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2577913257068185>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5289-0904>
cleonardo1605@gmail.com



The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

Este artigo examina a aprendizagem ao longo da vida como categoria analítica para compreender as exigências formativas impostas pelas transformações sociais, tecnológicas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo. O objetivo é discutir criticamente essa perspectiva, ultrapassando abordagens meramente prescritivas, para evidenciar seus fundamentos conceituais, suas potencialidades formativas e profissionais, bem como suas tensões, limites e contradições. A partir de revisão teórica fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da educação, da sociologia e dos estudos sobre trabalho e formação, o texto analisa a transição de modelos centrados na escolarização inicial para paradigmas de formação contínua, articulando essa discussão com questões relativas à cultura digital, à inteligência artificial, à formação docente, ao currículo, à mediação pedagógica e às políticas educacionais. Argumenta-se que, embora a aprendizagem contínua ofereça ganhos significativos em termos de autonomia intelectual, flexibilidade cognitiva e participação social, ela também engendra riscos concretos de responsabilização individual excessiva, mercantilização do conhecimento, fadiga formativa e aprofundamento de desigualdades. O artigo contribui para o debate acadêmico ao propor uma leitura equilibrada que reconhece o potencial emancipatório da educação permanente sem desconsiderar as assimetrias estruturais que condicionam o acesso às oportunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida. Formação Continuada. Cultura Digital. Formação Docente. Políticas Educacionais.

Abstract

This article examines lifelong learning as an analytical category for understanding the formative demands imposed by the social, technological, economic, and cultural transformations of the contemporary world. The objective is to critically discuss this perspective, going beyond merely prescriptive approaches, to highlight its conceptual foundations, formative and professional potentialities, as well as its tensions, limits, and contradictions. Drawing upon a theoretical review grounded in classical and contemporary authors from education, sociology, and studies on work and training, the text analyzes the transition from models centered on initial schooling toward paradigms of continuous formation, articulating this discussion with issues related to digital culture, artificial intelligence, teacher education, curriculum, pedagogical mediation, and educational policies. It is argued that, while continuous learning offers significant gains in terms of intellectual autonomy, cognitive flexibility, and social participation, it also engenders concrete risks of excessive individual responsabilization, commodification of knowledge, formative fatigue, and deepening of inequalities. The article contributes to the academic debate by proposing a balanced reading that acknowledges the emancipatory potential of permanent education without disregarding the structural asymmetries that condition access to learning opportunities.

Keywords: Lifelong Learning. Continuing Education. Digital Culture. Teacher Education. Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

A ideia de que a formação humana não se encerra com a conclusão de ciclos escolares formais não é, em sentido estrito, uma novidade. Desde as formulações clássicas da *paideia* grega até as concepções humanistas de educação integral, distintas tradições filosóficas reconheceram que o aprendizado constitui dimensão permanente da existência. Entretanto, nas últimas décadas, essa compreensão adquiriu contornos inéditos, impulsionada por transformações estruturais na economia, na cultura, na organização do

trabalho e nas tecnologias da informação e comunicação. A expressão *lifelong learning*, traduzida como aprendizagem ao longo da vida, consolidou-se como eixo articulador de políticas educacionais, discursos institucionais e projetos formativos em escala global, frequentemente associada à necessidade de adaptação contínua a um mundo percebido como instável, acelerado e em permanente reconfiguração (Delors *et al.*, 1998; Field, 2006).

A consolidação desse paradigma ocorre em um cenário marcado pela convergência de múltiplas pressões: a digitalização acelerada dos processos produtivos e comunicacionais, o avanço da inteligência artificial e da automação, a precarização de vínculos laborais, a obsolescência veloz de saberes técnicos e a emergência de novas competências como horizonte normativo para a inserção social e profissional. Nesse contexto, a aprendizagem ao longo da vida deixa de ser apenas uma aspiração pedagógica e se converte em imperativo socioeconômico, com implicações diretas para a organização dos sistemas educacionais, para as políticas de formação docente, para o desenho curricular e para as experiências concretas de estudantes e profissionais (Jarvis, 2007).

Todavia, a disseminação desse discurso não ocorre sem tensões. A literatura especializada tem apontado que a retórica da aprendizagem permanente pode operar, simultaneamente, como instrumento de emancipação e como mecanismo de responsabilização individual, transferindo para os sujeitos o ônus de sua própria empregabilidade e atualização, sem considerar as condições materiais, institucionais e sociais que condicionam o acesso às oportunidades formativas (Lima, 2012; Biesta, 2005). Essa ambivalência exige que a análise acadêmica ultrapasse o registro prescritivo e examine a aprendizagem ao longo da vida como objeto de investigação crítica, atenta tanto às suas possibilidades quanto às suas contradições.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente a aprendizagem ao longo da vida como categoria estruturante para a compreensão das exigências formativas do presente, considerando suas dimensões conceituais, suas potencialidades, seus desafios e suas implicações para a educação, a docência e as políticas formativas contemporâneas. A relevância desta reflexão reside na necessidade de oferecer, ao debate acadêmico, uma leitura que supere tanto a adesão acrítica ao discurso da formação permanente quanto a recusa simplificadora de suas contribuições, construindo uma análise que reconheça a complexidade do fenômeno em suas múltiplas determinações.

2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A noção de aprendizagem ao longo da vida possui raízes históricas que antecedem sua institucionalização como diretriz de políticas educacionais. Em termos filosóficos, a ideia de que o ser humano é, constitutivamente, um ser que aprende ao longo de toda a existência encontra ressonâncias na tradição socrática, nas formulações de Comenius sobre educação universal e nos ideais iluministas de emancipação pelo conhecimento. No entanto, sua configuração contemporânea está diretamente vinculada aos marcos institucionais produzidos por organismos internacionais a partir da segunda metade do século XX.

O relatório *Learning to Be*, coordenado por Edgar Faure sob os auspícios da UNESCO (Faure *et al.*, 1972), representa um marco inaugural ao propor a educação permanente como princípio organizador dos sistemas educativos. A ideia central do documento era a de que a educação não deveria restringir-se a etapas escolares delimitadas, mas constituir um processo contínuo, integrado à totalidade da vida dos indivíduos. Duas décadas depois, o relatório coordenado por Jacques Delors (Delors *et al.*, 1998) reafirmou esse princípio ao estruturar a educação em torno de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Essa formulação buscava ampliar a compreensão de aprendizagem para além da dimensão cognitiva, incorporando competências relacionais, éticas e existenciais.

Na perspectiva de Peter Jarvis (2007), a aprendizagem ao longo da vida é indissociável da condição humana no mundo contemporâneo: trata-se de um processo existencial pelo qual os sujeitos transformam experiências em conhecimentos, habilidades e valores, em resposta às situações com que se deparam ao longo de suas trajetórias. Essa compreensão ampla distingue-se de visões estritamente funcionais, nas quais aprender equivale a acumular competências exigidas pelo mercado. John Field (2006), por sua vez, argumenta que a emergência de uma *nova ordem educacional* está associada a transformações profundas na natureza do trabalho, da comunicação e da vida social, tornando a aprendizagem contínua não uma escolha individual, mas uma condição estrutural da participação na sociedade contemporânea.

No campo da pedagogia crítica, Paulo Freire oferece contribuições fundamentais para pensar a aprendizagem como processo permanente de humanização. Em sua obra

Pedagogia da autonomia, Freire (1996) sustenta que ensinar exige consciência do inacabamento: é precisamente porque somos seres inconclusos que a educação se constitui como prática permanente, voltada não apenas à aquisição de saberes instrumentais, mas à construção de uma consciência crítica capaz de interrogar as condições da própria existência. Essa perspectiva confere à aprendizagem ao longo da vida uma dimensão ética e política que transcende a lógica adaptativa frequentemente predominante nos discursos oficiais.

Peter Alheit e Bettina Dausien (2002) propõem o conceito de *aprendizagem biográfica* para designar a maneira como os sujeitos integram, ao longo de suas trajetórias de vida, experiências formais, não formais e informais de aprendizagem, construindo sentidos singulares a partir de contextos sociais específicos. Essa abordagem evidencia que a aprendizagem ao longo da vida não se reduz à frequência a cursos ou à obtenção de certificações, mas envolve processos complexos de significação, reflexão e reelaboração da experiência vivida.

3 MUDANÇAS DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

A compreensão da aprendizagem ao longo da vida como fenômeno contemporâneo requer a consideração das transformações estruturais que reconfiguraram, nas últimas décadas, tanto os sistemas educacionais quanto o mundo do trabalho. O modelo educativo predominante ao longo do século XX baseava-se na premissa de que a formação inicial, concentrada nos anos de escolarização formal, seria suficiente para equipar os indivíduos com os conhecimentos e competências necessários ao exercício profissional e à participação social. Essa premissa, que já apresentava fragilidades em sociedades industriais relativamente estáveis, tornou-se insustentável no contexto de uma economia globalizada, digitalizada e marcada pela aceleração das mudanças tecnológicas (Castells, 1999).

Manuel Castells (1999), ao analisar a emergência da sociedade em rede, demonstrou como a reestruturação produtiva baseada nas tecnologias da informação transformou radicalmente a organização do trabalho, exigindo dos profissionais capacidades de adaptação, processamento de informação e aprendizagem contínua que os modelos formativos tradicionais não haviam previsto. A passagem de uma economia predominantemente industrial para uma economia do conhecimento implicou a

valorização crescente de competências intelectuais, comunicacionais e tecnológicas, ao mesmo tempo em que acelerou a obsolescência de saberes técnicos específicos.

Zygmunt Bauman (2001), ao formular o conceito de *modernidade líquida*, oferece uma metáfora particularmente fecunda para compreender essas transformações. Na análise baumaniana, as instituições, os vínculos e as referências que estruturavam a vida social na modernidade sólida perderam sua estabilidade e previsibilidade, dando lugar a configurações fluidas, provisórias e permanentemente sujeitas a dissolução. Aplicada ao campo formativo, essa perspectiva ilumina o fato de que não apenas os saberes técnicos se tornam rapidamente obsoletos, mas as próprias categorias pelas quais organizamos a relação entre formação, trabalho e identidade profissional se liquefazem, exigindo dos sujeitos uma disposição contínua para a reconfiguração de suas trajetórias.

Hartmut Rosa (2013), ao desenvolver sua teoria da aceleração social, oferece uma chave analítica relevante para compreender o contexto em que a aprendizagem permanente se torna imperativa. Segundo o autor, as sociedades contemporâneas são caracterizadas por três formas interconectadas de aceleração: a aceleração técnica, a aceleração das mudanças sociais e a aceleração do ritmo de vida. Nesse cenário, os conhecimentos adquiridos em processos formativos tornam-se rapidamente insuficientes, não necessariamente porque sejam incorretos, mas porque as condições que lhes conferiam relevância prática se alteram em velocidade crescente. A consequência é uma pressão estrutural sobre os sujeitos para que atualizem permanentemente seus repertórios, sob pena de exclusão ou marginalização nos circuitos produtivos e sociais.

Essa reconfiguração afeta de maneira particular o campo educacional. A escola e a universidade, historicamente organizadas como instituições de formação inicial, são interpeladas a repensar suas funções, seus currículos e suas práticas pedagógicas à luz de uma realidade em que a linearidade das trajetórias formativas se dissolve. Dermeval Saviani (2008), ao refletir sobre as relações entre escola e democracia no contexto brasileiro, alertou para o risco de que reformas educacionais orientadas por lógicas de mercado esvaziassem o sentido público da educação, reduzindo-a a mecanismo de ajuste às demandas produtivas. Essa preocupação permanece atual e adquire novos contornos quando se considera que o discurso da aprendizagem ao longo da vida pode tanto ampliar o direito à educação quanto legitimar a precarização das condições formativas ao transferir responsabilidades institucionais para os indivíduos.

No plano internacional, o relatório *Reimagining Our Futures Together* (UNESCO, 2021) reconhece essas tensões ao propor um novo contrato social para a educação, fundamentado nos princípios de cooperação, solidariedade e responsabilidade compartilhada. O documento enfatiza que a educação ao longo da vida não pode ser reduzida à lógica da empregabilidade e deve incorporar dimensões de justiça, sustentabilidade e desenvolvimento humano integral. Esse posicionamento sinaliza um esforço de reequilíbrio conceitual que, no entanto, ainda enfrenta obstáculos significativos em sua tradução para políticas concretas, especialmente em países marcados por desigualdades estruturais profundas, como o Brasil.

4 CULTURA DIGITAL, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E NOVOS MODOS DE APRENDER

A digitalização da vida social constitui uma das transformações mais impactantes para a reconfiguração dos processos de aprendizagem. Pierre Lévy (1999), ao cunhar o conceito de cibercultura, antecipou que as tecnologias digitais alterariam profundamente não apenas os meios de comunicação, mas as próprias formas de produção, circulação e legitimação do conhecimento. Duas décadas depois, essa previsão se materializou de maneira ainda mais radical do que se supunha, com a proliferação de plataformas educacionais, recursos educacionais abertos, ambientes virtuais de aprendizagem, *massive open online courses* (MOOCs) e, mais recentemente, sistemas de inteligência artificial generativa capazes de produzir, sintetizar e personalizar conteúdos em escala sem precedentes.

Vani Kenski (2007) argumenta que as tecnologias educacionais não são instrumentos neutros, mas mediações que transformam as relações entre sujeitos, saberes e contextos de aprendizagem. A presença da tecnologia no cotidiano formativo altera temporalidades, espaços e modos de interação, possibilitando o acesso a recursos antes restritos a círculos acadêmicos ou geográficos específicos, mas também introduzindo novos desafios relacionados à qualidade da informação, à superficialidade do engajamento e à fragmentação da atenção. A aprendizagem ao longo da vida, nesse cenário, ganha novas possibilidades e novos riscos: se, por um lado, o acesso a conteúdos formativos se amplia exponencialmente, por outro, a mediação pedagógica qualificada

torna-se ainda mais necessária para que a exposição a informações se converta em aprendizagem significativa.

A inteligência artificial representa o mais recente capítulo dessas transformações. Sistemas baseados em aprendizado de máquina e em modelos de linguagem de grande escala têm demonstrado capacidade de automatizar tarefas que, até recentemente, eram consideradas exclusivamente humanas, incluindo a produção textual, a análise de dados complexos, o diagnóstico médico auxiliar e a programação computacional. Holmes, Bialik e Fadel (2019), em estudo abrangente sobre inteligência artificial na educação, identificam possibilidades significativas de personalização da aprendizagem, de diagnóstico adaptativo de dificuldades e de ampliação do repertório didático disponível a docentes e estudantes. Contudo, Neil Selwyn (2019) adverte que a incorporação da inteligência artificial ao campo educacional não pode ser examinada apenas sob a ótica das possibilidades técnicas: é necessário considerar quem controla essas tecnologias, a quais interesses elas servem e de que maneira alteram as relações de poder entre instituições, docentes e aprendentes. A dependência excessiva de ferramentas automatizadas pode comprometer o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade argumentativa e do pensamento crítico, competências que a própria aprendizagem ao longo da vida pressupõe como fundamento.

José Manuel Moran (2015) destaca que a integração de tecnologias à educação requer muito mais do que a simples adoção de ferramentas: trata-se de repensar modelos pedagógicos, redefinir o papel da mediação docente e reconstruir sentidos para o que significa aprender em contextos atravessados por múltiplas linguagens e temporalidades. Essa advertência é particularmente pertinente quando se considera que parcela significativa das iniciativas de formação contínua mediadas por tecnologias reproduz modelos transmissivos em formato digital, sem promover efetivamente as interações, a reflexão e a construção compartilhada de conhecimento que caracterizam processos formativos de qualidade.

A cultura digital, portanto, ao mesmo tempo em que amplia as condições de possibilidade para a aprendizagem ao longo da vida, impõe a necessidade de competências digitais que estão desigualmente distribuídas na população. O conceito de exclusão digital, longe de se restringir ao acesso físico a dispositivos e à conectividade, abrange também dimensões de letramento, de uso crítico e de capacidade de participação efetiva nos ecossistemas digitais de aprendizagem. No contexto brasileiro, os dados da

pesquisa TIC Educação, conduzida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2023), evidenciam que persistem assimetrias significativas no acesso e no uso pedagógico de tecnologias entre escolas públicas e privadas, entre regiões e entre diferentes estratos socioeconômicos. Essas desigualdades reproduzem e, em muitos casos, aprofundam disparidades históricas, tornando a promessa de democratização do acesso ao conhecimento por meio das tecnologias digitais uma realização parcial e seletiva.

5 POTENCIALIDADES FORMATIVAS E PROFISSIONAIS DA APRENDIZAGEM CONTÍNUA

A despeito das tensões que a atravessam, a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida apresenta contribuições substantivas para a formação humana, profissional e social. É necessário reconhecê-las com precisão, evitando tanto o entusiasmo ingênuo quanto o ceticismo paralisante.

Em primeiro lugar, a aprendizagem contínua favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual. Quando sustentada por mediações pedagógicas qualificadas e por condições materiais adequadas, a possibilidade de aprender ao longo de toda a vida permite que os sujeitos ampliem progressivamente sua capacidade de análise, de julgamento crítico e de tomada de decisão fundamentada. Freire (1996) já argumentava que a educação autêntica se orienta para a construção de sujeitos capazes de ler o mundo e nele intervir de forma consciente, e essa orientação encontra na formação permanente um horizonte fecundo de realização.

Em segundo lugar, a aprendizagem ao longo da vida amplia as possibilidades de atualização profissional em um contexto de mudanças aceleradas. A capacidade de incorporar novos conhecimentos, de dominar novas ferramentas e de reconfigurar competências constitui, na atual organização do trabalho, condição relevante para a inserção, a mobilidade e a reinvenção de trajetórias profissionais. Essa dimensão não deve ser reduzida a uma lógica meramente utilitarista: a atualização profissional pode também representar ganhos de satisfação pessoal, de ampliação de horizontes e de participação mais qualificada nos processos coletivos de trabalho.

Em terceiro lugar, a perspectiva da aprendizagem contínua contribui para a flexibilidade cognitiva, entendida como a capacidade de transitar entre diferentes campos de conhecimento, de articular saberes heterogêneos e de enfrentar situações novas com

criatividade e rigor. Em um mundo marcado pela complexidade e pela interdependência entre fenômenos, essa competência se revela cada vez mais necessária, tanto no plano profissional quanto no exercício da cidadania.

Finalmente, a aprendizagem ao longo da vida possui dimensão social e política que merece destaque. A participação efetiva na vida democrática, o engajamento comunitário, a compreensão de fenômenos complexos como as mudanças climáticas, as migrações ou as crises sanitárias exigem dos cidadãos repertórios que se renovam permanentemente. Nesse sentido, a educação permanente não é apenas estratégia de adaptação individual ao mercado, mas condição de participação informada e responsável na esfera pública. A UNESCO (2021) sublinha essa dimensão ao defender que o direito à educação deve ser compreendido como direito ao longo da vida, e não apenas como direito à escolarização inicial.

6 TENSÕES, LIMITES E CONTRADIÇÕES DAS NOVAS DEMANDAS FORMATIVAS

Se as potencialidades da aprendizagem ao longo da vida são reais e significativas, seus limites e contradições não são menos relevantes para uma análise criticamente informada. A primeira e mais recorrente tensão identificada na literatura refere-se à responsabilização individual pela atualização permanente. Licínio Lima (2012), em análise incisiva, demonstra como o discurso da aprendizagem ao longo da vida, em suas versões hegemônicas, tende a operar uma transferência de responsabilidade: o que deveria ser um direito garantido por políticas públicas converte-se em obrigação pessoal, e o fracasso em manter-se atualizado passa a ser interpretado como déficit individual, e não como expressão de desigualdades estruturais.

Gert Biesta (2005) aprofunda essa crítica ao problematizar o que denomina linguagem da aprendizagem. Para o autor, a substituição do vocabulário da educação pelo vocabulário da aprendizagem representa uma despolitização dos processos formativos: ao deslocar o foco das responsabilidades institucionais e públicas para a performance individual do aprendente, obscurece-se a dimensão relacional, ética e coletiva da educação. Nessa perspectiva, o sujeito é concebido como consumidor de oportunidades de aprendizagem em um mercado formativo, e não como cidadão portador de um direito que o Estado e a sociedade devem garantir.

A mercantilização da formação constitui outra face dessa problemática. A expansão do mercado de cursos *online*, de certificações profissionais, de *microcredentials* e de plataformas educacionais privadas evidencia a crescente conversão da aprendizagem ao longo da vida em mercadoria. Ben Williamson (2017), ao investigar o papel dos *big data* na educação, demonstra como a digitalização dos processos formativos não se restringe à ampliação do acesso, mas envolve a constituição de um mercado de dados educacionais no qual plataformas privadas acumulam informações sobre trajetórias, desempenhos e comportamentos dos aprendentes, reconfigurando as relações entre educação, vigilância e valor econômico. Embora essas ofertas possam representar ampliação de acesso em determinados contextos, frequentemente reproduzem lógicas de consumo que privilegiam a acumulação quantitativa de certificados em detrimento da profundidade formativa. A proliferação de conteúdos padronizados, de cursos de curta duração com promessas de empregabilidade imediata e de credenciais desprovidas de validação acadêmica consistente ilustra os riscos dessa tendência.

A fadiga formativa e a sobrecarga cognitiva representam desafios concretos frequentemente subestimados. Byung-Chul Han (2015), ao caracterizar a contemporaneidade como sociedade do cansaço, argumenta que a pressão por desempenho permanente engendra formas de autoexploração que conduzem ao esgotamento. Aplicada ao campo formativo, essa análise sugere que a injunção de aprender continuamente, quando dissociada de condições materiais e temporais que a viabilizem, pode converter-se em fonte de sofrimento, de ansiedade e de precarização subjetiva. Profissionais que, após jornadas extensas de trabalho, são instados a investir em formação complementar sob pena de defasagem experimentam, na prática, os efeitos dessa pressão.

As desigualdades de acesso às oportunidades formativas configuram, talvez, o limite mais significativo do discurso da aprendizagem ao longo da vida. As condições para aprender ao longo da existência não estão igualmente distribuídas: dependem de renda, de tempo disponível, de acesso à conectividade e a dispositivos tecnológicos, de proximidade geográfica a instituições formativas, de capital cultural prévio, de políticas de apoio e de condições de trabalho que permitam conciliar atividade profissional e formação. No Brasil, onde desigualdades socioeconômicas, raciais e regionais se articulam de maneira profunda, a promessa de aprendizagem ao longo da vida corre o

risco de funcionar como ideal abstrato que beneficia os segmentos já favorecidos, ampliando, em vez de reduzir, as assimetrias educacionais.

A obsolescência acelerada dos saberes impõe, ainda, uma reflexão sobre a natureza do conhecimento que se busca atualizar. Se, por um lado, certos saberes técnicos efetivamente perdem validade com rapidez, por outro, a ênfase excessiva na atualização pode conduzir à desvalorização de conhecimentos de base, de fundamentos teóricos e de repertórios culturais cuja relevância não se mede pela aplicabilidade imediata. A formação integral, tal como defendida por tradições pedagógicas humanistas, requer justamente o cultivo de saberes que resistam à lógica da obsolescência programada do conhecimento.

7 IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO, A DOCÊNCIA E AS POLÍTICAS FORMATIVAS

As transformações associadas à aprendizagem ao longo da vida produzem implicações diretas e complexas para a organização educacional, para o trabalho docente, para o currículo e para as políticas públicas de formação. A análise dessas implicações exige atenção tanto às possibilidades que se abrem quanto às contradições que se acentuam.

No que concerne à formação docente, o paradigma da aprendizagem permanente impõe a necessidade de repensar tanto a formação inicial quanto os processos de desenvolvimento profissional dos professores. António Nóvoa (1992) argumenta que a profissionalização docente requer o reconhecimento de que a formação se desenvolve ao longo de toda a carreira, em articulação com a prática pedagógica, com a reflexão sobre a experiência e com o diálogo entre pares. Maurice Tardif (2002), por sua vez, demonstra que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e temporais, construídos na confluência de trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. Essas contribuições convergem na compreensão de que a formação continuada de professores não pode ser reduzida a treinamentos pontuais ou a cursos desarticulados da prática, mas deve constituir processo orgânico, situado e reflexivo.

Francisco Imbernón (2011) amplia essa discussão ao defender que a formação docente para a contemporaneidade precisa preparar os professores não apenas para dominar conteúdos e técnicas, mas para atuar em contextos de incerteza, diversidade e

complexidade. Formar-se para a mudança, na perspectiva do autor, implica desenvolver competências de investigação, de colaboração, de mediação de conflitos e de adaptação criativa a circunstâncias imprevistas. No contexto da cultura digital e da inteligência artificial, essas demandas tornam-se ainda mais prementes, exigindo dos docentes familiaridade com tecnologias, capacidade de curadoria de conteúdos e habilidade para mediar processos de aprendizagem que ocorrem em múltiplos ambientes e temporalidades.

As condições reais de trabalho docente, entretanto, frequentemente contradizem essas exigências. Gatti, Barreto e André (2011), em estudo abrangente sobre políticas docentes no Brasil realizado no âmbito da UNESCO, documentaram que a profissão docente no país é atravessada por baixa remuneração relativa, jornadas extensas frequentemente distribuídas em múltiplos vínculos empregatícios, infraestrutura escolar precária e escassez de tempo institucionalizado para formação continuada. Essas condições persistem como desafios estruturais e configuram um cenário no qual a demanda por atualização permanente, quando desacompanhada de políticas que garantam condições materiais, temporais e institucionais para sua realização, converte-se em sobrecarga adicional que intensifica processos de precarização e de adoecimento profissional. A formação ao longo da vida, nessa perspectiva, precisa ser compreendida não apenas como responsabilidade individual do professor, mas como compromisso institucional e político que requer investimento público consistente.

No âmbito curricular, o paradigma da aprendizagem contínua desafia concepções de currículo como conjunto fixo de conteúdos a serem transmitidos em sequências rígidas. A perspectiva de que os sujeitos aprendem ao longo de toda a vida, em contextos formais, não formais e informais, exige currículos mais flexíveis, permeáveis às experiências dos aprendentes e orientados para o desenvolvimento de competências transferíveis, como a capacidade de aprender a aprender, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação em múltiplas linguagens. Essa reorientação, no entanto, deve ser conduzida com cautela, para que não resulte em esvaziamento de conteúdos fundamentais ou em fragmentação de percursos formativos.

A mediação pedagógica ganha centralidade renovada nesse contexto. Em um cenário em que a informação está amplamente disponível, mas sua transformação em conhecimento significativo não ocorre de forma automática, o papel do educador como mediador se torna mais relevante do que nunca. Mediar não significa apenas facilitar o

acesso a conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos elaborem, questionem, articulem e se apropriem criticamente dos saberes. Essa função exige, dos profissionais da educação, competências que vão além do domínio de conteúdo disciplinar e incluem a escuta, o diagnóstico de necessidades, a proposição de percursos diferenciados e a avaliação formativa e processual.

No campo das políticas educacionais, a aprendizagem ao longo da vida impõe a necessidade de marcos regulatórios e programáticos que ultrapassem a atenção exclusiva à educação básica e ao ensino superior inicial. Políticas de formação continuada, de reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais, de acesso gratuito ou subsidiado a oportunidades formativas e de articulação entre diferentes níveis e modalidades de ensino constituem desafios centrais para sistemas educacionais comprometidos com a equidade e com a efetivação do direito à educação ao longo da vida. A experiência internacional oferece exemplos relevantes, como os sistemas de qualificação baseados em competências adotados em países europeus, embora sua transposição para contextos como o brasileiro exija adaptações cuidadosas às especificidades locais.

A avaliação da aprendizagem, igualmente, requer reconfiguração. Modelos avaliativos centrados exclusivamente em provas pontuais e em aferição de conteúdos memorizados revelam-se insuficientes para captar a complexidade dos processos de aprendizagem contínua. A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida demanda abordagens avaliativas mais processuais, diversificadas e formativas, capazes de reconhecer diferentes trajetórias, ritmos e contextos de aprendizagem. Portfólios, projetos integradores, autoavaliação e avaliação por competências figuram entre as estratégias que a literatura tem apontado como mais coerentes com essa perspectiva, embora sua implementação em larga escala envolva desafios operacionais e conceituais não triviais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo evidencia que a aprendizagem ao longo da vida constitui categoria imprescindível para a compreensão das exigências formativas do presente, sem que isso implique aceitação acrítica de suas versões hegemônicas. As transformações tecnológicas, econômicas e sociais que caracterizam o mundo contemporâneo tornaram insustentável o modelo de formação concentrada em etapas

iniciais da vida, conferindo à ideia de aprendizagem contínua legitimidade teórica e relevância prática incontestáveis. Contudo, a passagem dessa constatação para sua efetivação como direito universal enfrenta obstáculos que não podem ser minimizados.

A revisão teórica realizada permitiu identificar que a aprendizagem ao longo da vida possui fundamentos filosóficos e pedagógicos sólidos, enraizados tanto em tradições humanistas quanto em perspectivas críticas da educação. As contribuições de autores como Freire, Jarvis, Field, Alheit e Dausien demonstram que aprender ao longo da existência é dimensão constitutiva da experiência humana, irredutível à mera acumulação de competências funcionais. Ao mesmo tempo, a análise das transformações no mundo do trabalho, na cultura digital e na inteligência artificial revelou que as condições contemporâneas intensificam tanto as possibilidades quanto as pressões associadas à formação contínua, configurando um cenário ambivalente que exige leitura nuançada.

As potencialidades da aprendizagem ao longo da vida são reais e abrangentes: ampliação da autonomia intelectual, atualização profissional qualificada, flexibilidade cognitiva e participação social informada figuram entre seus ganhos mais expressivos. No entanto, esses benefícios não se distribuem de maneira equitativa. As desigualdades de acesso, a mercantilização da formação, a fadiga cognitiva associada à pressão por desempenho e a responsabilização individual excessiva constituem limites concretos que desafiam a materialização da educação permanente como princípio de justiça social. A crítica de Lima (2012) e de Biesta (2005) permanece pertinente ao alertar para o risco de que o discurso da aprendizagem ao longo da vida funcione como legitimação da desresponsabilização estatal e da precarização das condições formativas.

No campo específico da educação e da docência, as implicações são particularmente densas. A formação continuada de professores exige políticas consistentes que articulem investimento público, condições materiais adequadas, valorização profissional e espaços institucionais de reflexão e colaboração. A reconfiguração curricular demandada pela perspectiva da aprendizagem contínua precisa equilibrar flexibilidade e consistência, inovação e fundamentação, abertura ao contemporâneo e preservação de saberes estruturantes. A mediação pedagógica e a avaliação requerem transformações que ultrapassem a lógica da transmissão e da aferição pontual, orientando-se para processos formativos mais significativos, processuais e contextualizados.

Em síntese, a aprendizagem ao longo da vida não deve ser tratada como *slogan* institucional nem como prescrição normativa descontextualizada. Sua potência reside precisamente na capacidade de iluminar as contradições do presente: a necessidade de aprender continuamente coexiste com a impossibilidade material de muitos o fazerem; a ampliação das tecnologias formativas convive com o aprofundamento da exclusão digital; a promessa de emancipação pelo conhecimento enfrenta a realidade da mercantilização e da precarização. Uma abordagem academicamente responsável sobre a aprendizagem ao longo da vida requer, portanto, a recusa tanto da adesão celebratória quanto da crítica estéril, em favor de uma análise que reconheça complexidades, identifique desigualdades e contribua para a construção de políticas e práticas educacionais mais justas, mais públicas e mais comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. The “double face” of lifelong learning: two analytical perspectives on a “silent revolution”. **Studies in the Education of Adults**, v. 34, n. 1, p. 3-22, 2002.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BIESTA, G. Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. **Nordisk Pedagogik**, v. 25, p. 54-66, 2005.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2022**. São Paulo: CGI.br, 2023.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.
- FAURE, E. et al. **Learning to Be: the world of education today and tomorrow**. Paris: UNESCO, 1972.
- FIELD, J. **Lifelong Learning and the New Educational Order**. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial Intelligence in Education: promises and implications for teaching and learning**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARVIS, P. **Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: sociological perspectives**. London: Routledge, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ROSA, H. **Social Acceleration: a new theory of modernity**. New York: Columbia University Press, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELWYN, N. **Should Robots Replace Teachers? AI and the future of education**. Cambridge: Polity Press, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Reimagining Our Futures Together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.

WILLIAMSON, B. **Big Data in Education: the digital future of learning, policy and practice**. London: SAGE, 2017.

Contribuição dos autores

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

Disponibilidade dos dados

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

Como citar este artigo (APA)

Freires, Ártaga P., Paixão, J. L. da, Balbino, J., Souza, M. T. G. de, Silva, F. B. da, Maçalai, G., ... Araújo, C. L. M. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: PARADIGMAS, POTENCIALIDADES, TENSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO. *Veredas Do Direito*, e235870. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5870>