

CAPÍTULO 19

PERSPETIVAR CONDIÇÕES PROMOTORAS DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Data de submissão: 10/09/2021

Data de aceite: 24/09/2021

Marina Isabel Felizardo Correia Duarte

Politécnico do Porto
Instituto Superior de Engenharia do Porto
Porto, Portugal
Universidade do Porto
CIIE-Centro de Investigação e
Intervenção Educativas da
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação
Porto, Portugal
<http://orcid.org/0000-0002-3153-3251>

RESUMO: Na viragem do século XXI, a Europa procurava fatores diferenciadores na economia global, apostando no conhecimento como meio para se tornar mais competitiva. Isso conduziu ao Processo de Bolonha, à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e à consciencialização da necessidade de uma mudança de paradigma educativo, que deixaria de estar centrado no ensino para passar a estar centrado na aprendizagem e no estudante. Isso requeria uma maior responsabilização do estudante, enfatizando a importância da autonomia na aprendizagem, não só como uma competência a desenvolver, mas também como meio para atingir uma

aprendizagem eficaz, e preparar os estudantes para fazerem frente aos desafios da sociedade atual, em constante e rápida mudança, tornando-os cidadãos ativos, responsáveis e comprometidos. Reconhecendo que este é um processo que se tem revelado longo e de difícil concretização, e que os estudantes têm de ser parte integrante desta mudança, com este estudo procuram-se perspetivar condições promotoras da autonomia na aprendizagem dos estudantes a partir de sentidos e finalidades que estes lhes atribuem. Para isso, recorreram-se a entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo, podendo-se concluir que estes estudantes têm um entendimento implícito das condições necessárias para uma aprendizagem com autonomia mais efetiva, percebendo-se, várias esferas de ação tempo/espço que se podem configurar como promotoras da autonomia, emergindo a instituição de ensino superior como um espaço privilegiado, com potencial para a criação de um contexto de oportunidades e incentivos.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia na aprendizagem. Ensino superior. Aprendizagem autodirigida. Processo de Bolonha.

PERSPECTING CONDITIONS TO PROMOTE
LEARNER AUTONOMY IN HIGHER
EDUCATION

ABSTRACT: At the turn of the 21st century, Europe was looking for differentiating factors in the global economy, focusing on knowledge

to become more competitive. This led to the Bologna Process, the creation of the European Higher Education Area, and the awareness of the need for an educational paradigm shift, which would no longer be focused on teaching to focus on learning and student. This required greater responsibility of the student, emphasizing the importance of learner autonomy, not only as a competence to be developed, but also to achieve effective learning, and prepare students to face the challenges of today's society, in constant and rapid change, making them active, responsible, and engaged citizens. Recognizing that this is a process that has proved long and difficult to achieve and that students must be an integral part of this change, this study seeks to look at conditions that promote learner autonomy from meanings and purposes attributed by them. For this, semi-structured interviews and content analysis were used, and it can be concluded that these students have an implicit understanding of the conditions necessary for learner autonomy, perceiving several spheres of action time/space that can be configured as promoters of autonomy, emerging the Higher Education Institution as a privileged space, with potential for the creation of a context of opportunities and incentives.

KEYWORDS: Learner autonomy. Higher education. Self-directed learning. Bologna Process.

1 INTRODUÇÃO

Na viragem do século XXI, a Europa procurava fatores diferenciadores na economia global, apostando no conhecimento como meio para se tornar mais competitiva (COMISSÃO EUROPEIA, 2003). Os governos de um número crescente de países europeus participaram em debates regulares, identificando as reformas que era necessário levar a cabo, num processo que ficou conhecido por Processo de Bolonha (COMISSÃO EUROPEIA, [s.d.]). O Processo de Bolonha conduziu à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), um espaço internacional de colaboração no ensino superior, que agrega atualmente 49 países que se comprometeram a implementar as reformas do Processo de Bolonha, criando um sistema de ensino superior compatível, facilitador da mobilidade de estudantes e pessoal docente (COMISSÃO EUROPEIA, [s.d.]). No âmbito destas reformas, o processo ensino/aprendizagem passou a estar focado na aprendizagem e nos estudantes, sendo reforçada a importância da aquisição de competências para a aprendizagem ao longo da vida (COMISSÃO EUROPEIA, 2000; EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE, 2001; 2003), enunciando-se a autonomia na aprendizagem como uma competência chave a desenvolver no ensino superior (PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2006). Mais recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) também reconheceu a necessidade de preparar os estudantes para fazerem frente aos desafios da sociedade atual, em constante e rápida mudança, tornando-os cidadãos ativos, responsáveis e comprometidos (OECD, 2018). Das competências que identificou para

transformar a nossa sociedade e moldar o futuro, destacam a responsabilização como pré-requisito para lidar com a novidade, mudança, diversidade e ambiguidade e ser capaz de resolver problemas de um modo criativo e igualitário, relacionando-a com conceitos como autorregulação, autocontrolo e autoeficácia. Enquanto construto, a autonomia na aprendizagem assenta fortemente na responsabilização, ainda que em grau variável no que respeita à (in)dependência do estudante face ao professor, dependendo do autor (BENSON, 1997; DAM et al., 1990; DICKINSON, 1987; HOLEC, 1979; LITTLE, 1991), estando por isso alinhada com as orientações da OCDE.

Se por um lado, a autonomia na aprendizagem pode ser encarada como um fim em si mesma, na medida em que o seu exercício remete para o ser capaz e querer responsabilizar-se pela sua aprendizagem (HIGGS, 1988; HU; ZHANG, 2017; LITTLEWOOD, 1996), Little (2003) reforçava a sua importância, ao argumentar que, primeiro, se os aprendentes estiverem reflexivamente comprometidos com a sua própria aprendizagem, é provável que sejam mais eficientes e eficazes, porque estão mais focados e mais envolvidos pessoalmente, segundo, se os aprendentes estiverem proactivamente comprometidos com a sua aprendizagem, o problema da motivação fica consequentemente resolvido. Enquanto agentes da sua própria aprendizagem, os estudantes são uma peça essencial do processo ensino/aprendizagem. Este deve ser entendido como um processo colaborativo, no qual, se por um lado, o estudante se compromete com a aprendizagem, por outro lado, a instituição de ensino superior tem de proporcionar ambientes de aprendizagem que o encorajem, empoderando-o e responsabilizando-o (DUARTE, 2019). Assim sendo, a autonomia na aprendizagem remete para a existência simultânea de capacidade, vontade e oportunidade, sendo mais efetiva quando o contexto e ambiente educativos a apoiam (HIEMSTRA; BROCKETT, 2012).

Reconhecendo que nem sempre é fácil às instituições de ensino superior (IES) operarem as mudanças necessárias, adotando práticas de ensino e aprendizagem inovadoras (EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE, 2018), e o papel central dos estudantes nesta questão, procura-se com este estudo perspetivar condições promotoras da autonomia na aprendizagem dos estudantes a partir de sentidos e finalidades que estes lhes atribuem.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O termo “autonomia na aprendizagem” surgiu em 1979 como sendo a capacidade para tomar conta da própria aprendizagem (HOLEC, 1979). O autor argumentou sobre a relação entre os conceitos da autonomia do aprendente e da aprendizagem autodirigida,

ao descrever a autonomia como uma capacidade que era aprendida, consciente ou inconscientemente, não nascendo com os indivíduos. Deste modo, o indivíduo que adquire esta capacidade, tendo possibilidade e vontade, e dela fazendo pleno uso, aprende de modo autodirigido. Esta aprendizagem autodirigida subentende um aprendente autónomo, mas um aprendente autónomo pode optar por não usar a sua capacidade de autonomia, envolvendo-se apenas parcialmente na aprendizagem autodirigida. Posteriormente, outros autores alargaram o conceito, que passou a abranger a capacidade e a vontade de agir e fazer escolhas de modo independente e em cooperação com outros, variando no grau de independência e cooperação (BENSON, 1997; DAM et al., 1990; DICKINSON, 1987; LITTLE, 1991). Para Holmes (2018), apesar de haver um entendimento sobre o que é, na generalidade, a autonomia na aprendizagem, não há consenso sobre o que ela é exatamente, o que, segundo Lai (2017), evidencia a multidimensionalidade do conceito.

Crabbe (1999) enfatizou a importância da autonomia na aprendizagem para que o processo ensino/aprendizagem deixasse de estar centrado no ensino e passa-se a estar centrado na aprendizagem e no estudante. Para o autor, isso implicava a mudança da responsabilidade pela aprendizagem dos professores para os estudantes, nomeadamente no que a tomada de decisão dizia respeito. Tradicionalmente, os professores tomavam as decisões sobre os objetivos e os caminhos para os atingir. Assim, o desafio era ter em consideração a capacidade dos estudantes para definirem estes objetivos e para organizar as suas atividades de aprendizagem. Tal seria atingido com maior flexibilidade na prática letiva, e havendo da parte dos estudantes a capacidade para usufruírem dessa flexibilidade. Nesta perspetiva, o professor surgia como o facilitador que proporcionava as condições para o exercício e desenvolvimento da autonomia, competindo ao estudante ser capaz de a exercer. O aprendente autónomo no ensino superior era, assim, aquele que aprendia eficazmente sem a presença ou intervenção constante do professor (BOUD, 1988). Na ausência de autonomia, o estudante estaria totalmente dependente do professor para aprender, levando alguns autores (BOUD, 1988; LITTLE, 1991) a questionar a eficácia dessa aprendizagem. Para Boud (1988), a autonomia na aprendizagem era um requisito vital para os indivíduos poderem funcionar eficazmente na sociedade moderna, sendo pouco provável que os estudantes que fossem dependentes dos seus professores viessem a ser tão eficazes no desempenho de uma profissão quanto os estudantes que desenvolvessem estratégias que lhes permitissem encontrar e usar os seus próprios recursos educativos. Se fossem recusadas aos estudantes as oportunidades para participarem na tomada de decisão sobre as suas aprendizagens, seria menos provável que eles desenvolvessem as capacidades que necessitariam para planear e organizar a aprendizagem ao longo da vida.

Este tipo de argumentação antecede o Processo de Bolonha, que só em 2007 e 2009 referia uma mudança de paradigma educativo, em direção a um ensino superior centrado no estudante, por oposição a um paradigma determinado pelo professor (EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE, 2007; 2009). Os apelos para esta mudança e para a inovação pedagógica foram-se sucedendo (EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE, 2010; 2012; 2015; 2018), evidenciando que este é um processo longo e de difícil concretização (LOPES; MENEZES, 2016; VEIGA; AMARAL, 2010).

3 METODOLOGIA

Os participantes são estudantes do curso de engenharia mecânica de uma IES portuguesa. Trata-se de um curso de três anos e 180 unidades de crédito, correspondente ao 1.º ciclo de graduação. Os participantes foram selecionados com base no seu grau de autonomia e desempenho académico, que foram medidos previamente no âmbito de um estudo mais abrangente do qual este faz parte (DUARTE, 2014; 2019; STOCKDALE; BROCKETT, 2011). Na determinação do número de participantes a selecionar, optou-se pela amostragem intencional de variação máxima (FLICK, 2009) considerando a variação dos critérios utilizados. Foram assim selecionados aleatoriamente cinco participantes com um baixo grau de autonomia e desempenho académico baixo, médio e elevado (comparativamente à média das classificações finais de curso) e cinco participantes com um elevado grau de autonomia e desempenho académico médio e elevado (não havia participantes com elevada autonomia e baixo desempenho académico). A seleção aleatória garantiu a inclusão dos três anos curriculares (1º ano, 2º ano e 3º ano), mas não de todos os horários de frequência das aulas (diurno e pós-laboral), nem do género (masculino e feminino). Por esse motivo, selecionaram-se aleatoriamente mais dois participantes, um a frequentar o curso em horário pós-laboral, e outro do sexo feminino, independentemente do seu grau de autonomia. Dos 12 participantes selecionados, 10 aceitaram participar no estudo.

O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, por se considerar que esta enriquece a investigação através da concessão ao entrevistado de liberdade para mobilizar aspetos não previstos pelo investigador, mas permitindo também ao entrevistador orientar o entrevistado de acordo com o enfoque teórico previamente definido (KVALE, 2008). Na entrevista, as respostas dos entrevistados refletem as suas perceções e interesses, permitindo a emergência de um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno que é propiciador da sua interpretação (TUCKMAN, 1994). Procedeu-se à elaboração do guião da entrevista

acautelando os doze aspetos destacados por Kvale (2008), adotando-se, quanto à estrutura, as recomendações de Amado e Ferreira (2017).

Os participantes foram entrevistados presencialmente, acautelando-se o seu consentimento informado. As entrevistas foram gravadas, e as gravações foram transcritas posteriormente.

Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, por ser uma técnica que permite avaliar de forma sistemática um corpo de texto por forma a desvendar e identificar a presença e tendência de ocorrência de expressões/frases/temas considerados «chave» e que possibilitem uma comparação posterior (COUTINHO, 2011). A análise organizou-se em torno de três polos cronológicos, respeitando as regras indicadas por Bardin (2011). De seguida, procedeu-se à codificação do corpo de texto, considerando, para este estudo, as seguintes categorias: (1) Características que definem a autonomia na aprendizagem, e que são (i) a capacidade de ser responsável pela própria aprendizagem, tendo iniciativa para fazer escolhas e decidir sobre aspetos da sua aprendizagem, e tendo auto-organização para levar a cabo estas escolhas e decisões, (ii) a vontade e a importância de se ser responsável pela própria aprendizagem, manifestando vontade para escolher, tomar decisões e implementar ações que conduzem a aprendizagens bem-sucedidas, valorizando a autonomia na aprendizagem, e questionando criticamente o quê, porquê, como e com que sucesso está a decorrer a aprendizagem, e (iii) o ajustamento entre a autoperceção da autonomia na aprendizagem e o seu exercício; (2) Papel do contexto formal de ensino superior, que agrega tópicos relativos ao papel da instituição de ensino superior, do curso e das unidades curriculares, dos docentes e dos pares, enquanto promotores de um ambiente que suporta, cria oportunidades, incentiva e valoriza o exercício da autonomia na aprendizagem. Na escolha das categorias teve-se em atenção as qualidades mencionadas por Bardin (2011). A fiabilidade da codificação foi avaliada com o alfa de Krippendorff (2011).

4 RESULTADOS

No que respeita à categoria “características da autonomia na aprendizagem”, nomeadamente quanto à capacidade para serem responsáveis pela própria aprendizagem, seis dos entrevistados referiram serem capazes de pesquisar autonomamente, sozinhos ou com colegas, encontrando materiais de estudo que complementam os fornecidos pelo professor. Foram também mencionados outros comportamentos que evidenciam a capacidade de ser autónomo, tais como: tomar a iniciativa de aprender mais e de aprofundar determinados tópicos; esclarecer as dúvidas com os professores fora das

aulas, pedindo-lhes auxílio quando necessário; identificar estratégias para resolver os problemas da aprendizagem, colocando-as em prática com sucesso; decidir sobre aspetos da sua aprendizagem, tendo auto-organização para levar a cabo estas decisões, estabelecendo objetivos e planificando as ações necessárias para a sua concretização.

Ainda sobre as características da autonomia na aprendizagem, mas quanto à vontade para serem responsáveis pela própria aprendizagem, apenas 3 dos 10 entrevistados a identificaram como uma característica importante, mencionando que a capacidade para a autonomia é necessária, mas não é suficiente, porque é preciso vontade, e até que nem sempre se trata só de vontade, mas de força de vontade, ou seja, de perseverança. Relativamente à importância da autonomia na aprendizagem, os entrevistados manifestaram-se positivamente. Para alguns, esta importância relaciona-se com a qualidade da própria aprendizagem, que é mais efetiva quando existe um certo grau de autonomia, havendo outros para os quais a importância da autonomia transcende a própria aprendizagem, por ser necessária no exercício da profissão e essencial na vida futura.

Quanto à perceção sobre a própria autonomia na aprendizagem, todos os entrevistados, exceto um, declararam considerar-se estudantes autónomos. Os motivos apresentados relacionam-se com a pesquisa e uso de recursos educativos para complementar ou substituir o ensino em contexto formal; com o uso dos recursos educativos disponibilizados em contexto formal de ensino para aprender autonomamente; com o estudo que fazem em grupo, em interdependência com os colegas, que permite avançar nas aprendizagens e esclarecer as dúvidas sem recorrer aos professores. Contudo, três dos entrevistados que se consideraram autónomos, condicionaram esta autonomia, mencionando que o grau de autonomia depende da unidade curricular, o exercício da autonomia depende da preferência pessoal e o exercício da autonomia depende da vontade.

Quanto à categoria “papel do contexto formal de ensino superior” e à importância do contexto académico para o exercício da autonomia na aprendizagem, todos os entrevistados estabeleceram uma relação positiva entre o contexto e o desenvolvimento da autonomia. Sobre o papel do curso, as respostas enfatizaram o aspeto “ensino superior” e o facto da frequência deste nível de ensino promover, e exigir, autonomia na aprendizagem, comparativamente com o ensino secundário, nomeadamente pela menor dependência do professor. A relação entre a autonomia e a frequência do curso foi associada a uma mudança de “mentalidade” que leva o estudante a procurar “desenrascar-se” pelos seus próprios meios. Para seis dos entrevistados, a autonomia é claramente promovida em unidades curriculares específicas. Os exemplos mais mencionados foram os das unidades curriculares que exigem muito trabalho fora das aulas e com grande

variedade dos tópicos e temas abordados. Também referiram unidades curriculares com exercícios menos repetitivos ou com exercícios disponíveis para serem resolvidos fora das aulas e trabalhos para realizar. Um aspeto a salientar nos discursos de alguns estudantes é que não são as unidades curriculares que promovem a autonomia, mas o tipo de atividades que nelas são propostas.

Quanto ao contributo dos professores para a autonomia na aprendizagem dos estudantes, a opinião dos entrevistados dividiu-se pelas seguintes ideias: há aqueles para os quais os professores reconhecem, valorizam, incentivam e validam a autonomia, pelos comentários que fazem nas aulas e pelo acompanhamento mais personalizado das aprendizagens dos estudantes; outros entrevistados discordam, referindo que o número elevado de estudantes na sala de aula não o permite, que não há meios para verdadeiramente valorizar a autonomia na aprendizagem e que uma certa “infantilização” dos estudantes do ensino superior dificulta a sua responsabilização por parte dos professores. Alguns entrevistados mencionaram a importância que a orientação dada pelos professores tem para a autonomia dos estudantes. Todavia, também referiram que esta orientação está sempre dependente da vontade do estudante, ou seja, os professores só podem acompanhar e orientar os estudantes que querem ser acompanhados e orientados.

Um dos aspetos relacionados com o contexto académico é a importância da própria instituição de ensino superior. As menções feitas pelos entrevistados referiram o papel da instituição enquanto “micro-sociedade” que agrega um conjunto de pessoas que contribuem para o desenvolvimento e formação dos estudantes e o conjunto de regras e regulamentos que orientam a instituição e que podem ser mais ou menos incentivadores do exercício da autonomia.

5 CONCLUSÕES

Os resultados apresentados permitem concluir que, não obstante o grau variável da autonomia na aprendizagem com base no qual os entrevistados foram selecionados, a quase maioria se considera autónoma nas suas aprendizagens. Contudo, as entrevistas mostram que existe uma perceção muito instrumental e utilitária da autonomia, que privilegia a pesquisa, a planificação, a gestão do tempo, o encontrar estratégias para aprender o que é necessário, e não propriamente aprofundar ou aprender mais do que o suficiente. Deste modo, nota-se que a perceção que mostram ter da sua própria autonomia, quando questionados diretamente, está algo inflacionada por uma visão que a restringe, comparativamente com a multidimensionalidade do constructo.

Consegue-se notar, nas palavras destes estudantes, um entendimento implícito das condições necessárias para uma aprendizagem com autonomia mais efetiva, tal

como enunciadas por Hiemstra e Brockett (2012), nomeadamente, em aspetos do próprio estudante, do processo ensino-aprendizagem, e do clima de aprendizagem veiculado pelo contexto e ambiente educativos. Considera-se assim, a existência de evidências tangíveis de autonomia na aprendizagem, nomeadamente, pela interação dos três aspetos que, segundo Bouchard (2011), devem estar presentes, e que remetem para a capacidade, vontade e oportunidade.

É possível concluir que, na opinião dos entrevistados, o curso que frequentam combina alguns elementos que propiciam condições favorecedoras da promoção da autonomia na aprendizagem, e que aqui se elencam: (1) A prática pedagógica de alguns professores, menos diretiva e mais orientadora; (2) Algumas atividades curriculares propostas em sala de aula, que incentivam os estudantes a participarem ativamente na sua aprendizagem, não se limitando a ser apenas recetores passivos do ensino; (3) Algumas unidades curriculares que requerem muito trabalho autónomo fora da aula; (4) Outras unidades curriculares que, pelas suas práticas de avaliação, exigem a elaboração de trabalhos, remetendo também para o uso de muito trabalho autónomo extra-aula; (5) Um conjunto de regras e procedimentos institucionais que influenciam o modo como os estudantes frequentam o curso, dando-lhes a oportunidade de fazer algumas escolhas. Ou seja, estes estudantes percebem condições para a promoção da autonomia que decorrem: (1) No tempo das aulas e dentro da IES, pelas práticas pedagógicas e atividades propostas em sala de aula; (2) No tempo extra-aulas, dentro e fora da IES, durante o estudo e realização de tarefas para as aulas e de trabalhos para avaliação, e no esclarecimento de dúvidas com os professores; (3) Dentro da IES, pelas oportunidades de tomada de decisão que regulamentos e procedimentos proporcionam. Pela ênfase com que relataram as diferentes condições, nota-se que é no tempo da aula que reconhecem mais frequentemente oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, e que, apesar do potencial das condições relacionadas com o trabalho e estudo extra-aula, estas surgem com menos frequência, estando circunscritas a um número reduzido de unidades curriculares.

Percebem-se, deste modo, várias esferas de ação tempo/espaço que se podem configurar como promotoras da autonomia, emergindo a IES como um espaço privilegiado, com potencial para a criação de um contexto de oportunidades e incentivos. Não obstante os entrevistados serem estudantes de engenharia portugueses, o que pode ser entendido como uma limitação do estudo, as condições por eles identificadas não se restringem, nem são específicas desta área científica ou do contexto cultural no qual estão inseridos.

6 AUTORIZAÇÕES/RECONHECIMENTO

O trabalho aqui reportado constitui uma parte de um estudo mais alargado no âmbito de um programa de doutorado concluído pela autora em 2019.

À Doutora Susan Stockdale, que permitiu a utilização do instrumento PRO-SDLS.

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do financiamento plurianual 2020-2023 atribuído ao CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas [ref.^a UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020].

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; FERREIRA, S. **A entrevista na investigação em educação**. In: AMADO, J. (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3ª ed. [s.l.]: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 209–234. ISBN: 978-989-26-1389-5.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. In: RETO, L. A.; PINHEIRO, A. (trans.). Lisboa: Edições 70, 2011.

BENSON, P. **Philosophy and practise: introduction**. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.). *Autonomy and Independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 13–17.

BOUCHARD, P. **Self-directed learning and learner autonomy**. In: NORBERT, S. (Org.). *The Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer Science and Business Media, 2011. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_1781.

BOUD, D. **Introduction to the second edition**. In: BOUD, D. (Org.). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page, 1988. p. 7–16.

COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: [s.n.], 2000. Disponível em: <<https://infoeuropa.euocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>>.

_____. **Para uma Europa do Conhecimento: a União Europeia e a Sociedade da Informação**. Luxemburgo: Comissão Europeia, 2003. Disponível em: <http://publications.europa.eu/resource/cellar/3a0f5454-1c91-46a6-aed1-fd3ca5dd8c64.0003.02/DOC_2>. Acesso em: 09/set./21. ISBN: 92-894-4426-6.

_____. **European Higher Education Area and Bologna Process**. [s.d.]. Disponível em: <<https://ehea.info/>>. Acesso em: 09/set./21a.

_____. **The Bologna Process and the European Higher Education Area**. [s.d.]. Disponível em: <https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt>. Acesso em: 09/set./21b.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Coimbra: Edições Almedina, 2011. ISBN: 978-972-40-4487-3.

CRABBE, D. **Defining the field**. In: COTTERALL, S.; CRABBE, D. (Orgs.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt: Peter Lang, 1999. p. 3–9.

DAM, L. et al. **Towards a definition of autonomy**. In: TREBBI, T. (Org.). *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. [s.l.]: [s.n.], 1990.

DICKINSON, L. **Self Instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DUARTE, M. **Learner Autonomy of Engineering Students: Validating the PRO-SDLS scale in a Portuguese context**. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, [s.l.], v. 4, n° 5, p. 62–67, 2014. ISSN: 2192-4880.

_____. **Processo de Bolonha, autonomia na aprendizagem e carga de trabalho: um estudo com estudantes de engenharia**. Tese de doutoramento, Universidade do Porto - Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/119653>, 2019.

EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE. **Prague Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf>.

_____. **Berlin Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf>.

_____. **London Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf>.

_____. **Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf>.

_____. **Budapest-Vienna Declaration**. [s.l.]: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf>.

_____. **Bucharest Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf>.

_____. **Yerevan Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2015. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf>.

_____. **Paris Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf>.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. In: COSTA, J. E. (trad.). 3ª edição ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN: 978-85-363-1711-3.

HIEMSTRA, R.; BROCKETT, R. G. **Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model**. In: *Adult Education Research Conference Proceedings*. New York: [s.n.], 2012. Disponível em: <<https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=3070&context=aerc>>. Acesso em: 23/jul./18.

HIGGS, J. **Planning learning experiences to promote autonomous learning**. In: BOUD, D. (Org.). *Developing student autonomy in learning*. [s.l.]: Kogan Page, 1988. p. 40–58.

HOLEC, H. **Autonomie et apprentissages des langues étrangères**. Strasburgo: Conseil de L'Europe, 1979.

HOLMES, A. G. **Problems With Assessing Student Autonomy in Higher Education, an Alternative Perspective and a Role For Mentoring.** *Educational Process International Journal*, [s.l.], v. 7, nº 1, p. 24–38, 2018. DOI: 10.22521/edupij.2018.71.2.

HU, P.; ZHANG, J. **A pathway to learner autonomy: a self-determination theory perspective.** *Asia Pacific Education Review*, [s.l.], v. 18, nº 1, p. 147–157, 2017. DOI: 10.1007/s12564-016-9468-z.

KVALE, S. **Doing interviews.** London: Sage Publications, 2008. ISBN: 978-0-7619-4977-0.

LAI, C. **Autonomous language learning with technology: beyond the classroom.** London: Bloomsbury Publishing, 2017. ISBN: 1474240429.

LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.** Dublin: Authentik, 1991.

_____. **Learner autonomy and second/foreign language learning.** In: CIEL LANGUAGE SUPPORT NETWORK (Org.). *The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies.* Southampton: [s.n.], 2003.

LITTLEWOOD, W. **“Autonomy”: An anatomy and a framework.** *System*, [s.l.], v. 24, nº 4, p. 427–435, 1996.

LOPES, H.; MENEZES, I. **Transição para o processo de bolonha: Significações de docentes e estudantes da Universidade do Porto.** *Educação, Sociedade & Culturas*, [s.l.], v. 48, p. 93–125, 2016.

OECD. **The future of education and skills Education 2030: the future we want.** [s.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <[https://www.oecd.org/education/2030/E2030PositionPaper\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030PositionPaper(05.04.2018).pdf)>. Acesso em: 09/set./21.

PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.** *Jornal Oficial da União Europeia*, [s.l.], v. 49, nº L394, p. 10–18, 2006.

STOCKDALE, S. L.; BROCKETT, R. G. **Development of the PRO-SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal Responsibility Orientation Model.** *Adult Education Quarterly*, [s.l.], v. 61, nº 2, p. 161–180, 2011. ISBN: 0741-7136r1552-3047, ISSN: 0741-7136, DOI: 10.1177/0741713610380447.

TUCKMAN, B. W. **Manual de investigação em educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

VEIGA, A.; AMARAL, A. **Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha.** *História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, [s.l.], v. 1, p. 29–40, 2010.