

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

2021 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

| | |
|--------------------------|--|
| Editora Chefe | Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira |
| Editora Executiva | M. ^a Viviane Carvalho Mocellin |
| Direção de Arte | M. ^a Bruna Bejarano |
| Diagramação | Elisangela Abreu |
| Organizadora | Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti |
| Imagem da Capa | Daniel Collier / 123RF |
| Bibliotecário | Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 |

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*



Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*



Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol. III /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87396-46-0

DOI 10.37572/EdArt_151221460

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I. Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume III** reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação docente e de outras áreas do conhecimento a partir da ideia de que as constantes mudanças em todos os níveis de uma sociedade, levam a novas demandas profissionais. Nele se destaca a ideia da formação inicial como uma das possibilidades para ressignificar os sujeitos e, também, capacitar os indivíduos para a aprendizagem constante. Deste modo, possibilita ao leitor análises tão necessárias no e do atual contexto.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

TEORIAS, FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1.....1

A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA EM CONTEXTO DE DESEMPREGO

Susana Raquel Teixeira Gonçalves

Maria do Céu Taveira Castro Silva Brás Cunha

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214601

CAPÍTULO 2..... 13

ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN PAÍS LATINOAMERICANO, MEDIANTE TEORÍA FUNDAMENTADA

Adriana Romero-Sandoval

María Gabriela León Guajardo

Nancy Torres Montalvo

Pablo Carrillo Guarderas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214602

CAPÍTULO 3.....23

CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA 2012-2019: TRASCENDENCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Germán Trujillo Martínez

Jhon Harold Suare Vargas

Julián Andrés Latorre Herrada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214603

CAPÍTULO 4..... 33

CONTRIBUIÇÃO À IDENTIDADE DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214604

CAPÍTULO 5..... 44

EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR MOÇAMBICANA: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA: UMA BREVE REFLEXÃO

António Ali

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214605

CAPÍTULO 6.....55

EDUCACIÓN AMBIENTAL DE ESTUDIANTES EN PREPARATORIA AGRÍCOLA, UACH

Martha Castillo Beltrán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214606

CAPÍTULO 7 66

EL TRASCENDENTALISMO LITERARIO ENTRE CUBA, REPÚBLICA DOMINICANA Y PUERTO RICO

Iván Segarra – Báez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214607

CAPÍTULO 8.....78

ESTÃO OS/AS ESTUDANTES DE ENSINO PROFISSIONAL ENVOLVIDOS/AS NA ESCOLA?

Cláudia Candeias

Madalena Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214608

CAPÍTULO 9..... 93

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DISCURSO DA AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DA HETERONOMIA

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214609

CAPÍTULO 10..... 109

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR


Mónica Simão Mandlate

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146010

CAPÍTULO 11.....122

IGUALDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN DESDE UNA VISIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

Iliana María Fernández Fernández
Francisco Samuel Mendoza-Moreira
Montserrat Bergmann
Jimmy Alberto Calle García
Denisse Loreth Aguilar Mendez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146011

CAPÍTULO 12135

KA-A E A MATA ME CHAMA: A IMPROVISAÇÃO COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA PARA O ENSINO DA DANÇA

Mariana Marques Kellermann
Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146012

CAPÍTULO 13.....143

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA FUNCION POLÍTICA DE LA EDUCACION: LAS MACRO POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA, ¿FAVORECEN LA DISCUSIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?

Carla Bernardoni Pedreira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146013

CAPÍTULO 14.....154

LA FORMACIÓN AXIOLÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL SALVADOR: UN MODELO PEDAGÓGICO

Walter Simón Cornejo Salmerón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146014

CAPÍTULO 15.....172

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, UN RETO DE LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA

Oscar de Loera Díaz
Roberto Romo Marín
Lluvia Ofelia Palomino Robledo
Juana Araceli Marín Cardona

Erika Yadira Medina Burgos
José Santos Torres Garibay
Juan José Palacios Arellano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146015

CAPÍTULO 16.....179

LA FORMACIÓN DE MAESTROS AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS. UNA APORTACIÓN METODOLÓGICA

Carlos Campo Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146016

CAPÍTULO 17 186

LA SUPERACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN ANGOLA. UNA PROPUESTA

Bartolomeu José Fontes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146017

CAPÍTULO 18..... 194

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE ALUNOS COM NEE

Maria Celeste de Sousa Lopes

Alfredo Silva

Elsa Paço

João Alves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146018

CAPÍTULO 19.....205

PERSPETIVAR CONDIÇÕES PROMOTORAS DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Marina Isabel Felizardo Correia Duarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146019

CAPÍTULO 20.....217

PROCESOS DE ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE TALLER

Marcela Fabiana Melana

Gabriela Carnevale

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146020

CAPÍTULO 21225

PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES (PAPIN): REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE (2015-2020)

Carla Fernanda Figueiredo Felix
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves
Caroline Costa Silva Cândido

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146021

CAPÍTULO 22 237

REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

Cátia Marques
Ana Daniela Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146022

CAPÍTULO 23255

REFORMULAÇÃO E POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

João Manuel de Sousa Will
José Augusto Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146023

CAPÍTULO 24265

UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIA DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO

María Guadalupe del Socorro López Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146024

CAPÍTULO 25 273

UNA VISIÓN INTEGRAL EN EL PREESCOLAR: APROXIMACIONES A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Armando Martínez Contreras
Patricia Romero Arce

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146025

SOBRE A ORGANIZADORA283

ÍNDICE REMISSIVO284

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/espaço 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 percecionam 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/espço 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 CIIE – 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.eu/ocid.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, nº 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: 0741-7136/1552-3047, 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.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acercamiento fenomenológico 265, 266
Adolescentes 23, 78, 82, 84, 86, 88, 90, 175, 239, 270
Aprendizagem autodirigida 205, 207, 208
Arquipélago 66
Atividades lúdicas 136
Autonomia na aprendizagem 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215

B

Biopsicosocial 23

C

Carreira 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 82, 83, 228, 229, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251
Ciencias Jurídicas 121, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 169, 171, 261
Ciudadela 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32
Clausura cognitiva 93, 97, 100, 101
Competência 3, 15, 21, 44, 46, 81, 85, 111, 155, 174, 189, 205, 206, 271
Comportamentos adaptativos 1, 5, 8
Construcción social de la realidad 273, 276, 281
Cultura 2, 15, 23, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 69, 70, 73, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 115, 122, 127, 128, 132, 138, 144, 178, 195, 196, 202, 217, 219, 223, 224, 231, 240, 259, 260, 264, 266, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Cultura ambiental 55, 56, 63
Cultura de paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Currículo oficial 255, 258, 259, 262
Curso de administração 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

D

Dança-jogo 135
Derechos humanos 129, 130, 143, 145, 146, 151, 153, 164, 275, 277
Desempeño profesional 164, 186, 187, 188, 189, 192
Desemprego 1, 2, 7
Didáctica 173, 174, 177, 178, 185, 186, 189, 190, 191, 192

Dimensão imaginária 33, 37, 39

Diretrizes Curriculares 255, 256, 257, 258, 260, 261, 264

E

Educação 2, 9, 11, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 79, 82, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 138, 141, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 214, 216, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 256, 257, 259, 260, 263, 264

Educação básica 44, 48, 49, 51, 52, 53, 115, 116, 117, 225, 226, 227, 233, 234

Educación 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 92, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 224, 235, 265, 266, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación ambiental 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64

Educación Física 172, 173

Educación para la paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación superior 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 134, 155, 174, 185, 186, 188, 190, 192, 193, 277, 281

Enfoque de género 265, 266, 269

Enseñanza 13, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 27, 30, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 132, 143, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 156, 161, 162, 169, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 185, 188, 190, 191, 220, 221, 224, 270, 271, 278

Ensino profissional 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91

Ensino superior 11, 54, 195, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 256, 260

Envolvimento 4, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 196, 201

Equidad 16, 23, 122, 125, 126, 129, 130, 152, 265, 266, 269, 271

Equidade 52, 204

Escritura 217, 219, 220, 221, 223, 224, 270, 278

Evaluación 16, 20, 22, 120, 131, 133, 148, 149, 151, 166, 168, 169, 170, 182, 187, 191, 217, 219, 221, 223, 224, 269

F

Fabricação social 93, 95, 96, 97, 99, 100, 105

Filosofia 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 54, 73, 74, 93, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 155, 160, 165, 274, 282

Filosofia da Educação 33, 34, 35, 42, 43, 93, 106, 107, 108

Formação 33, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 80, 81, 88, 91, 93, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 137, 140, 142, 192, 193, 195, 196, 202, 203, 212, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 242, 246, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Formación axiológica 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170

Formación inicial 172, 174, 175, 176, 177, 190

G

Giro epistemológico 273, 279

I

Identidad 131, 152, 173, 217, 218, 219, 223, 224, 276, 277

Identidade 7, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 83, 95, 101, 139, 238, 241, 245, 246

Ilhas 66

Improvisação 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Inclusão 84, 109, 115, 116, 119, 120, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 209

Inclusión 19, 109, 122, 124, 127, 129, 131, 134, 151, 173, 204

J

Jovens 3, 48, 49, 81, 82, 85, 88, 90, 91, 113, 195, 199, 201, 204, 237, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 250, 251

L

Leyes sobre educación 13

Literatura 18, 32, 66, 67, 70, 74, 75, 76, 217, 219, 221, 251, 274

Ludicidade 135, 136, 137, 140

M

Memoria 71, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 153, 217, 218, 219, 223, 224

Metodología 13, 17, 25, 44, 85, 89, 90, 91, 135, 136, 140, 142, 146, 157, 159, 160, 165, 171, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 194, 196, 203, 209, 214, 217, 223, 258, 265

Moçambique 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 109, 112, 113, 116, 117, 120, 121

Modelo pedagógico 154, 156, 157, 158, 159, 160, 170, 193

Movimentos 66, 139, 140, 141, 230, 233

N

NEE 109, 114, 115, 116, 119, 124, 125, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203

O

Orientaciones curriculares 172, 173, 178

P

PAPIN 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Participación de las mujeres 265

Pedagogía 42, 47, 106, 155, 172, 173, 174, 177, 186, 189, 190, 191, 192, 230, 235, 253, 281

Percepção 44, 54, 88, 135, 137, 194

Perfil competencial 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21

Perfil de egreso 172, 176, 173, 176, 281

Pessoal da carreira 1, 3, 4, 6, 9, 11, 12

Políticas curriculares 131, 255

Proceso 16, 17, 19, 21, 23, 27, 58, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 148, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 169, 170, 174, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 235, 275, 276, 277, 278

Processo de Bolonha 205, 206, 209, 215, 216

Profesores 55, 57, 64, 124, 129, 155, 156, 159, 162, 163, 165, 166, 179, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 235, 269

Professores 48, 52, 54, 91, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 135, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 208, 210, 211, 212, 213, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 262

Professores iniciantes 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Programa de Inserção Profissional 226, 231, 235

Q

Qualidade de ensino 44, 116, 117, 261

R

Reflexividade ética 237, 239, 247, 248, 251

Reformas 20, 21, 22, 51, 109, 121, 131, 206, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263

S

Sociedad de la información 179

Sociología 22, 47, 59, 106, 155, 161, 179, 180, 183, 185, 276, 281
Superación profesional 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
Sustentabilidad 55, 56, 58, 59

T

Teoría fundamentada 13, 14, 16, 17, 21, 22
Transcendentalismo 66, 76
Trayectos formativos 172, 173, 174, 177
TVA 194

U

Universidade 1, 9, 11, 33, 35, 42, 43, 78, 90, 91, 92, 93, 106, 108, 109, 135, 136, 141, 142, 202, 203, 204, 205, 214, 215, 216, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 255, 256, 262, 263, 264

V

Vacuna 23