

Capítulo 8

Angélica Monteiro

Marta Pinto

Carlinda Leite

Tecnologias digitais no suporte ao estudo de estudantes não tradicionais do Ensino Superior português

Há 20 anos (1999) os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus, incluindo Portugal, assinaram a declaração que alavancou o Processo de Bolonha com o objetivo de estabelecer, até 2010, um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), coeso, harmónico, competitivo e atrativo, com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos e a empregabilidade dos diplomados (The European High Education Area, 1999). Esta ideia, decorrente da Declaração assinada em 1998 na Universidade de Sorbonne por quatro Ministros da Educação Europeus (Alemanha, França, Itália e Reino Unido), e que teve por título “Harmonização da arquitetura do sistema do Ensino Superior Europeu”, estabelecia que este nível de ensino passasse a organizar-se num ciclo de pré-graduação e de um de pós-graduação, correspondente ao nível de mestrado ou de doutoramento. A Declaração produzida, Declaração de Sorbonne, gerou várias reações de oposição, nomeadamente associadas à intenção da “harmonização” do Ensino Superior que lhe foi atribuída (Amaral, 2015). Esta oposição fez sen-

tir a necessidade de um novo compromisso, assinado pelos Ministros Europeus reunidos em Bolonha. Nesta Declaração, designada por Declaração de Bolonha (1999) a palavra proscrita, “harmonização”, devido à sua associação com temores de uniformização dos sistemas nacionais, foi substituída por “convergência” (*ibidem*, p. 206), e assumiu a forma de um compromisso europeu na concretização de processos de cooperação que permitissem concretizar, até ao fim da primeira década do século XXI, o que passou a ser designado por Processo de Bolonha. Este processo introduziu novas exigências, mas também oportunidades trazidas pela globalização e pelos desenvolvimentos tecnológicos acelerados, que têm gerado novos aprendizes e novos tipos de aprendizagem.

Do ponto de vista da organização do sistema do Ensino Superior, entre as principais medidas adotadas neste Processo, destacam-se: a adoção do modelo de organização do Ensino Superior em três ciclos; a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e a introdução de um sistema europeu de transferência e de acumulação de créditos (ECTS) (Lei n.º 49/2005), o que corresponde a ser contabilizado na formação dos estudantes, quer o tempo de ensino, quer o tempo que por eles é despendido na construção das aprendizagens, ou seja, o tempo de aulas, mas também o tempo de estudo autónomo. Este contexto de mudança e a expectativa de aumento de autonomia por parte dos estudantes, pressupõe que se tenha em consideração quer as características dos novos aprendizes, quer a existência de novos recursos a mobilizar para promover as aprendizagens que se esperam como resultado a obter em cada ciclo de estudos e que poderão ter efeitos na capacidade de aprender a aprender ao longo da vida.

No que aos novos aprendizes diz respeito e à valorização da importância da aprendizagem ao longo da vida não podem ser ignoradas as medidas relativas às condições de acesso ao Ensino Superior definidas pelo Decreto-Lei n.º 64/2006, isto é, o que é legislado sobre os modos de entrada no Ensino Superior para estudantes maiores de 23 anos. Esta medida política, e recorrendo ao discurso deste diploma, visa a “promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendiza-

gem ao longo de toda a vida” (Decreto-Lei n.º 64/2006, p. 2054).

Sabendo-se que os estudantes “maiores de 23” são um grupo minoritário no Ensino Superior e reconhecidos como estudantes “não tradicionais” (Marques, Martins, Doutor & Gonçalves, 2016), há que ter em consideração as suas características se a intenção for criar condições que contribuam para o seu sucesso. Soares (2016, p. 36) refere que estes estudantes têm, em geral, as seguintes características: “a) ingresso tardio no Ensino Superior; b) frequência a tempo parcial; c) emprego a tempo inteiro; d) independência financeira; e) ter pessoas dependentes de si; f) ser pai/mãe solteiro(a); não ter ensino secundário completo”.

Face ao exposto, e tendo por referência estas medidas políticas, nomeadamente no que se relaciona com o paradigma de uma formação centrada nos estudantes e o desenvolvimento de capacidades de autonomia, isto é, do que está subjacente à organização do sistema em função dos ECTS, justifica-se a importância de uma reflexão acerca da questão do tempo de estudo autónomo de estudantes deste perfil que frequentam o Ensino Superior português e do papel que neles têm as tecnologias. Neste texto, esta reflexão é apoiada por um mapeamento do uso das tecnologias digitais por cinco estudantes do Ensino Superior com o perfil “maiores de 23” dos cursos de História e de Engenharia Informática e Computação.

1. O processo de Bolonha e o trabalho autónomo no Ensino Superior

Como já foi referido, as mudanças no Ensino Superior impulsionadas pelo Processo de Bolonha representaram mudança de paradigma de formação, conforme é enunciado no Decreto-Lei n.º 74, de 2006:

Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projec-

to desempenham um papel importante. Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática são os desafios com que se confrontam as Instituições de Ensino Superior (p. 2243).

Este paradigma, centrado no estudante, desvaloriza o papel do professor enquanto principal fonte da informação e de transmissão de conhecimentos e, por outro lado, valoriza os processos de autonomia e de gestão do tempo, dos meios e dos espaços de aprendizagem pelos próprios estudantes, contabilizados através de ECTS. Os ECTS incluem todo o trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular – “incluindo as sessões de ensino de natureza coletiva, as sessões de orientação pessoal do tipo tutorial, os estágios, os projectos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação” (Despacho 7287-B/2006). A definição de créditos por unidade curricular permite, também, uma maior comparabilidade da formação obtida em outros países que, tal como em Portugal, estão envolvidos no Processo de Bolonha e que constituem o EEES.

Redecker, Ala-Mutka e Punie (2008, p. 25) organizaram um esquema que contempla as mudanças desejáveis no Ensino Superior no âmbito do Processo de Bolonha e da criação do EEES, conforme é esquematizado na Figura 1.



Figura 1. Mudanças no Ensino Superior desejáveis no Processo de Bolonha
 Fonte: Redecker, Ala-Mutka & Punie, 2008, p. 25

As mudanças apresentadas na Figura 1 dizem respeito à transição do paradigma do ensino para o da aprendizagem já aqui referida, onde os estudantes assumem um papel ativo e central na co-construção do conhecimento. Outro aspeto importante diz respeito à flexibilização da aprendizagem, onde são reconhecidas: diferentes formas de validação/certificação de competências a serem desenvolvidas por um público heterogéneo (*anyone*); a multiplicidade de contextos e locais onde ocorrem aprendizagens (*anywhere*); e os diferentes tempos em que estas aprendizagens podem ocorrer (*anytime*). Essas mudanças englobam, ainda, a dimensão social, uma vez que apontam para uma educação mais inclusiva e para o papel da orientação tutorial e da interação entre os pares, configurando os “futuros espaços de aprendizagem”, conforme é apresentado na Figura 2.

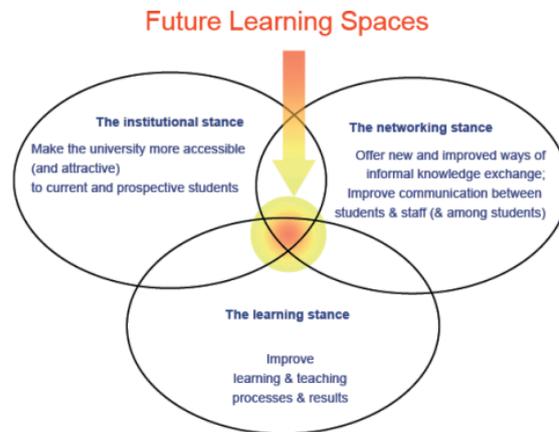


Figura 2. Futuros espaços de aprendizagem
 Fonte: Redecker, Ala-Mutka & Punie, 2008, p. 23

Estabelecendo uma relação entre o Processo de Bolonha e os modos de estudo do estudante, Nóvoa (2012, p. 639) refere que:

...devemos pensar Bolonha a partir da valorização do estudo – de uma “reforma dos estudos”, como dizia Verney –, isto é, da capacidade de organizar o trabalho universitário em torno da leitura e da utilização das bibliotecas, da experimentação e da frequência aos laboratórios, das práticas de investigação, do estudo autónomo e do estudo acompanhado (tutoria, supervisão, entre outras). Dito de outro modo: temos de ir além de uma lógica de aulas e de estruturas curriculares rígidas, valorizando o estudo, nas suas diversas dimensões, como referência principal do trabalho universitário.

É no quadro desta ideia a que se refere Nóvoa sobre a importância da organização do trabalho universitário na valorização do estudo que, neste texto, pensamos o papel que tem ou pode ter o recurso a tecnologias digitais. Para essa reflexão, recorreremos também a Ning e Downing (2015) quando sustentam quer o estudo autónomo implica que os estudantes utilizem estratégias de autorregulação das aprendizagens e quando referem que a autorregulação é geralmente definida como a capacidade de monitorizar e regular ativamente

a aprendizagem através da mobilização de estratégias cognitivas, metacognitivas e comportamentais, incluindo o esforço, a gestão de recursos, a organização e o processamento de informações e a autoavaliação.

Em síntese, no quadro da conceção de aprendizagem que reconhecemos no discurso que matricia o Processo de Bolonha, consideramos que a referência a princípios de autonomia do estudante, amplia o espaço de aprendizagem para as ilimitadas possibilidades de trabalho em rede (Siemens, 2008), conforme a Figura 3 esquematiza.

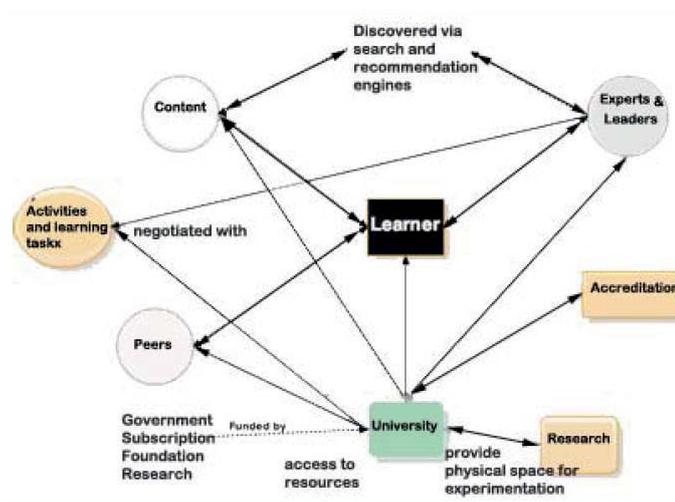


Figura 3. Limitless universities

Fonte: Siemens, 2008, s.p.

Na “universidade sem limites” (Siemens, 2008) a aprendizagem dos estudantes ocorre através da interação em rede com os pares, com os conteúdos, com as atividades e tarefas de aprendizagem, com especialistas e líderes e a descoberta através do trabalho de experimentação e pesquisa autónoma. Como referia Lévy (1999, p. 138) no final do séc. XX:

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes superiores, a partir de agora devemos preferir a imagem de

espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não-lineares, reorganizando-se de acordo com os objectivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

Neste entendimento de universidade, as tecnologias digitais têm um importante papel no que diz respeito à possibilidade de partilha e de comunicação, sem limitações de tempo ou de espaço, o que evidencia a importância de se conhecer quais os usos que os estudantes fazem destas tecnologias, especialmente em contextos informais e nos momentos de estudo autónomo.

2. Metodologia

Como já atrás foi referido, para se conhecer o uso das tecnologias digitais por estudantes “maiores de 23” e as percepções sobre esse uso para a construção das suas aprendizagens, foi realizado um estudo que recolheu dados por meio de entrevistas. A intenção foi ouvir os próprios estudantes acerca desses usos. Por outro lado, foram selecionados os cursos de História e de Engenharia Informática e Computação, ambos de uma Universidade pública, por se colocar a hipótese de que estes estudantes apontassem para perfis com características muito distintas ao nível das competências digitais, e por isso permitir compreender similitudes e eventuais diferenças. Foram entrevistados um total de cinco estudantes, após terem sido identificados e convidados a participar o total de 18 estudantes destes dois cursos que entraram pelo contingente M23 ao longo dos anos letivos de 2015 a 2018.

Este grupo apresentava uma média de idades de 36 anos, estando três estudantes a estudar a tempo integral (estando dois totalmente dedicados ao estudo universitário e um a conciliar o emprego com o estudo a tempo integral), e dois a estudar a tempo parcial por conciliarem os estudos com um emprego. Os graus de formação académica destes estudantes, antes de entrarem no curso de Ensino Superior, era o ensino secundário para três estudantes e a licenciatura para dois outros. As entrevistas foram realizadas presencialmente entre dezembro de 2017 e fevereiro de 2018, à exceção de uma que se rea-

lizou por entrevista-questionário, seguindo um guião estruturado de questões para ambas as tipologias de entrevista. Para a sua realização, gravação, transcrição e análise foi dado o consentimento informado por parte dos estudantes. Essas entrevistas foram interpretadas pela técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2009; Krippendorff, 2003). Para garantir o anonimato, a cada estudante foi atribuído um código de H1 a H3 para os estudantes do curso de História, e E1 a E2 para os estudantes do curso de Engenharia de Informática e Computação.

3. Tecnologias digitais usadas no suporte ao estudo

Os dados recolhidos apresentam dois focos de análise: as tecnologias digitais usadas pelos estudantes; o tipo de uso feito no suporte ao estudo dentro e fora da sala de aula. Assumimos a definição de tecnologias digitais referida por Selwyn (2016, p. 124 – tradução livre), “*Tecnologias digitais’ podem incluir, mas não estão limitadas a: computadores, tablets, smartphones, Facebook, Moodle, serviços online da Biblioteca, Google, YouTube, escrever ensaios no Microsoft Word, etc. Tecnologia digital também permite às pessoas acederem à internet, não só a partir de casa, mas também a partir de qualquer outro local através do uso de dispositivos móveis*”.

O resultado da análise das entrevistas revelou que, do total de 11 tecnologias digitais identificadas como usadas no suporte ao estudo, os estudantes recorrem maioritariamente a tecnologias digitais aqui designadas por *não oficiais*, ou seja, tecnologias escolhidas por si para apoiar o seu tempo de estudo. Essas tecnologias são:

- Facebook
- Vídeos
- Documentos eletrónicos (*eBook* ou *eTextbook*)
- *Wikipédia*
- *Whatsapp*
- *Dropbox*.

Por outro lado, estes estudantes também usam tecnologias designadas por *oficiais*, ou seja, tecnologias sugeridas pelos docentes ou

oferecidas pela universidade, num total de quatro identificadas e associadas a um uso específico:

- *Email* institucional
- documentos eletrónicos (*eTextbook; PowerPoint*)
- Sites de pesquisa bibliográfica
- Sistema de gestão da aprendizagem *Moodle*.

A análise dos dados permitiu ainda identificar um conjunto de três tipos de uso das tecnologias como suporte à aprendizagem e ao estudo, a saber: para a comunicação (entre pares e com os docentes); na partilha de informação e de materiais de estudo; na pesquisa de informação relacionada com os conteúdos curriculares. A tabela 1 sistematiza esse uso.

Tabela 1. Tipos de usos das tecnologias digitais, no suporte ao estudo

Tipos de usos das tecnologias	Tecnologias não oficiais	Tecnologias oficiais
Comunicação	Facebook; Whatsapp	Email
Partilha e acesso a informação e materiais de estudo	Facebook; Dropbox	Moodle; ebook; eTextbook; Powerpoints
Pesquisa de informação	Videos; Wikipédia	Sites de pesquisa bibliográfica

Fonte: elaborada pelas autoras

4. Comunicação no suporte ao estudo

O uso das tecnologias digitais para fins de **comunicação no suporte ao estudo**, nos momentos fora da sala de aula, envolve a comunicação entre pares e entre os estudantes e docentes. As tecnologias digitais *não oficiais* mais utilizadas para a comunicação entre pares, indicadas pelos estudantes, foram a rede social *Facebook*, através de grupos privados criados e geridos pelos próprios, e através do *Whatsapp*. Foram dados dois exemplos do tipo de grupos privados no

Facebook: grupos privados, alargados a todos os alunos de um determinado curso; grupos privados restritos a um grupo de alunos. O primeiro tipo de grupo é o mais referido, e usado para a comunicação entre estudantes sobre questões relacionadas com o curso e os seus estudos. O segundo tipo de grupo privado identificado é mais restrito e é usado por estudantes que frequentam o mesmo curso e que vivem na mesma cidade, localizada longe da cidade onde se situa a Universidade que frequentam, sendo sobretudo utilizado como espaço de comunicação entre os seus membros relativamente às deslocações entre casa e universidade. Como comunicação entre pares, a referência ao uso do *Whatsapp* permitiu conhecer que esta comunicação acontece no grande grupo de estudantes pertencentes à mesma turma, como foi referido: “*Usamos o Whatsapp. Tiveram de mo instalar (risos), criamos grupos e é por aqui que falamos*” (participante H3).

Por outro lado, a comunicação dos estudantes com os docentes é estritamente mediada pelo *email* institucional, uma tecnologia *oficial*, e apenas sobre questões mais relacionadas com a gestão das frequências ou calendário de avaliação. Adicionalmente, entendemos incluir a comunicação da instituição com o estudante também através do *email* institucional, como foi referido: “*Recebo os mails da comunidade no meu e-mail institucional e são posteriormente e automaticamente reencaminhados para o meu e-mail pessoal. Sinto-me bastante próximo e informado do que vai acontecendo*” (participante E2).”

5. Partilha e acesso a informação e materiais de suporte ao estudo

O uso das tecnologias digitais para fins de **partilha e acesso a informação e materiais de suporte ao estudo** envolve a comunicação entre pares, utilizando para isso as tecnologias *não oficiais* como o *Facebook* e a *Dropbox*, e a dos docentes com os estudantes, fazendo para isso uso de tecnologias *oficiais* como o *Moodle*, *ebooks*, e *Textbooks* ou *Powerpoints*.

A tecnologia não oficial mais referida pelos estudantes como utilizada para a partilha de informação e materiais de estudo entre pares é

o *Facebook*, usada exclusivamente através de grupos privados constituídos por um grupo alargado de alunos que frequentam o mesmo curso embora frequentando anos letivos diferentes. Os estudantes indicaram partilhas nestes grupos em informação relacionadas com o curso ou com as aulas, reconhecendo que a partilha de materiais de estudo poderão ser úteis como suporte a aprendizagens relacionadas com os conteúdos curriculares. Alguns exemplos dessas principais partilhas revelaram: documentos, *links* úteis e vídeos *online*. Nestes espaços de partilha os estudantes comentam e interagem com os conteúdos em grupo. No uso feito da *Dropbox*, que é um espaço criado e gerido por estudantes do curso de História em diferentes anos letivos, foi considerado que ele serve sobretudo de repositório de documentos eletrónicos, *ebooks* ou *eTextbooks* relacionados com os conteúdos das aulas, como foi dito: “*Dropbox também (usamos) para partilha com a nossa turma e para o curso todo, e outros cursos aqui da FLUP [Faculdade de Letras da Universidade do Porto]*” (participante H1). O uso desta ferramenta permite assim a partilha entre pares de pesquisas feitas por estudantes e de documentos por si criados, como por exemplo, apontamentos das aulas digitalizados, como mostra o seguinte depoimento: “*digitalizamos texto e apontamentos para partilhar uns com os outros*” (participante H1).

O uso de tecnologias *oficiais* para os mesmos fins focaram sobretudo o uso do sistema de gestão da aprendizagem gerido pela universidade, no *Moodle*, no qual os docentes partilham materiais de estudo relacionados com as unidades curriculares, como por exemplo *ebooks*, *eTextbooks* ou *Powerpoints* apresentados nas aulas e aos quais os estudantes acedem posteriormente ao momento da aula. O acesso a esta plataforma permitiu também o desenvolvimento de atividades propostas e dinamizadas pelos docentes e o acesso a informação de gestão das unidades curriculares.

6. Pesquisa de informação no suporte ao estudo

O uso das tecnologias digitais *não oficiais* para fins de **pesquisa de informação mais referidas pelos estudantes foram os** vídeos e o uso da *Wikipédia*. Os **vídeos** na Internet foram indicados como uma tecnologia utilizada frequentemente pelos estudantes, para pesqui-

sarem conteúdos relacionados com os tópicos abordados nas aulas, justificando que este formato lhes permite aceder a outras formas de exposição de conteúdos, simultaneamente permitindo-lhes melhor compreender e aprofundar conhecimentos. Alguns vídeos são partilhados entre estudantes, utilizando para isso os grupos privados de *Facebook*, como foi referido: “*Por vezes até vejo vídeos sobre matérias do curso. (...) Um colega que vai partilhar no grupo do Facebook um vídeo muito bom que responderá a uma das perguntas de um trabalho que temos que fazer a uma das disciplinas*” (participante H1).

Com a mesma intenção de uso dos vídeos, a *Wikipédia* foi igualmente mencionada como uma ferramenta utilizada para pesquisar informação, como espaço para esclarecer dúvidas relativas a conteúdos curriculares e apresentados pelos docentes durante as aulas.

No que respeita às tecnologias *oficiais*, os estudantes mencionaram utilizar frequentemente *sites* de pesquisa bibliográfica para pesquisar documentos que lhes oferecem garantias de rigor da informação, como por exemplo, artigos científicos e livros.

Reflexões finais

As mudanças impulsionadas pelos compromissos assumidos no âmbito do Processo de Bolonha pressupõem que o acesso à universidade seja mais acessível e que ela seja atrativa para um universo mais amplo de estudantes e que, ao mesmo tempo, tire partido de formas inovadoras de comunicação e de trabalho em rede, adequando os processos de ensino e de aprendizagem com vista à obtenção de melhores resultados. Nestes “novos espaços de aprendizagem” (Redecker, Ala-Mutka & Punie, 2008) o tempo de estudo autónomo, que se diferencia do tempo de contacto dos estudantes com os professores, é considerado, por isso, tempo formal de construção da aprendizagem. Por outro lado, na política que reconhece a importância do aprender a aprender ao longo da vida são criadas condições de acesso ao Ensino Superior a estudantes “não tradicionais”, através do regime “maiores de 23”.

O estudo aqui apresentado caracterizou o tipo de uso feito das tecnologias digitais no suporte ao estudo dentro e fora da sala de aula

por alguns estudantes “não tradicionais” de uma universidade portuguesa. Estes estudantes referem utilizar tecnologias *oficiais* e *não oficiais* como suporte ao estudo e à construção da aprendizagem, mobilizando-as para a comunicação, a partilha de informação e de materiais de estudo e para a pesquisa de informação relacionada com os conteúdos curriculares.

As características específicas destes estudantes mais velhos e as limitações acrescidas que têm devido à falta de tempo e às responsabilidades familiares e profissionais (Soares, 2016) exigem uma universidade “sem limites” (Siemens, 2008), onde o estudo e o esforço de aprendizagem dentro e fora da sala de aula é reconhecido e as tecnologias digitais podem assumir um papel relevante na criação de condições de sucesso e de aumento da oportunidade de aprender a aprender ao longo da vida. Neste sentido, os dados que foram recolhidos junto de estudantes com este perfil fazem-nos acreditar que se está a caminhar no sentido de positivamente se fazer das tecnologias digitais uma adequada ferramenta de apoio à comunicação e à formação.

Referências

- Amaral, A. (2015). O processo de Bolonha: Da harmonização à sintonização, passando pela convergência. *Espaço pedagógico*, 22(2), 203-224.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Decreto-lei 64/2006. Diário da República n.º 57/2006, Série I-A. Disponível em: <<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/64/2006/03/21/p/dre/pt/html>>. Acesso em 12.dez. 2018.
- Decreto-lei 74/2006. Diário da República no. 60: Série I-A. Disponível em: <<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/74/2006/03/24/p/dre/pt/html>>. Acesso em 05.Jan. 2010.
- Despacho 7287-B/2006. Diário da República no 65: II Série. Disponível em: <https://www.apesp.pt/xms/files/Legislacao/D_7287_B_2006.pdf>. Acesso em 05.fev. 2019.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An Introduction to its*

methodology. Beverly Hills, CA: Sage.

Lei 49/2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Disponível em: <<https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>>. Acesso em 01.fev. 2019.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Marques, J. F.; Martins, M.; Doutor, C. & Gonçalves, T. (Eds.) (2016). *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no Ensino Superior: Transições, obstáculos e conquistas*. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/19000/1/Univers%28al%29idade.%20Estudantes%20n%C3%A3o%20tradicionais%20no%20ensino%20superiorTransi%C3%A7%C3%B5es%2C%20Obst%C3%A1culos%20e%20Conquistas.pdf>>. Acesso em 06.Mar. 2019.

Ning, H.K. & Downing, K. (2015). A latent profile analysis of university students' self-regulated learning strategies. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1328-1346.

Nóvoa, A. (2012). Entrevista com o Prof. António Nóvoa. *Educação & Sociedade*, 33(119), 633-645.

Redecker, C.; Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2008). *Learning 2.0 – the use of social computing to enhance lifelong learning*. Disponível em: <<http://www.eadtu.nl/conference2008/proceedings/Learning%202.0%20presentation.pdf>>. Acesso em 02.Mai. 2010.

Selwyn, N. *et al.* (2016). *What works and Why? Understanding successful technology enabled learning within institutional contexts*. Camberra: Monash University, Griffith University.

Siemens, G. (2008). New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. Conferência apresentada na Universidade do Minho em 10 de outubro. Disponível em <<https://robertoigarza.files.wordpress.com/2009/04/art-the-systemic-impact-of-connective-knowledge-connectivism-and-networked-learning-siemens-2008.pdf>>. Acesso em 15.abr.2019.

- Soares, J. (2016). A integração do estudante adulto na universidade de lisboa. A transição dos maiores de 23 para o Ensino Superior: potencialidades e dificuldades sentidas. In J. Marques, M. Martins, C. Doutor & T. Gonçalves (Eds.), *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no Ensino Superior: Transições, obstáculos e conquistas* (pp. 35-42). Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/19000/1/Univers%28al%29idade.%20Estudantes%20n%C3%A3o%20tradicionais%20no%20ensino%20superiorTransi%C3%A7%C3%B5es%2C%20Obst%C3%A-1culos%20e%20Conquistas.pdf>>. Acesso em 06.mar. 2019.
- The European High Education Area (1999). *The Bologna declaration*. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf>. Acesso em 05.fev.2019.
- The European High Education Area (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve. 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>. Acesso em 09.jan.2019.
- Zimmerman, B. J. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–71.