



Artigo

Regulação da Aprendizagem pelos Alunos: Mapeando a sua Valorização nas Políticas Curriculares Nacionais e Influências Transnacionais

Ana Cristina Torres

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto

acctorres@fpce.up.pt | 0000-0002-9068-1203

Artur Oliveira

CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Universidade de Évora

artur.oliveira@campus.ul.pt | 0000-0001-5581-4237

Ana Eloisa Carvalho

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto

acarvalho@fpce.up.pt | 0000-0001-7716-9507

Resumo

A regulação da aprendizagem é uma componente essencial do processo educativo e desta, a autorregulação da aprendizagem realizada pelos alunos tem sido associada ao sucesso académico e à aprendizagem continuada ao longo da vida. Contudo, pouco se sabe da sua valorização nas políticas educativas nacionais em vigor em Portugal e do racional para tal valorização. Assim, o artigo apresenta um mapeamento e análise das perspetivas associadas à utilização do conceito de



regulação de aprendizagens em políticas educativas nacionais e internacionais, sobretudo de âmbito curricular, discutindo as relações conceptuais e operacionais estabelecidas entre esse conceito e outras dimensões de competências e aprendizagens. Interessa-nos, sobretudo, a centralidade dos alunos na regulação das suas aprendizagens. Realizou-se uma análise de conteúdo, com uma orientação exploratória e crítico-interpretativa de documentos de políticas curriculares atualmente em vigor na orientação estratégica da ação escolar (DL n.º 54/2018, DL n.º 55/2018, PASEO, ENEC, AE), mas também de alguns documentos de políticas nacionais e internacionais de referência daquelas políticas. O mapeamento realizado evidencia que o papel dos alunos na regulação da aprendizagem ocupa ainda um lugar desigual e pouco explícito nas políticas curriculares nacionais, em contraste com a ênfase que lhe é atribuída em agendas e referenciais internacionais que assentam na centralidade do processo educativo no aluno.

Palavras-chave: Autorregulação das aprendizagens; Aprendizagem autorregulada; Regulação da aprendizagem; Políticas educativas; Políticas curriculares.

Abstract

The regulation of learning is an essential component of the educational process, and self-regulation of learning by students has been associated with academic success and lifelong learning. However, little is known about its recognition in current educational national policies in Portugal and the rationale for such recognition. Thus, this article presents a mapping and analysis of perspectives associated with the use of the concept of learning regulation in national and international educational policies, mainly those with curricular orientation, discussing the conceptual and operational relationships established between this concept and other dimensions of competences and learning. We are primarily interested in the central role of students in regulating their own learning. A content analysis of current curriculum policy documents in the strategic orientation of school action (DL no. 54/2018, DL no. 55/2018, PASEO, ENEC, AE) in Portugal was carried out, employing an exploratory and critical-interpretative, but also of some national and international reference policy documents. The mapping carried out shows that the role of students in the regulation of learning still occupies an unequal and unclear place in national curriculum policies, in contrast to the emphasis given to it in international agendas and frameworks based on the centrality of the educational process to the student.

Keywords: Self-regulation; Self-regulated learning; Learning regulation; Educational policies; Curricular policies.



Introdução

A regulação da aprendizagem sempre foi uma componente mediadora fulcral do processo educativo. Ora realizada por professores como tarefa de ensino e de avaliação, ora assumida pelos alunos em tarefas de aprendizagem e desenvolvimento, a regulação da aprendizagem envolve os processos de definição de metas, monitorização de progressos em direção a essas metas, interpretação de feedback recebido no âmbito de alguma monitorização e, por fim, ajuste de ações direcionadas ao cumprimento das metas e/ou da redefinição das mesmas (Allal, 2010). Em diferentes teorias da aprendizagem (por ex., behaviorista, construtivista, cognitivista, sócio construtivista, sócio cognitivista), a regulação é uma constante que surge associada à adaptação de comportamentos e processos de pensamento do/a aprendente, por sua própria disposição e/ou iniciativa. No ensino, a regulação ganha relevo, principalmente, em abordagens de flexibilidade curricular, reorientação estratégica e diferenciação pedagógica. Por fim, na componente de avaliação, embora também surja em momentos de avaliação diagnóstica e sumativa que visam monitorizações mais sistémicas (Allal, 2010) de percursos de grupos e perfis de alunos ou de reformas educativas, a regulação da aprendizagem está, sobretudo, presente em lógicas de avaliação formativa. Não admira, portanto, que diferentes formas, modelos e tipos de regulação da aprendizagem se salientem na associação a dimensões como o feedback, a avaliação formativa, a autonomia e um ensino centrado no aluno. E é na consolidação destas dimensões que se tem salientado, também, a investigação e produção de conhecimento, nas últimas duas décadas, especificamente sobre a dimensão da regulação da aprendizagem onde o aluno tem um papel mais ativo, isto é, a autorregulação da aprendizagem.

Efetivamente, a autorregulação da aprendizagem (por vezes designada por aprendizagem autorregulada) é cada vez mais reconhecida como um fator crítico para o sucesso académico e a aprendizagem ao longo da vida de qualquer aprendente. Ela abrange dimensões cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais (Panadero, 2017) que permitem aos alunos planear, monitorizar e adaptar as suas estratégias de aprendizagem de forma autónoma. Bandura e Zimmerman estão entre alguns dos autores basulares na teorização da autorregulação da aprendizagem. Assentando na teoria sociocognitiva da aprendizagem (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000), estes autores abriram caminho para a reflexão sobre os modos como a autorregulação da



aprendizagem é preferencialmente promovida socialmente por meio da colaboração, do diálogo ou de outros processos relacionais, o que atualmente surge mais conhecido como correção e regulação socialmente partilhada (Hadwin, Järvelä & Miller, 2017; Panadero, 2017). Mas a autorregulação da aprendizagem é também uma dimensão importante da agência dos alunos nas suas próprias experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Ao dominarem competências metacognitivas e atitudinais de monitorização dos seus processos individuais de pensamento, os alunos podem ser mais autodeterminados e, por conseguinte, mais autónomos nas suas metas e tarefas de aprendizagem, favorecendo assim o seu empoderamento e responsabilização na reflexão e manifestação de ideias sobre como aprendem melhor e sobre o que precisam para que tal ocorra (Lundy & Cook-Sather, 2016). Quando no desenvolvimento da autorregulação de aprendizagem se aposta também em competências comunicativas e sociais, os alunos podem melhorar a forma como articulam as suas perspetivas sobre como estão (ou não) envolvidos nos ambientes e processos de aprendizagem e o que é necessário fazer para melhorar esse envolvimento. Efetivamente, a autorregulação das aprendizagens tem sido associada a um desenvolvimento sólido do pensamento crítico na sua dimensão metacognitiva (ex. Faccione, 1990), a competências de observação, feedback e reflexão (ex., Silva et al, 2016), à melhoria do sentido de autoeficácia académica (Fernandez-Río et al., 2023) e a competências sociais e emocionais como a empatia, a colaboração e a escuta ativa (OECD, 2018). Além disso, intervenções pedagógicas continuadas para o desenvolvimento intencional da aprendizagem autorregulada têm sido associadas a melhores resultados académicos podendo ser implementadas com sucesso em diversos contextos e disciplinas (Cousins et al., 2022). Todavia, a promoção destas competências nas salas de aula implica uma forte mudança para práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, com níveis acrescidos de personalização às necessidades e ambições dos alunos (OECD, 2018). Assim, e também assente na teoria sociocognitiva, o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dá especial ênfase ao papel dos agentes de socialização, tais como professores, pais e pares (Zimmerman, 2000), valorizando pedagogias colaborativas, participativas e de investigação que encaram professores e alunos como parceiros na transformação dos ambientes de aprendizagem (Fielding, 2001).

De acordo com Caena (2019), nas políticas educativas europeias, a autorregulação, a autonomia do aprendente e a metacognição são características-chave da dimensão das



competências para "aprender a aprender" e também se enquadram em competências pessoais e sociais, tais como trabalhar em colaboração e de forma autónoma, mostrar tolerância, expressar e compreender diferentes pontos de vista, criar confiança e sentir empatia. Mas a literatura é escassa acerca de uma visão reflexiva e crítica da valorização (ou falta dela) destas dimensões nas políticas nacionais em vigor e do racional para tal valorização.

Nesta linha, o presente artigo apresenta um mapeamento e análise das perspetivas associadas à utilização do conceito de regulação da aprendizagem nas políticas nacionais em Portugal e internacionais de referência para a atual orientação estratégica do currículo escolar, discutindo as relações conceptuais e operacionais estabelecidas entre esse conceito e outras dimensões de competências e aprendizagens (por ex., desenvolvimento pessoal, motivação, metacognição), bem como a permeabilidade entre perspetivas nas orientações de diferentes organizações. Interessa-nos, sobretudo, a centralidade dos alunos na regulação das suas aprendizagens. O estudo inscreve-se no enquadramento teórico e de políticas educativas levado a cabo no projeto WAY «“Quem te viu e quem te vê!” - Promover a aprendizagem autorregulada dos alunos nas aulas através da observação entre pares»¹, um projeto de investigação e intervenção educativa nacional, que tem vindo a trabalhar no reforço do papel da escola na promoção da aprendizagem autorregulada, assentando na convicção da sua essencialidade na formação e desenvolvimento de cidadãos mais capazes de lidar com sociedades em rápidas e múltiplas transformações. As análises desenvolvidas foram norteadas pelos seguintes objetivos (1) Mapear o enfoque no papel do aluno na regulação da aprendizagem nos principais documentos de orientação política nacional e internacional que norteiam as aprendizagens essenciais a desenvolver na escola portuguesa. (2) Identificar os enquadramentos e tendências da regulação da aprendizagem nas políticas nacionais e políticas internacionais diretamente relacionadas, no que concerne as aprendizagens essenciais a promover. (3) Relacionar os justificativos da promoção da regulação da aprendizagem com competências e aprendizagens transversais e entre diferentes orientações estratégicas políticas. Iniciamos pela descrição da nossa abordagem metodológica de análise documental, a qual especifica a seleção de documentos de políticas e a sua análise, passando em seguida à apresentação e discussão dos principais resultados e terminando com algumas considerações finais sobre as presenças e ausências desta dimensão tão relevante da



aprendizagem na orientação política prescrita, além de algumas reflexões sobre como potenciar a sua valorização nas políticas e práticas.

Abordagem e Desenvolvimento Metodológicos

A abordagem metodológica do estudo que aqui se apresenta é predominantemente qualitativa de análise documental (Patton, 2015; Prior, 2003), com uma orientação exploratória e crítico-interpretativa, desenvolvida ao longo de um processo de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Em coerência com os objetivos definidos, inscritos no campo de investigação da análise de políticas educativas, a análise documental mobilizada focou-se quer na dimensão prescritiva/normativa dos documentos, quer na sua dimensão de texto político que expressa discursos, escolhas e relações de poder (Ball, 1994; Ozga, 2001), e ora declara verdades, ora as suprime; ora as silencia, ora as embeleza (Freeman & Maybin, 2011). Esta leitura permite compreender como determinados conceitos — neste caso, a regulação da aprendizagem e, em concreto, a autorregulação — são valorizados, reinterpretados ou silenciados no plano das políticas curriculares, evidenciando tanto os alinhamentos com agendas transnacionais (UE, OCDE, UNESCO) como as tensões e especificidades do contexto nacional. Assim, a análise não se limita a quantificar ocorrências de termos, mas procura interpretar os sentidos atribuídos a estes conceitos no enquadramento político-curricular. Deste modo, o estudo justifica-se como contributo para compreender de que forma a regulação da aprendizagem, e em particular a autorregulação, é tematizada e enquadrada nas orientações políticas nacionais e transnacionais, permitindo identificar tendências, silêncios e tensões entre discursos globais e prioridades contextuais.

No desenvolvimento metodológico, o ponto de partida do estudo constituiu-se na delimitação dos documentos de política curricular a analisar, numa amostragem intencional de documentos (Patton, 2015), na qual partimos das políticas curriculares atualmente em vigor em Portugal na orientação estratégica da ação escolar. À data da análise (março 2025), esta orientação assentava, sobretudo, nos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, publicados ambos a 6 de julho, e referentes ao estabelecimento, respetivamente, dos princípios e normas da educação inclusiva e do currículo dos ensinos básico e secundário. Adicionalmente, o Despacho n.º 6604-A/2021 (DR n.º 129, 2.ª série de 5 de julho), publicado três anos depois, “procede à definição dos referenciais curriculares



das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa”², destacando como documentos curriculares basilares em vigor, os seguintes:

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017)

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017)

Aprendizagens Essenciais (AE)

Na apresentação dos resultados da análise exploratória a estes documentos, eles são designados por *documentos primários*. Um segundo passo constituiu-se a delimitação dos documentos internacionais e outros nacionais de orientação curricular a integrar nesta análise e, para tal, recorremos a uma seleção em bola de neve, partindo dos documentos de políticas nacionais anteriormente mencionados, e identificando as organizações e documentos específicos referenciados nos mesmos, os quais doravante designamos por *documentos de referência*. Todos os documentos identificados, de âmbito nacional e âmbito internacional, foram posteriormente importados para o programa NVivo® de apoio à análise qualitativa de dados. E, já neste programa, avançamos para um terceiro passo de análise de conteúdo (Bardin, 2011) procedendo à pesquisa das ocorrências nestes documentos políticos dos *termos primários* “regulação das aprendizagens”, “autorregulação”, “corregulação”, “regulação partilhada” e “aprendizagem autorregulada”, codificando o parágrafo ou esquema associado de acordo com o termo primário identificado. Em seguida, alargamos a pesquisa para os *termos associados* “agência”, “autonomia”, “colaboração”, “democracia”, “metacognição”, “motivação”, “participação”, “pensamento crítico”, “reflexão”, e “voz”, codificando também os esquemas ou parágrafos associados a estas expressões numa nova categoria de termos secundários associados. De notar que codificamos apenas as unidades de texto em cuja integração destes termos surgisse como uma faculdade associada a alunos, estudantes ou aprendentes e não a docentes ou entidades no domínio da Educação. Por exemplo, referências a autonomia das escolas, colaboração entre docentes ou outros parceiros educativos, participação de entidades num determinado nível de decisão, não foram codificadas. Finda esta codificação, procedemos a um mapeamento das relações entre excertos com referências aos termos primários inerentes à regulação de aprendizagens, e os termos associados referentes aos conceitos acima enunciados, bem como das relações entre diferentes documentos políticos, mapeamento que apresentamos e discutimos em seguida.



Apresentação e Discussão de Resultados da Análise

Mapeamento das relações entre documentos

A seleção inicial de documentos de orientação política estratégica para o desenvolvimento curricular nas escolas, levou à identificação dos documentos e das entidades, organizações ou autores mapeadas nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1

Cronologia de documentos primários analisados.

ANO DE PUB.	ENTIDADE/AUTORES	DESIGNAÇÃO
2017	Ministério da Educação – Direção Geral de Educação	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho
	República Portuguesa - a partir de proposta de Grupo de Trabalho criado por despacho conjunto da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
2018	Governo Constitucional da República Portuguesa	Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho – Educação Inclusiva
		Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho - Currículo dos ensinos básico e secundário e Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens
	Ministério da Educação – Direção Geral de Educação	Aprendizagens Essenciais (AE) do Ensino Básico e Ensino Secundário (não profissional)

**Tabela 2***Cronologia de documentos de referência analisados.*

ANO DE PUB.	ENTIDADE/AUTORES	DESIGNAÇÃO	ÂMBITO
1948	ONU	Declaração Universal dos Direitos Humanos	internacional
1986	Governo Constitucional da República Portuguesa	Lei de Bases do Sistema Educativo	nacional
2005	União Europeia	Pacto Europeu para a Juventude	internacional
2006	União Europeia	Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Recomendação n.º 2006/962/CE (revisto em 2014)	internacional
2010	Conselho da Europa	Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos	internacional
2011	Maria Emília Brederode Santos (Coord.) para a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do ME	Educação para a cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário	nacional
2012	Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação	Recomendação n.º 3/2012 sobre o prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos	nacional
2014	ONU - UNESCO	Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI	internacional
2015	União Europeia	Declaração de Paris sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da Liberdade, Tolerância e Não-discriminação através da Educação	internacional
2016	ONU	Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	internacional
	ONU - UNESCO	<i>Education 2030 Framework for Action</i>	internacional
	Conselho da Europa	<i>Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies</i>	internacional
	Fórum Económico Mundial	<i>New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology</i>	internacional
	OCDE	<i>The Future of Education and Skills, Education 2030</i>	internacional

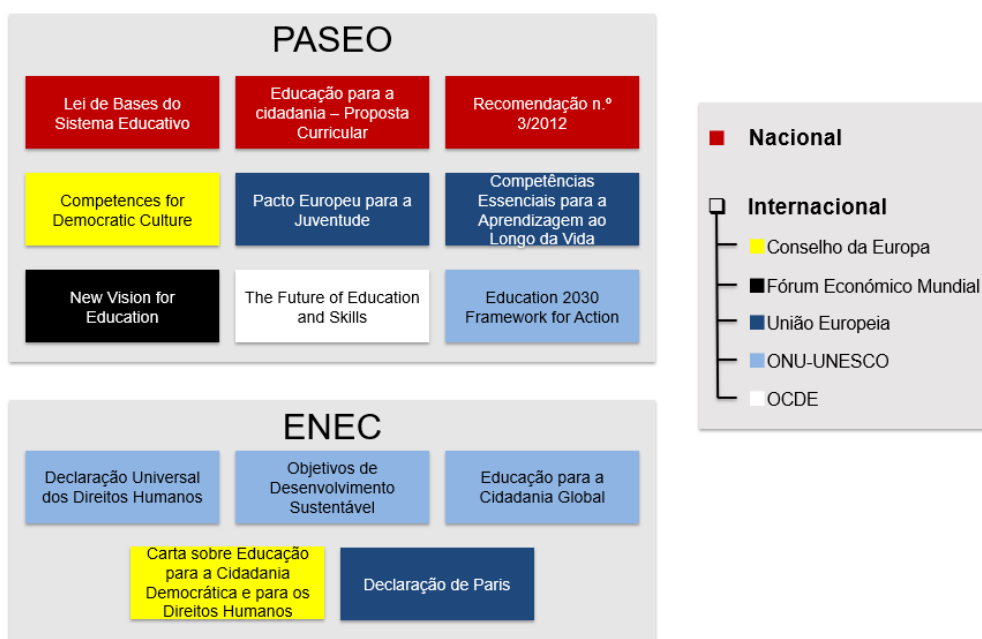


Adicionalmente, agrupamos também as principais influências por documentos primários basilares da política curricular em vigor, como se ilustra na Figura 1.

Figura 1

*Principais políticas de influência dos documentos curriculares basilares em vigor PASEO e ENEC
(em março de 2025)*

Documentos Curriculares Basilares



Como se constata, o PASEO, tendo sido estabelecido como o documento curricular basilar por excelência, é aquele que, de forma mais explícita, vai beber mais influências a políticas internacionais, sobretudo de organismos onde o estado português tem assento, isto é, a União Europeia (UE), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas (ONU), num quadro de europeização e globalização da reforma de políticas educativas (Macedo & Araújo, 2014) através de fenómenos de “empréstimo de políticas



curriculares” (Seabra, 2015). Embora o PASEO assuma um perfil de base humanista, que ambiciona «a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais» (Martins, 2018, p. 7), e ainda que procure uma perspetiva crítica da análise de políticas transnacionais, tais fenómenos tendem a alinhar as prioridades curriculares na reforma a implementar com prioridades internacionais, muitas vezes de inspiração neoliberal e pendor mercantilista – patentes, por exemplo, na preocupação com a eficácia e qualificação em detrimento da equidade e qualidade, e no enfoque curricular nas literacias (tecnológica, linguística, matemática...) em detrimento do exercício de cidadania (Macedo & Araújo, 2014) –, podendo a perceção desse alinhamento fazer diluir as especificidades e desafios contextuais das escolas e fazendo emergir culturas de performatividade (Ball, 2002). Também a ENEC, ainda que constitua um documento orientador da educação para a cidadania democrática, remete a regulação das aprendizagens sobretudo para o domínio da avaliação, como aprofundaremos na secção seguinte. Tal enquadramento, embora relevante, restringe a regulação à lógica avaliativa, deixando pouco espaço para a sua valorização enquanto competência a desenvolver pelos próprios alunos no exercício da participação, da reflexão crítica e de agência. Este posicionamento contrasta com as orientações internacionais evocadas pelo próprio documento, como a Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2014), a Declaração de Paris (União Europeia, 2015) ou o quadro “Competences for Democratic Culture” (Conselho da Europa, 2016), que destacam a autonomia, a autorregulação e o aprender a aprender como competências indispensáveis ao exercício da cidadania democrática em sociedades plurais. No que concerne a análise específica deste estudo, as Tabelas 3 e 4 sintetizam os principais resultados sobre a explicitação da regulação das aprendizagens nos documentos curriculares em vigor.

Tabela 3

Referências a termos primários (regulação das aprendizagens) e termos associados nos documentos curriculares basilares em vigor (n = número de ocorrências do termo).

DOCUMENTO	TERMOS PRIMÁRIOS (n)	TERMOS ASSOCIADOS (n)
PASEO	Autorregulação (1)	Autonomia (3), Motivação (1), Pensamentos crítico e criativo (1)
ENEC	Regulação das aprendizagens (1)	
DL 54/2018 – Ed. inclusiva		
DL 55/2018 – Currículo	Autorregulação das aprendizagens (2)	

**Tabela 4**

Referências a termos primários (regulação das aprendizagens) e termos associados nas Aprendizagens essenciais (n = número de ocorrências do termo).

DOCUMENTO		TERMOS	
Disciplina	Ano de escolaridade	Primários (n)	Associados (n)
Ciências Naturais	5.º ano	Autorregulação (1)	Reflexão (1)
	6.º ano	Autorregulação (1)	Reflexão (1)
	7.º ano	Autorregulação (1)	Reflexão (1)
	8.º ano	Autorregulação (1)	Reflexão (1)
	9.º ano	Autorregulação (1)	Reflexão (1)
Inglês (cont.)	12.º ano	Autorregulação (1)	Autonomia (1), Reflexão (1)
Matemática	1.º ano	Autorregulação (6)	Agência (1), Autonomia (2), Colaboração (1), Pensamento crítico (2), Reflexão (3)
	2.º ano	Autorregulação (10)	Agência (1), Autonomia (2), Colaboração (1), Pensamento crítico (2), Reflexão (3)
	3.º ano	Autorregulação (7)	Agência (1), Autonomia (2), Colaboração (1), Pensamento crítico (2), Reflexão (3)
	4.º ano	Autorregulação (7)	Agência (1), Autonomia (2), Colaboração (1), Pensamento crítico (2), Reflexão (3)
	5.º ano	Autorregulação (7)	Agência (1), Autonomia (2), Colaboração (1), Pensamento crítico (2), Reflexão (3)
	6.º ano	Autorregulação (5)	Agência (1), Autonomia (2), Colaboração (1), Pensamento crítico (1), Reflexão (3)
	7.º ano	Autorregulação (6)	Agência (1), Autonomia (2), Colaboração (1), Pensamento crítico (2), Reflexão (3)
	8.º ano	Autorregulação (6)	Agência (1), Autonomia (2), Colaboração (1), Pensamento crítico (1), Reflexão (3)
	9.º ano	Autorregulação (7)	Agência (1), Autonomia (2), Colaboração (1), Pensamento crítico (2), Reflexão (3)
Matemática A	10.º ano	Regulação das aprendizagens (1)	
	11.º ano	Regulação das aprendizagens (1)	
	12.º ano	Regulação das aprendizagens (1)	
Matemática aplicada às Ciências Sociais	10.º ano	Regulação das aprendizagens (1)	
Matemática B (Aplicada às Artes Visuais	10.º ano	Regulação das aprendizagens (1)	
	11.º ano	Regulação das aprendizagens (1)	



Como se percebe, a “autorregulação” é mencionada apenas no PASEO, enquanto o documento basilar orientador do currículo – o DL n.º 55/2018 – faz menção explícita a “autorregulação das aprendizagens”. No que concerne as Aprendizagens Essenciais (AE), as menções a “autorregulação” surgem nas orientações das Ciências Naturais de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, da Matemática de toda a educação básica e nas orientações de Inglês de 12.º ano (continuação). As várias orientações de diferentes variantes da Matemática de Ensino Secundário possuem menções à “regulação do processo de aprendizagem”. Já a ENEC faz referência apenas a “regulação das aprendizagens”. De notar a maior valorização e expansão deste conceito nos programas de Matemática na educação básica com variadas associações a termos que manifestam maior centralidade nos processos de ensino-avaliação nas aprendizagens do aluno, tais como agência, autonomia, colaboração, pensamento crítico e reflexão. Realizado este mapeamento, passamos, na secção seguinte, a uma análise mais crítica e interpretativa das referências encontradas.

A regulação das aprendizagens nas políticas nacionais em vigor

Nos documentos em vigor que foram primariamente analisados, o conceito de “regulação das aprendizagens” surge na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) com uma clara associação à dimensão de avaliação das aprendizagens ao recomendar-se «o recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, valorizando as modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania, mas antes que permitam regular as aprendizagens e contextualizá-las face aos objetivos e metas da Estratégia de Educação para a Cidadania definida pela escola.» (p. 10). De modo similar, o DL n.º 55/2018 referente à operacionalização do currículo concretiza a promoção da “autorregulação das aprendizagens” «com o envolvimento dos alunos» como um foco no fortalecimento da avaliação formativa como principal modalidade de avaliação das aprendizagens (Artigo 24º - Avaliação interna das aprendizagens). Adicionalmente, e ainda num plano operativo, o DL n.º 55/2018 associa a “autorregulação das aprendizagens” especificamente à dinâmica pedagógica de tutorias, apresentando-a como finalidade desta dinâmica, a par da



«adaptação às expectativas académicas e sociais dos alunos;» (Artigo 21.º - Dinâmicas pedagógicas).

No que concerne a operacionalização da Educação inclusiva proposta no DL n.º 54/2018, não se encontrou qualquer menção a “regulação das aprendizagens”.

Já no Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a “autorregulação das aprendizagens” surge explicitamente associada à área de Desenvolvimento pessoal e autonomia, cujas competências «dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.» (p. 26). Neste enunciado, ressalta também a associação às dimensões da motivação e do pensamento crítico, mas, sobretudo, a integração da “autorregulação das aprendizagens” como uma competência essencial de promoção da autonomia numa aprendizagem ao longo da vida, como tem sido encontrado na literatura (Papamitsiou & Economides, 2019; Pintrich & Schunk, 1996). Constituindo-se um referencial de aprendizagens, o PASEO concretiza aprendizagens esperadas neste domínio, onde se denotam aprendizagens tipificadas em literatura sobre modelos de autorregulação (Panadero, 2017; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009), designadamente no que concerne aquelas associadas a estádios de um desenvolvimento cíclico de processos autorregulatórios (Silva, Veiga Simão & Sá, 2004; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009). Por exemplo, a proposta de «estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos» (Martins et al., 2017, p. 26) constitui-se um processo essencial na autorreflexão integrante no modelo de Zimmerman (2000). Por outro lado, a identificação de «áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências» (Martins et al., 2017, p. 26) torna-se essencial na fase de antevisão proposta no modelo de Silva, Veiga Simão e Sá (2004) assim como na fase de planeamento proposta no modelo de Zimmerman (2000). Adicionalmente, também o estabelecimento de “objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia» (Martins et al., 2017, p. 26) se constitui uma competência essencial ao planeamento estratégico de envolvimento em tarefas de aprendizagem (Silva, Veiga Simão & Sá, 2004; Zimmerman, 2000).



Nas aprendizagens essenciais de áreas disciplinares do ensino básico, as menções à regulação das aprendizagens encontram-se associadas sobretudo às orientações das Ciências Naturais de 2.º e 3.º CEB e da Matemática de toda a educação básica. No que concerne as orientações das Ciências Naturais, a equipa de autores fez questão de estimular a promoção de uma avaliação de aprendizagens formativa numa introdução globalmente comum aos documentos dos diferentes anos, onde reforça a importância de que «o aluno tome consciência não só das suas potencialidades, mas também das suas dificuldades e procure ultrapassá-las através de uma reflexão sistemática baseada no feedback do professor.» (p. 3) Nota-se, aqui, a associação da regulação da aprendizagem à promoção da reflexão do aluno, a qual se pode inscrever dentro de processos internos de metacognição, e a valorização do feedback do/a professor/a. Mas também se nota a ausência de um enfoque em questões de agência e autonomia do próprio aluno. Tanto mais quanto, à frente, se destaca o processo de autorregulação, mas do ensino, por parte do professor, em detrimento da autorregulação da aprendizagem que os alunos também podem realizar de forma mais ativa e promotora da sua autonomia, ao referir-se que «A avaliação deve incidir não apenas nos produtos, mas também nos processos de aprendizagem, funcionando como mecanismo de autoavaliação consciente para o aluno e como mecanismo de autorregulação do ensino para o professor.» (p. 3). Curiosamente, surge como exceção a menção no documento do 6.º ano desta disciplina onde o espectro da autorregulação é alargado, com o simples ajuste da parte final da frase anterior para a ideia de que a avaliação deve funcionar «como mecanismo de autorregulação do ensino e das aprendizagens.» (p. 3). Mas é, de facto, da parte da equipa de autores das aprendizagens essenciais de Matemática da educação básica que surge uma maior valorização da promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos e sua elaboração pela relação com dimensões dos processos de aprendizagem que favorecem uma transição para um paradigma de ensino mais centrado no aluno, a saber, agência, autonomia, colaboração, criatividade, pensamento crítico e reflexão. Esta associação é geralmente elaborada logo numa tomada de posição explícita na introdução do documento ao referir-se que «Este documento curricular valoriza ainda algumas capacidades e atitudes gerais transversais, decorrentes das áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (...) naquelas que mais diretamente se relacionam com a Matemática, considerando-se as capacidades de pensamento crítico, criatividade, colaboração e autorregulação, e as atitudes de autoconfiança, perseverança, iniciativa e autonomia



e valorização do papel do conhecimento, aqui concretizado na Matemática.» (p. 5). Esta centralidade curricular no aluno é, mais à frente, elaborada, ao explicitar-se o entendimento do que deve ser o “papel do aluno” nos processos de ensino e avaliação referindo-se que «[é] da maior importância implicar os alunos no processo de aprendizagem, numa perspetiva de abordagem dialógica na construção de conhecimento. Proporcionar aos alunos o exercício da sua agência (iniciativa e autonomia) é essencial para a autorregulação da sua capacidade de aprender.» (p. 6) Esta abordagem expande a associação da autorregulação à dimensão da agência do aluno, uma dimensão passível de potenciar a sua “voz” e participação ativa na construção curricular (Lundy & Cook-Sather, 2016) mas também de promover relações autênticas de aprendizagem (Groundwater-Smith, 2023) que contribuam para aprendizagens mais significativas. Adicionalmente, e à semelhança de outros documentos e da tendência marcada de associar a autorregulação aos processos de avaliação (Allal, 2010), este documento assume a autorregulação dos alunos como propósito de processos de avaliação formativa referindo que «o propósito fundamental da avaliação formativa, o de regular as aprendizagens matemáticas dos alunos (e o ensino do professor).» (p. 7) e o conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos como condição para cumprir esse propósito ao explicitar que «A apropriação dos critérios de avaliação por parte dos alunos constitui um importante contributo para o desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação, fim último da avaliação formativa» (p. 7). Acrescenta-se, aqui, a valorização que é feita, quer ao feedback por parte do professor, quer ao feedback entre pares, como mecanismo de avaliação formativa para a autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos. A este propósito, várias das outras menções à promoção da autorregulação nos documentos curriculares da Matemática, convocam as dimensões do feedback, da reflexão e do pensamento crítico, sobretudo em processos de colaboração (expressos como pares, grupo, coletivo, conjunto), como mecanismos de promoção da autorregulação que devem ser associados à promoção de conteúdos conceituais e processuais cognitivos e comunicativos na Matemática. Dos conteúdos conceituais, enumeram-se os seguintes: “Comprimento: usos do comprimento” (1.º ano), “Cálculo mental: estratégias de cálculo mental” (2.º ano), “Expressões e relações: igualdades aritméticas” (2.º e 4.º ano), “Orientação espacial: vistas e plantas” (2.º ano), “Sólidos: características dos sólidos” (2.º ano), “Área: usos da área” (2.º ano), “Comprimento: medição e unidades de medida” (3.º ano), “Massa: usos da massa” (3.º ano), “Capacidade: usos da capacidade” (4.º ano), “Frações, decimais e percentagens: Comparação e



ordenação” (5.º ano), “Números: cálculo mental” (5.º ano), “Números inteiros: expressões numéricas” (7.º ano), “Expressões algébricas e equações: resolução de equações do 1.º grau a uma incógnita” (8.º ano), “Expressões algébricas, equações e inequações: Decomposição de polinómios em fatores” (9.º ano), “Expressões algébricas, equações e inequações: Resolução de equações de 2.º grau a uma incógnita” (9.º ano). Dos conteúdos processuais e cognitivos, surge, nos documentos de todos os anos de escolaridade, a importância da autorregulação dos alunos associada às capacidades matemáticas de “Raciocínio matemático: Justificar” (todos os anos de escolaridade) e “Comunicação matemática: Expressão de ideias”.

Já no ensino secundário, a única e mais abrangente referência à autorregulação das aprendizagens surge nas orientações da disciplina de Inglês de 12.º ano (continuação) onde, desta feita, no âmbito da listagem de competências estratégicas a promover nos alunos, se identifica o «Desenvolver o aprender a aprender em contexto e aprender a regular o processo de aprendizagem.» (p. 10), numa orientação claramente alinhada com as linguagens de políticas educativas europeias (Caena, 2019), também estas assentes em movimentos construtivistas da aprendizagem, da Escola Nova e da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Aqui denota-se um foco maior na agência e autonomia do aluno na sua própria aprendizagem, ao salientar-se a importância de o mesmo possuir «uma atitude proativa perante o processo de aprendizagem; demonstrar capacidades de autorregulação do processo de aprendizagem, refletindo sobre o mesmo e procurar soluções para eventuais dificuldades; demonstrar autonomia na pesquisa» (p. 10). Efetivamente, esta explicitação da autorregulação da aprendizagem como um foco da aprendizagem em língua estrangeira alinha com a maior maturidade do corpo de conhecimento de um ensino focado na promoção da autorregulação nesta área disciplinar (Santos et al., 2025).

Por fim, as várias menções à regulação das aprendizagens nas diferentes disciplinas de Matemática do ensino secundário listadas são textualmente idênticas, porquanto estão associadas a uma mesma equipa de autores. Trata-se do enquadramento da regulação do processo de aprendizagem num princípio de ação (ideia-chave no original) no ensino e avaliação da Matemática que procura privilegiar processos de avaliação formativa na avaliação das aprendizagens que o professor leva a cabo, sendo enunciado como «Privilegiar a avaliação formativa na regulação do processo de aprendizagem» (p. 8). Na sua explicitação refere-se, de facto, que a avaliação deve



estar ao serviço da aprendizagem dos alunos, de modo a favorecê-la» (p. 8). Contudo, toda a explicitação deste princípio, assim como a sugestão mais operacional de diversificação de formas e instrumentos de avaliação, aponta para uma visão de regulação das aprendizagens muito centrada no trabalho do professor, e pouco distribuída para os processos de aprendizagem, designadamente colaborativa, dos alunos.

Em síntese, enquanto na ENEC e no Currículo Nacional (DL n.º 55/2018), a autorregulação das aprendizagens surge, sobretudo, como um subproduto de práticas de avaliação de aprendizagens que permitam o envolvimento dos alunos e o ajuste das experiências curriculares e pedagógicas, no PASEO, a autorregulação das aprendizagens tem estatuto individualizado como aprendizagem a ser promovida, o que remete a sua promoção para um domínio mais amplo de experiências curriculares de aprendizagem. Nestas orientações curriculares, a autorregulação das aprendizagens está enquadrada na promoção da autonomia, e está associada a aspetos motivacionais e afetivos da aprendizagem (Panadero, 2017), bem como a aspetos metacognitivos, dos quais se destaca o pensamento crítico. Contudo, é de se salientar a sua ausência na associação com a educação inclusiva.

A regulação das aprendizagens em políticas nacionais e internacionais de referência

Embora tenhamos analisado catorze documentos com amplas referências aos vários termos associados que foram previamente selecionados – por exemplo, participação e pensamento crítico são termos com múltiplas ocorrências em vários dos documentos –, apenas em quatro destes documentos representativos de políticas de referência surgiam os termos primários do domínio da autorregulação das aprendizagens, dois nacionais e dois internacionais. A síntese das ocorrências pode ser encontrada na Tabela 5.

A breve referência à autorregulação das aprendizagens no currículo nacional de 2001, surge associada à aprendizagem em Educação Física. Já na proposta curricular de 2011 da Educação para a Cidadania, a referência à autorregulação das aprendizagens surge associada à operacionalização curricular das propostas e a processos de ensino-aprendizagem-avaliação com foco na participação e envolvimento dos alunos «devendo igualmente fazer eco das opções de Educação para a Cidadania tomadas» (p. 27). Curiosamente, em ambos os documentos de



referência nacionais, a breve menção encontrada à promoção da autorregulação das aprendizagens surge também conotada com a atribuição de maior “responsabilidade” ao aluno pela sua própria aprendizagem.

Tabela 5

Número de referências a termos primários (regulação das aprendizagens) e termos associados nos documentos curriculares nacionais e internacionais de referência (apenas onde os termos foram codificados).

DOCUMENTOS	TERMOS PRIMÁRIOS ⁽¹⁾			TERMOS ASSOCIADOS ⁽²⁾			
	Autorregulação	Autorregulação das aprendizagens	Regulação emocional	Autonomia	Cooperação e/ou Colaboração	Democracia	Motivação
Curriculum Nacional – Competências essenciais (ME, 2001)		1		1			
Educação para a Cidadania – Proposta curricular (ME, 2011)		1			1		
Competences for Democratic Culture (CE, 2016)		5	2	5	1	1	1
New Vision for Education: Social and Emotional Learning (WEF, 2016)	2		1				

(1) Não se obteve nenhuma ocorrência para coregulação, regulação partilhada ou regulação das aprendizagens.

(2) Não se obteve nenhuma ocorrência para agência, metacognição, participação, pensamento crítico, reflexão ou voz, em conjunto com referências a termos primários.

No que concerne aos documentos internacionais escrutinados, apenas em dois foram encontradas menções à dimensão da autorregulação das aprendizagens, ambos publicados em 2016, um da autoria do Conselho da Europa - Competences for Democratic Culture – e outro da autoria do Fórum Económico Mundial - New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. Considerando os focos destes documentos, as menções à



autorregulação das aprendizagens surgem associadas ao desenvolvimento de competências para uma vivência plena de uma cultura democrática, por um lado, e, por outro, ao domínio de competências socio emocionais para que os alunos se tornem capacitados a «terem sucesso numa economia digital em rápida evolução» (WEF, 2016, p. 4).

No que diz respeito à autorregulação das aprendizagens para a promoção da cultura democrática, ela surge enquadrada no macrodomínio competencial das capacidades, num modelo que inclui também valores, atitudes e conhecimentos e compreensão críticos. Explicita-se nas capacidades de aprendizagem autónoma, salientando-se que «autonomous learning skills are important for a culture of democracy because they enable individuals to learn for themselves about, and how to deal with, political, civic and cultural issues using multiple and diverse sources both far and near, rather than relying on agents in their immediate environment for the provision of information about these issues» (p. 44). Adicionalmente, a componente específica da regulação emocional é destacada no desenvolvimento de capacidades de flexibilidade e adaptabilidade a contextos, situações e pessoas novas, sobretudo no que diz respeito à diversidade cultural, e de capacidades de resolução de conflitos. Por tal, neste quadro competencial, a autorregulação anda sempre de mãos dadas com a regulação emocional, a gestão de stress e ansiedade, implicando o desenvolvimento de competências emocionais e motivacionais em interconexão com a autonomia. Já o quadro competencial do Fórum Económico Mundial (WEF, 2016), claramente virado para um suprimento instrumental das necessidades antecipadas do mercado de trabalho e de indústrias em constante transformação, destaca a importância da promoção da regulação emocional em práticas de sucesso analisadas, onde esta surge associada à empatia, resolução de conflitos. Nenhum dos termos associados foi identificado neste documento com direta associação à regulação da aprendizagem, embora as dimensões da autonomia, da cooperação e da reflexão surjam algumas vezes.

Em suma, nos documentos de políticas de referência, a autorregulação das aprendizagens tem vindo a surgir associada, sobretudo, ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, numa tendência que tem vindo a ser reforçada também na literatura (Papamitsiou & Economides, 2019). Os aspetos socioemocionais da aprendizagem também têm sido uma tendência permanente na abordagem da autorregulação da aprendizagem, sobretudo pela motivação, empatia, comunicação



e outras dimensões que permitem uma maior eficácia do trabalho em processos de partilha, cooperação e colaboração.

Considerações Finais

O mapeamento da regulação da aprendizagem nas políticas curriculares nacionais, em diálogo com influências transnacionais, permitiu identificar um conjunto de aspetos destacados que remetem para a autonomia, a motivação, o pensamento crítico, a reflexão, a cooperação, as competências socioemocionais e a cultura democrática, sobretudo no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Contudo, o alargamento dessa valorização a referências explícitas à regulação e autorregulação, noutros diplomas, revelou-se limitada. Em alguns diplomas, como o DL n.º 54/2018, essa ausência traduz-se num silêncio significativo, que tende a circunscrever a inclusão a aspetos organizacionais e procedimentais. Noutros textos, a regulação surge sobretudo associada à avaliação diagnóstica e formativa, e à (re)orientação estratégica do trabalho do professor, o que restringe o seu alcance enquanto competência a desenvolver pelos próprios alunos. Em orientações como o PASEO, o destaque dado à autonomia, à reflexão ética, à criatividade ou à responsabilidade revela maior abertura à dimensão regulatória da aprendizagem, ainda que de modo indireto. Em termos disciplinares, este destaque do PASEO é refletido, sobretudo, nas aprendizagens essenciais de Matemática da educação básica, onde a autorregulação é extensamente associada a dimensões de aprendizagem que remetem para uma maior centralidade dos processos de ensino no aluno (agência, autonomia, reflexão, feedback, pensamento crítico), com relação explícita a aprendizagens conceituais, cognitivas e comunicacionais específicas da disciplina. Esta heterogeneidade, ora silenciando, ora remetendo de forma restrita ou difusa para o campo da avaliação, evidencia a inexistência de uma orientação coerente quanto ao papel estruturante da autorregulação da aprendizagem em políticas curriculares e educativas que caminhem para uma maior centralidade na agência e participação dos alunos.

A autorregulação, ao ser pouco enfatizada nos textos políticos e curriculares analisados, corre o risco de não ser assumida como eixo pedagógico transversal, enfraquecendo o potencial da escola de formar aprendentes ativos, críticos e capazes de gerir os seus percursos de aprendizagem. Reconhecê-la como dimensão central da ação pedagógica implica a sua integração de forma



consistente, articulando componentes cognitivas, metacognitivas, motivacionais e socioemocionais, e não apenas como efeito colateral da avaliação. Afirmar esta centralidade mostra-se condição necessária para alinhar os compromissos nacionais com as agendas internacionais e, sobretudo, para traduzir em práticas educativas a ambição de uma escola mais inclusiva, democrática e promotora de cidadania.

Em síntese, o mapeamento realizado evidencia que a regulação da aprendizagem ocupa ainda um lugar desigual e pouco explícito nas políticas curriculares nacionais, em contraste com a ênfase que lhe é atribuída em agendas e referenciais internacionais que assentam na centralidade do processo educativo no aluno. Esta discrepância revela tanto fragilidades na tradução de compromissos globais como na promoção de oportunidades para reforçar, no plano das práticas, a centralidade da autorregulação enquanto competência estruturante para a inclusão, a qualidade das aprendizagens e a formação de cidadãos ativos e melhor preparados para lidar com um mundo em rápida transformação.

Notas finais

1. Mais informações sobre o projeto WAY podem ser consultadas em <https://lead.uab.pt/way/>.
2. Despacho n.º 6604-A/2021 (DR n.º 129, 2.ª série de 5 de julho) consultado a 17 de julho de 2024 em <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-documentos-curriculares>.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), I.P., no âmbito do projeto WAY (2022.01025.PTDC). A investigação foi também financiada pela FCT no quadro do financiamento plurianual atribuído ao CIIE [bolsas UID/00167/2023, UIDP/00167/2020 e UIDB/00167/2020]. Ana Cristina Torres reconhece o financiamento da FCT para o seu contrato estabelecido ao abrigo da norma transitória do Decreto-Lei 57/2016, alterado pela Lei 57/2017 (SFRH/BPD/108950/2015). Ana Eloisa Carvalho reconhece o financiamento da FCT e do Fundo Social Europeu com bolsa de investigação (2020.05522.BD).



Referências Bibliográficas

- Allal, L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editors), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, pp. 348-352). Oxford: Elsevier
- Ball, S. J. (1994). *Educational Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3–23.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Caena, F. (2019). Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp): literature review and analysis of frameworks. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172528>.
- Cousins, E., Bol, L., & Luo, T. (2022). Exploring long-term impacts of self-regulated learning interventions in K-12 contexts: A systematic review. *Current Issues in Education*, 23(1). <https://doi.org/10.14507/cie.vol23iss1.2013>
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction – The Delphi report*. California Academic Press.
- Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry: Essays in Honour of Susan Groundwater-Smith* (pp. 61-75). Springer Netherlands.
- Fernandez-Río, J., Cecchini, J. A., Lopes, J., Silva, H., & Leite, A. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 26(1), 117–139. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>
- Freeman, R., & Maybin, J. (2011). Documents, practices and policy. *Evidence & Policy*, 7(2), 155–170. <https://doi.org/10.1332/174426411X579207>
- Groundwater-Smith, S. (2023). Why Listen? Student Voice Work Defended: Students as ‘Expert Witnesses’ to Their Experiences in Schools and Other Sites of Learning. In K. E. Reimer, M. Kauko, S. Windsor, K. Mahon, & S. Kemmis (Eds.), *Living Well in a World Worth Living in for All: Volume 1: Current Practices of Social Justice, Sustainability and Wellbeing* (pp. 27-45). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_3
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D. Schunk, & J. Greene, (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 83–106). New York, NY: Routledge.



- Lundy, L., & Cook-Sather, A. (2016). Children's Rights and Student Voice: their intersection and the implications for Curriculum and Pedagogy. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (Vol. 1, pp. 263-277). SAGE.
- Macedo, E., & Araújo, H. C. (2014). Configuração educativa em Portugal, em globalização e europeização: Que riscos para a democratização? *Dialogia*, 19, 23 – 34. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N19.4977>
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030. The Future We Want*. Position paper published on 05-04-2018. OECD: OECD
- Ozga, J. (2001). *Investigação Sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8 (422), 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Papamitsiou, Z., & Economides, A.A. (2019). Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 50 (6), 3138-3155. <https://doi.org/10.1111/bjet.12747>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage.
- Santos, A. C., Torres, A. C., Nobre, A. & Mouraz, A. (2025): The role of peer observation and peer feedback in the promotion of self-regulated learning: An integrative review, *International Journal of School & Educational Psychology*, 13(4), 307-326, <https://doi.org/10.1080/21683603.2025.2567885>
- Seabra, F. (2015). Empréstimo de políticas curriculares em Portugal – 2011-2014. In J. C. Morgado, G. M. L. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Internacionalização e cosmopolitismo: Desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 79–90). DeFacto Editores.
- Silva, H., Lopes, J., Dominguez, C., Payan-Carreira, R., Morais, E., Nascimento, M., & Morais, F. (2016). Fostering critical thinking through peer review between cooperative learning groups. *Revista Lusófona de Educação*, 32 (32), 31-45. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5511>
- Silva, A., Veiga Simão, A., & Sá, I. (2004). A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*, 10 (19), 58-74.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective in M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>



Zimmerman, Barry J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge