

XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

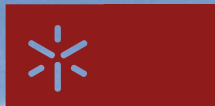
www.udc.es/congresos/psicopedagogia

SEDE: Facultade de Ciencias da
Educación Campus de Elviña
Universidade da Coruña

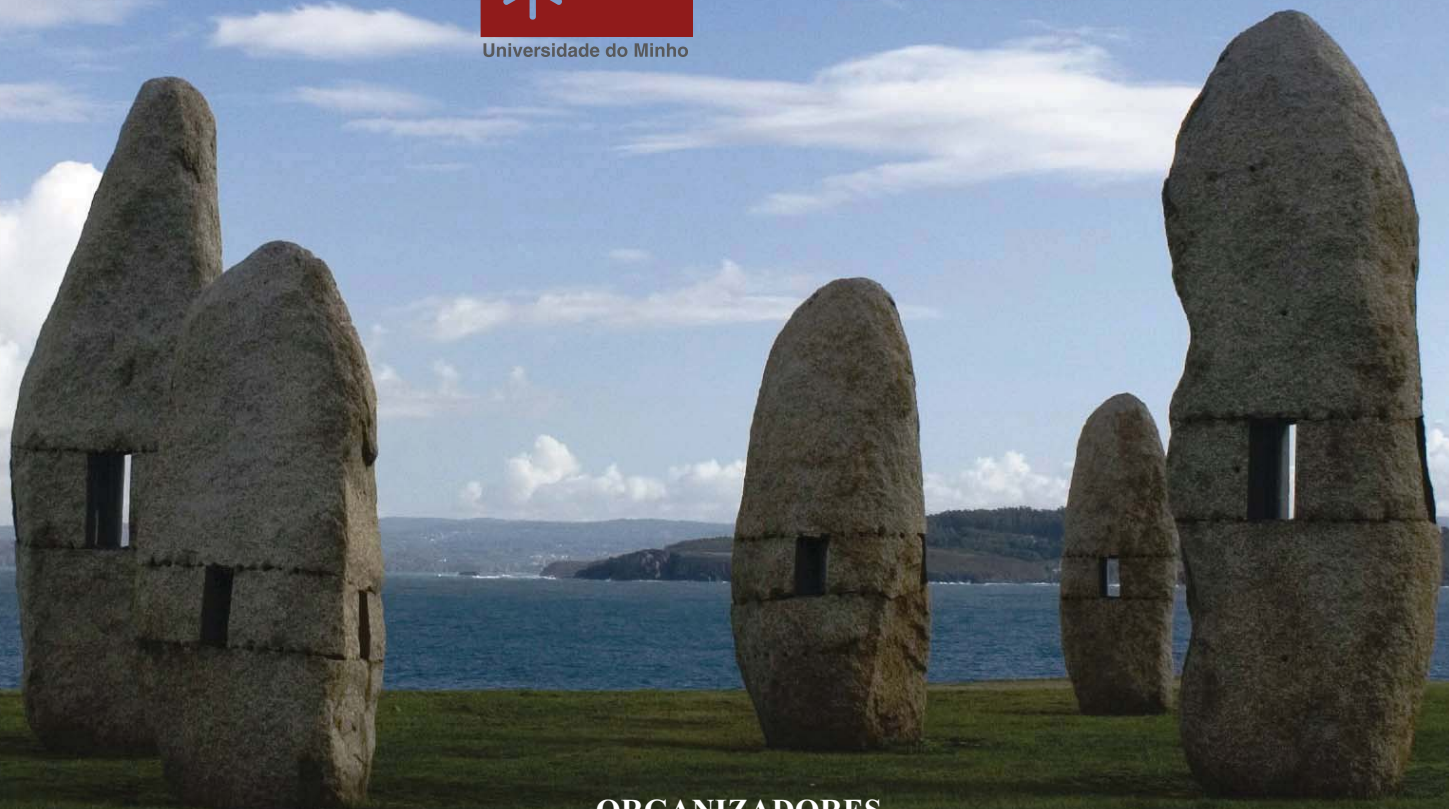
DATA: 7, 8 e 9 de setembro de 2011



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade do Minho



ORGANIZADORES

**Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida**

Ficha Técnica

Título: *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía.*

Organizadores: Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Riobóo, Juan Carlos Brenlla Blanco; Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida

Edita: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña e Universidade do Minho.

Depósito Legal: C-1416-97. ISSN: 1138/1663.

A contraportada deste libro contén, en soporte informático, o *e-book* das Actas do Congreso que inclúen os textos completos das Comunicacóns, Simposios e Pósters presentados.

Universidade da Coruña /Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación / GIPDAE (Grupo de Investigación en Psicoloxía do Desenvolvemento e da Psicoloxía Escolar. Facultade de Ciencias da Educación).

Universidade do Minho. Instituto de Educaçao / Centro de Investigaçao em Educaçao (Cied).

A Coruña, Setembro, 2011.

Imprime: Tórculo Artes Gráficas

ÍNDICE XERAL

COMUNICACIÓNS

REDES SOCIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA PARA APRENDER E PARTILHAR COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

Ádila Faria; Altina Ramos

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Elson Luiz de Araujo; Isael José Santana; Felipe Castro Araujo

INTERACÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UMA RELAÇÃO NO FEMININO - PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Fernando Luís Ramos Paz Barroso

O LUGAR DA SABEDORIA NA ESCOLA ACTUAL

Artur Manso

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS VIA JOGOS ELETRÔNICOS E O DESENVOLVIMENTO DIMENSÕES COGNITIVAS

Cristina Lúcia Maia Coelho; Claudio Lyra Bastos

SOCIEDADE EDUCATIVA – CONTRIBUTO PARA A RESOLUÇÃO DAS CRISES DO SÉC. XXI

Anabela Lima e Margarida Gomes

WHY LIE? : A ARTE DA MENTIRA NA VOZ DOS ADOLESCENTES PORTUGUESES

Marina Martins; Carolina Carvalho

DESENVOLVIMENTO HUMANO E ACOLHIMENTO PSICOEDUCATIVO

Perazzolo, Olga¹; Pereira, Siloe²; Santos, M.M.C³

A EDUCAÇÃO ESPECIAL ALCANÇA O ENSINO SUPERIOR: COMO PROCEDER?

Luis Miranda Correia; Silvana Malusá; Marisa Pinheiro Mourão; Amanda Fernandes Santos

DANÇA INCLUSIVA E GRUPO DANÇANDO COM A DIFERENÇA: PERCEPÇÕES DE MUDANÇA NOS BAILARINOS

Carolina Silva; Ana P. Antunes

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO DE CASO NO ENSINO SUPERIOR

Micaela Abre; Ana P. Antunes

PERTURBAÇÕES DE ESPECTRO DO AUTISMO E PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA. O CASO PORTUGUÊS

Ana Paula Antunes Alves; Luís Miranda Correia; Ana Paula Pereira

O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS NATURAIS (MILIEU) NAS PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Margarida Amorim; Anabela Santos

O IMPACTO DA EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UM ESTUDO SINGLE-SUBJECT

Vanessa Martinho; Anabela Cruz-Santos; Sofia Santos

ECO-ESCOLA VERSUS NÃO ECO-ESCOLA: PRÁTICAS AMBIENTAIS DESENVOLVIDAS POR ALUNOS DO 2º E 4º ANOS DE ESCOLARIDADE

Silva, P. e Fino, A.

LA TÉCNICA PUZZLE DE ARONSON COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: PROPUESTA DE UN CASO

Elena Fernández Rey; Ana Isabel Couce Santalla

ASSESSORIAS – ENTRE A IDEIA DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E A EXPERIMENTAÇÃO DE NOVAS FORMAS DE TRABALHAR NA ESCOLA

Ana Mouraz

IMAXES DO PATRIMONIO CULTURAL PARA TRABALLAR AS COMPETENCIAS BÁSICAS

Begoña Bas López

O ENSINO DA ARTE NA ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS: VIVÊNCIAS DE ALUNOS E PROFESSORAS NA CONSTITUIÇÃO DE NOVOS SENTIDOS

Ana Maria Pereira de Oliveira; Ortenila Sopelsa

MODOS DE (RE)CONFIGURAÇÃO DA GRAMÁTICA TEXTUAL: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA

António Carvalho da Silva

ENTRE A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO

Custódia A. A. Martins

ÉTICA EDUCATIVA NA DESCONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Delfim Paulo Ribeiro

A ESTRUTURA DO ENSINO CONTÁBIL E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES EM CONTABILIDADE NO BRASIL

Adriana Maria Procópio de Araujo; Roseli Rodrigues de Mello

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE TRABALHO: IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE DISPOSITIVOS DE MEDIAÇÃO

Ana Maria R. Silva e Fátima Pereira

FORMAÇÃO ÉTICA NOS ENFERMEIROS: UM ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Ana Reis

FORMACIÓN DE AXENTES EDUCATIVOS NA DIDÁCTICA DO PATRIMONIO

Begoña Bas López; Rosa Brañas Abad

PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO CTS: UM ESTUDO DE CASO

Dorinda Rebelo; Luis Marques; Nilza Costa

A (DES)MOTIVAÇÃO NA ACTIVIDADE DOCENTE: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO, DAS ÁREAS DISCIPLINARES DE MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA.

Andreia Sofia Ramos Araújo; Filipa Barreto de Seabra

PERCEÇÃO DE PROFESSORES E MOTIVAÇÃO DE ALUNOS

Andreza Schiavoni; Selma de Cássia Martinelli

OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO NAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Carla Helena Henriques Candeias de Teles Ravasco Nobre

O FEEDBACK NA AVALIAÇÃO REGULADORA DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA

Carlos Alberto Ferreira

A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO – CULTURAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA

Adriana Francisca de Medeiros

PROJETO TENDAS DA INCLUSÃO: A UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DIGITAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO.

Jairo Werner Junior; Ana Claudia Carmo dos Reis

”MAIS QUENTE, MELHOR”: O IMPACTO DO PAPEL INFORMATIVO DAS EMOÇÕES NA CMC

Ana Paiva; Jean - Christophe Giger; Luís Faisca; Luís Batista

A WEB 2.0 E O ENSINO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO

Angelina Costa; Helena Mocho; Lina Morgado

E-SCOLAS DE PAIS E NAIS DE PESSOAS CON DIVERSIDADE FUNCIONAL. AS TIC COMO RECURSO PARA A INCLUSIÓN

Beatriz López González; Manoel Baña Castro; M^a Isabel Novo Corti

INTERVENCIÓNS REALIZADAS A TRAVÉS DE TIC PARA MELLORAR A CALIDADE DE VIDA EN FAMILIAS: REVISIÓN DA BIBLIOGRAFÍA.

Beatriz López González; Manoel Baña Castro; M^a Isabel Novo Corti

DESDE LA ESCUELA 2.0. AL PROYECTO ABALAR

Eduardo R. Rodríguez Machado; Emilio J. Veiga Río

PROGRAMA AGRINHO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

TORRES, Patrícia Lupion; GUBERT, Raphaela;; VARGAS, Teresa

DESENVOLVER A AUTO-EFICÁCIA PARA OS CUIDADOS DE SAÚDE DE PESSOAS SENIORES: CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA NO ÂMBITO DO PROJECTO EUROPEU PALADIN

Albertina Lima de Oliveira

A WEB 2.0 E O ENSINO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO

Angelina Costa
Helena Mocho
Lina Morgado
Universidade Aberta, Portugal
angelina.costaa@gmail.com

Resumo: As TIC e as ferramentas Web 2.0 são especialmente indicadas para incorporar nos currículos do ensino superior e poderem ser usadas quer para ensinar quer para aprender. Este processo implica uma nova abordagem da parte dos professores e dos estudantes.

Este artigo apresenta a experiência desenvolvida numa unidade curricular de psicologia do desenvolvimento dirigida à formação de técnicos de educação no ensino superior. A finalidade é, através dos modelos e perspectivas da psicologia do desenvolvimento, desenvolver um conjunto de competências técnicas e instrumentais de intervenção em educação, bem como competências de desenvolvimento pessoal como as metacognitivas.

Embora seguindo um modelo pedagógico para o ensino a distância, o desenho do processo de aprendizagem está fortemente ancorado na inovação e exploração de novas abordagens ao ensino. Contextualizada num ambiente virtual de aprendizagem controlado e fechado (*Moodle*) a actividade dos estudantes é desenvolvida com o suporte dum conjunto de ferramentas Web 2.0. O processo de aprendizagem é orientado por actividades onde os estudantes desenvolvem tarefas significativas e produzem artefactos digitais que publicam em espaços pessoais usando para isso uma variedade de ferramentas e serviços como blogues, prezi, avatares, mapas conceptuais, linhas do tempo entre outros.

Introdução

A natureza do conhecimento está a mudar nas esferas profissional e pessoal (Beetham & Oliver, 2010). Não são apenas os contextos em que ele é produzido que têm vindo a mudar, são as suas características essenciais, como afirma Siemens (2006). As universidades são, pela sua natureza, espaços de inovação face à relação e construção do conhecimento.

O ensino superior no espaço europeu, e concretamente em Portugal, enquadrado pelo *Processo de Bolonha*, vive complexos momentos de mudança. Apesar deste movimento de transformação se ter iniciado, de forma mais marcante, há mais de uma década, as instituições continuam a confrontar-se, entre outras, com duas exigências fundamentais ainda não completamente cumpridas. São elas uma maior responsabilização do estudante pelo seu processo de aprendizagem e a introdução de novos modos de ensinar e de aprender. Apesar do reconhecimento generalizado da validade dos princípios que fundamentam tais exigências, como o exercício de competências proactivas por parte dos estudantes e a criação de ambientes de aprendizagem contextualizados e socialmente construídos, a sua vivência prática está longe do desejável.

A globalização e as exigências actuais no mundo do trabalho trouxeram ao ensino superior novos públicos, adultos e trabalhadores, com percursos académicos tradicionais e descontínuos. Se procuram mais qualificações, em resposta a essas exigências, aspiram também ao acesso, legítimo, a novos conhecimentos.

A necessidade de aprendizagem ao longo da vida, *slogan* ainda mal apropriado por muitos, está mediada por representações sociais do aprender e do ensinar estritas e convencionais. Elas foram construídas em vivências, mais ou menos recentes, de uma escola que se tornou para todos, mas na qual nem todos tiveram oportunidades equivalentes.

Toda a literatura especializada está de acordo que os novos públicos que chegam ao ensino superior demandam transformações imperiosas nas instituições. Mas sejam os novos os adultos acima referidos, sejam os novos os jovens que procedem directamente do ensino secundário, equipados com destrezas tecnológicas insuspeitas há menos de duas décadas, o desafio parece semelhante. Trata-se de implementar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento que desloquem os estudantes de meros consumidores passivos do conhecimento para construtores e participante activos, desenvolvendo competências metacognitivas de aprender a aprender, cada vez mais autónomos e capazes de interagir de modo responsável em contextos sociais mais restritos ou mais amplos.

Se para muitos estudantes sucesso num curso isso implica ouvir, ler, decorar, lembrar, o seu percurso de vida será com certeza diferente daqueles para quem ter sucesso implica trabalhar colaborativamente com outros, pesquisar, dissecar, recombinar criticamente, relacionar, avaliar e criar novas ideias. Se as mudanças que vivemos exigem novas competências, como é que elas se podem desenvolver?

Neste quadro, a educação, e em particular a educação a distância de nova geração (Morgado, 2005; Anderson, 2008a; Hasan & Laaser, 2010), deve responder às realidades emergentes de uma forma empenhada e eficaz. Os estudantes têm agora novas necessidades e expectativas sobre o seu processo de aprendizagem, novas formas de interagir com os outros e com a informação e o conhecimento, que requerem novas formas de facilitar e de apoiar a sua aprendizagem (Alleman & Wartman, 2009).

A personalização e o controle da sua aprendizagem tornam-se questões-chave, com os estudantes a assumir um papel muito activo no processo, e com a cultura participativa da Web a requer pedagogias participativas (Mota, 2009). A aprendizagem online sempre teve uma forte ênfase na colaboração e na construção de uma comunidade de aprendizagem (Morgado, 2003; 2005; Morgado et al. 2008; Quintas-Mendes et al. 2008), mas o fenómeno social e cultural conhecido como Web 2.0 diversificou e aprofundou o potencial das tecnologias utilizadas para a colaboração e a cooperação, bem como o sentido de comunidade em si (Harasim, 1989; 2000; Anderson, 2008b, Anderson & Dron, 2011). De certa forma, tem havido um reforço por parte das perspectivas de aprendizagens centrada no estudante, no sentido da flexibilidade e personalização, num processo onde os estudantes se tornam produtores de conteúdo e não apenas consumidores (Downes, 2007; McElvaney & Berge, 2009). Por outro lado, a interacção e o diálogo têm aumentado e alargado (Moore, 2007), não só entre os membros de uma classe ou grupo, mas também fora dos contextos formais, ampliando o processo de aprendizagem para além das paredes da sala de aula virtual (Mott, 2010; Morgado, 2011).

O contexto de aprendizagem

A licenciatura em educação da universidade pública portuguesa de educação a distância (UAb) é dirigida a *peças que pretendam desempenhar funções no âmbito de organismos e organizações sociais com responsabilidades educacionais, tais como: administração central, regional e local de educação; empresas e autarquias; serviços e centros de formação; associações de desenvolvimento local, bibliotecas e espaços culturais; as comunidades educativas, os centros de acção comunitária, os centros de ocupação de tempos livres e as Organizações Não Governamentais (ONGs)*¹.

Durante o percurso de aprendizagem, os futuros técnicos de educação desenvolvem competências para planificar e intervir nas diversas vertentes educativas (escolar, familiar, laboral e social), nos contextos de educação formal e não formal, tendo em vista o desenvolvimento de pessoas e de grupos sociais.

A licenciatura em educação foi lançada em 2007 e estrutura-se num *Maior* em Educação, seguido por dois *Minor*, em alternativa, *Pedagogia Social e da Formação e Educação e Leitura*. É frequentada, maioritariamente, por adultos que trabalham em instituições ligadas à educação/formação e que procuram habilitações académicas de nível superior. Os estudantes são oriundos de todo o território nacional (continente e ilhas), países africanos de língua portuguesa e outros países europeus.

A estrutura e a filosofia pedagógica obedecem aos princípios intrínsecos ao ensino a distância (e corporizados mais recentemente no *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*© (Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007), concebido para uma nova geração de ensino a distância e ancorado em quatro dos seus princípios: a aprendizagem centrada no estudante e socialmente contextualizada, na flexibilidade de acesso aprendizagem, no primado da interacção diversificada e na inclusão digital.

O modelo específico para o 1.º ciclo de estudos, onde esta licenciatura se enquadra, implica a concepção e organização prévia de um percurso de ensino e de aprendizagem estruturado e gerido pelo professor. Cabe ao estudante envolver-se nas actividades propostas e responsabilizar-se pela sua aprendizagem de modo autónomo (*Ibidem*).

São elementos fundamentais do processo de aprendizagem um conjunto de dispositivos que apoiam o estudante no seu percurso entre os quais, o *Plano da Unidade Curricular* (PUC), o *Plano de Actividades Formativas* e o *Cartão de Aprendizagem*. O PUC é um dispositivo que orienta todo o processo de aprendizagem, apresentando os objectivos da unidade curricular, as competências a desenvolver, os temas a abordar, os papéis do professor e dos estudantes, a metodologia e calendário de trabalho, incluindo os modos de avaliação e respectivos critérios. As actividades formativas, com tipologias diversas, são disponibilizadas pelo professor, em momentos específicos, com o objectivo de apoiar o estudante na monitorização do seu processo de aprendizagem através do PAF. O *Cartão de Aprendizagem* é um dispositivo electrónico

¹ *Guia de Curso 2008-11. Licenciatura em Educação. Universidade Aberta.*

personalizado, no qual o estudante acumula os resultados da avaliação das aprendizagens (Pereira et al. 2007; Morgado et al. 2008).

O processo de aprendizagem decorre inteiramente online, na *sala de aula virtual* através da plataforma oficial da instituição, a *Moodle* customizada para este modelo (Rocio, Coelho & Pereira, 2008). O *Modelo Pedagógico da UAb*© modelo preconiza um conjunto de dispositivos de comunicação assíncrona pela flexibilidade de acesso que proporcionam aos estudantes e pela possibilidade de estruturar interações mais reflectidas e aprofundadas, comparado com outros modos de comunicação a distância.

A experiência de aprendizagem

A Unidade Curricular (UC) de *Psicologia do Desenvolvimento* insere-se no currículo do 1.º ano, 2.º semestre, da licenciatura em educação. Na situação experimental agora apresentada, a UC foi estruturada em três momentos/temas de trabalho e integra-se num projecto de investigação em curso²:

Ponto de Partida

Antes de qualquer contacto com o PUC previsto para UC, os estudantes responderam a um questionário, com o objectivo de identificar as características da população. Os estudantes foram inquiridos sobre o seu percurso académico, as suas motivações e expectativas, as estratégias de estudo, o conhecimento e posicionamento face a comportamentos de plágio, os conhecimentos prévios na área da psicologia bem como sobre ideias do senso comum relativas à natureza e desenvolvimento do ser humano.

Neste primeiro momento pretendeu-se que os estudantes tomassem contacto com a *sala de aula virtual*, conhecessem e discutissem o PUC, particularmente que ajustassem as suas expectativas face ao processo de aprendizagem e às metodologias de trabalho, promovendo o envolvimento e o compromisso. Deveriam, ainda, tomar contacto com os materiais de aprendizagem incluídos nos dispositivos *Repositório de Metodologias* e no dispositivo *Kit de Ferramentas de Trabalho*. Durante este período, estavam-se abertos dispositivos de comunicação, onde se esclareceram e discutiram aspectos do PUC, dos documentos constantes no repositório e um conjunto de questões, lançadas pelo docente, relativas a estratégias de sucesso académico, ao trabalho colaborativo e à gestão do tempo.

Este período de trabalho pareceu-nos fundamental em dois aspectos, a adequação de expectativas e a identificação de formas de trabalho e de estudo pessoais. A consciência e as alterações daqui resultantes permitiriam, por parte dos estudantes, uma maior autonomia no controlo e na regulação do processo de aprendizagem com conseqüente desenvolvimento de competências e de estratégias metacognitivas.

Tema 1. Questões fundamentais de psicologia do desenvolvimento

² Integrado na linha de investigação *Educação a Distância e Educação em Rede* do LE@D-Laboratório de Educação a Distância e eLearning da UAb, o projecto possui uma vertente de investigação aplicada de novos desenvolvimentos do *Modelo Pedagógico da UAb*© na qual se integra esta equipa de investigadores.

Neste tema foram trabalhadas questões globais sobre a natureza do ser humano, perspectivas sobre o desenvolvimento psicológico e a relação entre educação e desenvolvimento. Procurou-se que os estudantes adquirissem ou revissem conceitos e modelos teóricos estruturantes na compreensão do desenvolvimento psicológico do ser humano e reflectissem e discutissem teorias implícitas sobre a natureza humana. Teriam ainda que relacionar a psicologia do desenvolvimento com as práticas educativas.

Durante este período, foi proposto um conjunto de actividades formativas. As questões teóricas foram trabalhadas mediante a utilização de ferramentas tecnológicas específicas, como por exemplo, a elaboração, individual, de um mapa conceptual, a construção, a pares, de uma série de entradas de um glossário sobre conceitos e perspectivas da psicologia do desenvolvimento e a criação dum blogue, individual.

O blogue assumiu algumas das características de um portefólio digital e nele foi publicado todo o trabalho e pesquisas realizados ao longo da UC, inclusive os trabalhos produzidos em momentos de avaliação tendo sido visitados por professores e colegas, podendo cada publicação ser comentada criticamente.

Os estudantes dispunham, ainda, de fóruns de trabalho, onde interagiam com o professor e colegas, discutindo ideias, colocando dúvidas ou pedindo ajuda.

Tema 2. O desenvolvimento ao longo do ciclo de vida

Neste tema foram trabalhados os contextos de desenvolvimento humano, bem como as características dos grupos etários Infância, Adolescência, Idade Adulta e Velhice, a partir dos conceitos estruturadores de socialização, vinculação, identidade, resiliência e sabedoria. O esquema de trabalho foi o mesmo, actividades formativas semanais, reflectidas e discutidas em fórum e publicadas nos blogues.

Nas actividades formativas, os estudantes construíram, individualmente, apresentações multimédia sobre as ideias fundamentais de Bronfenbrenner ou de Vygotsky, criaram um avatar [*Imagine que pretende deixar uma mensagem sobre o papel do processo de vinculação no desenvolvimento de competências sociais da criança, no site da instituição onde trabalha como técnico de educação. Crie um avatar e grave a sua mensagem*], envolveram-se numa discussão entre pares, utilizando um fórum específico para o efeito, orientada por um conjunto de questões prévias sobre adolescência, elaboraram uma ficha de leitura, individual, de um artigo científico sobre a idade adulta e elaboraram uma linha do tempo com os principais marcos do desenvolvimento humano, a partir de diversas ferramentas disponibilizadas.

Os dois momentos de avaliação cumpridos ao longo da UC colocavam os estudantes em situação, aferindo do progresso no desenvolvimento das competências previstas.

Foram utilizadas estratégias que permitissem uma construção pessoal de conhecimento, balizada pela utilização das ferramentas tecnológicas e pelo confronto entre pares e com o professor, evitando respostas pré-determinadas e acabadas aos desafios colocados nas actividades formativas. Ao longo do percurso, os

estudantes foram sendo remetidos para a utilização de estratégias metacognitivas que os ajudasse a promover a qualidade das aprendizagens.

Análise do processo de aprendizagem

O estudo tem por objectivo identificar os efeitos do desenho de um processo de aprendizagem, fundamentado num paradigma de aprendizagem socioconstrutivista e mediado pelo uso de ferramentas da Web 2.0, que estimulasse o desenvolvimento de competências científicas, colaborativas e metacognitivas. Está estruturado em três fases de análise:

Fase 1. Análise da reflexão crítica dos estudantes sobre o processo de aprendizagem

Fase 2. Análise da participação e interação na sala de aula virtual

Fase 3. Análise do confronto dos dados obtidos em dois questionários, antes do início da UC e seis meses após a sua conclusão.

A população em estudo cifra-se em 185 estudantes da UC de Psicologia do Desenvolvimento que responderam com validade ao questionário inicial (cerca de 74% do total de estudantes), distribuídos por 6 turmas. Os sujeitos são predominantemente do sexo feminino (80%), com idades compreendidas entre os 20 e os 67 anos (grupo etário maioritário para o sexo feminino 36-40, cerca de 24%, e para o sexo masculino 46-50, cerca de 30%), e exercem profissões relacionadas principalmente com a área da educação.

A **Fase 1.**, que aqui se apresenta, resultou de uma análise empírica, compreensiva e qualitativa realizada pela equipa docente às percepções/reflexões dos estudantes sobre o seu percurso de aprendizagem.

Foram analisadas 145 narrativas dos estudantes, como resposta à questão *Elabore uma reflexão sobre o percurso de trabalho na UC de Psicologia do Desenvolvimento. Tenha em consideração: a) dificuldades face às tarefas apresentadas; b) ganhos em termos de aprendizagem; c) aspectos que mais o interessaram e aspectos que considerou menos interessantes; d) metodologia de trabalho e de avaliação; e) outras reflexões pessoais.* O diferencial de respostas entre o questionário inicial e os textos produzidos prende-se com o facto dos sujeitos remanescentes (cerca de 40), terem optado quer pela modalidade de avaliação de exame, quer pela solicitação de creditação dos resultados da avaliação contínua do ano anterior. Estas opções implicaram um comportamento mais distanciado do processo de aprendizagem na sala de aula virtual e a não resposta à questão anterior por constituir parte de um momento de avaliação contínua formal.

As dificuldades e os ganhos predominantemente assinalados pelos estudantes centram-se nos mesmos parâmetros, com excepção da dificuldade na gestão do tempo. Assim, identificou-se o **ambiente de aprendizagem**, a utilização de **ferramentas tecnológicas** na construção do conhecimento, do **trabalho colaborativo** e de **estratégias metacognitivas** como as variáveis que, na percepção dos estudantes, mais impacto tiveram no decurso do seu processo de aprendizagem. É de assinalar que estas variáveis, embora se constituíssem como fonte de dificuldade para muitos estudantes, foram reconhecidas como fundamentais para uma aprendizagem de qualidade.

Exemplos de resposta relativas às dificuldades de:

1) **gestão do tempo.**

As minhas dificuldades decorrem das fracas competências de organização e gestão de tempo (...).

Há noites em que me deito às três da manhã para fazer os e-fólios ou tentar pôr a matéria em dia e no dia seguinte levanto-me às sete da manhã para ir trabalhar. Sei que a culpa é exclusivamente minha, porque pensei que esforçando-me um bocadinho mais conseguiria conciliar tudo, trabalho, universidade e família, tenho conseguido, até certo ponto. Mas com seis UCs torna-se difícil acompanhar toda a matéria, chega a um ponto que já não é só necessário força de vontade, é necessário também tempo para assimilar toda a matéria, participar nos fóruns e acompanhar todas as UCs.

Na falta de fixar objectivos pertinentes, eu perco a capacidade do essencial, de uma gestão inteligente do meu tempo que leva a uma falta de organização ao nível do meu programa de trabalho, das minhas estratégias de aprendizagem, do meu empenhamento pessoal na investigação de certos temas.

2) **vivência do ambiente de aprendizagem.**

Estive sempre habituada a uma educação formal. No espaço da escola, com um professor a transmitir conhecimento.

(...) estava habituada a um tipo de ensino em que tinha um professor a dar-nos a matéria diariamente e presencialmente, o que para mim se torna mais fácil do que (...) ter que tirar as minhas conclusões.

Esta unidade exige muita reflexão pessoal sobre as leituras efectuadas, relacionar os conhecimentos com as nossas reflexões, particularmente tenho imensas dificuldades neste aspecto.

3) **utilização das ferramentas tecnológicas.**

Antes de iniciar o meu percurso na UAb o computador e tudo o que lhe inerente, eram para mim um mundo desconhecido. Como tal, sinto muitas dificuldades na apropriação destas ferramentas.

(...) sou confrontada com técnicas que para mim eram desconhecidas e nas quais encontro grande dificuldade em me adaptar.

(...) senti dificuldade em trabalhar com determinadas ferramentas de trabalho.

4) **utilização do trabalho colaborativo.**

(...) reserva na exposição, medo de falhar, (...).

Senti alguma inibição no pedido de ajuda (...).

Considero que essas dificuldades tiveram como razões de base o facto de constituírem uma primeira experiência, a sensação de retraimento na colocação das dívidas, possivelmente também motivados pela falta de interacção grupal, tendente ao esmorecimento da participação.

5) **utilização de estratégias metacognitivas.**

Talvez um dos meus maiores problemas é a minha falta de organização metodológica e estratégica para fomentar o trabalho de estudo e aprendizagem.

Uma resposta que, de alguma forma, sintetiza o que acima se apresenta:

O sistema de ensino e aprendizagem em e-learning, baseado no trabalho colaborativo, é uma forma recente de aprendizagem, estando ainda a sociedade e as formas de aquisição do saber enraizadas no sistema tradicional. Por este facto ainda não estão criadas estruturas culturais e cognitivas nos indivíduos para se adaptarem a estas novas maneiras de encarar a aquisição do saber, a aprendizagem colaborativa ainda não está interiorizada, identificada e experienciada. Existe ainda falta de confiança dos alunos nas suas aprendizagens e ainda não desenvolveram as competências metacognitivas para identificarem como devem aprender e se estão a aprender correctamente. Esta falta de confiança evidencia-se no trabalho colaborativo onde existe também falta de confiança no saber dos pares e na aprendizagem destes, uma vez que se encontram todos ao mesmo nível de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos.

Exemplos de resposta relativas aos ganhos na:

1) **vivência do ambiente de aprendizagem.**

O velho paradigma terminou, [...] [fomos] incentivados a pesquisar a ter iniciativa, a escrever (...) «abanaram-nos» com o objectivo de percebermos o que andamos aqui a fazer, o que estudamos e para quê, sem dúvida, que, quem quiser «arregaçar as mangas» e trabalhar, vai sair daqui muito mais preparado e desenvolvido (já que é disso, também, que trata esta unidade curricular).

Na metodologia de trabalho e a nível de aprendizagem consegui tornar-me mais autónomo, colaborativo, os trabalhos de pesquisas são mais organizados e as informações mais trabalhadas, a comunicação escrita apesar de ainda conter algumas lacunas melhorou substancialmente, a capacidade de resolução de problemas aumentou e a utilização das algumas tecnologias de informação e comunicação foram essenciais para o meu desenvolvimento psicológico com vista à minha formação pessoal e social.

2) utilização das **ferramentas tecnológicas.**

As ferramentas conduzem-nos ao pensamento reflexivo que por sua vez apoia a construção do nosso conhecimento. Estou muito satisfeito pela forma inovadora desta UC, pessoalmente tenho aprendido muito, não só ao nível científico, mas, sobretudo, no uso das novas tecnologias ao serviço da aprendizagem, refiro-me ao uso de programas que eu nem fazia a ideia que existiam, como são os casos do Mapa Conceptual, do Prezi e do Voki.

Experimentei um enorme sentimento de conquista quando consegui publicar o meu blogue e criar o meu avatar.

[...] [as ferramentas] utilizadas nos trabalhos são de facto muito diversificados, utilizando várias formas de exprimirmos e apresentarmos os nossos trabalhos, saindo da uniformidade explorando outras formas de aprendizagem utilizando as ferramentas que a maioria dos alunos tem ao seu alcance no dia-a-dia que é a Internet.

3) utilização do **trabalho colaborativo.**

A metodologia de trabalho teve como objectivo fomentar um trabalho pessoal mas de forma interactiva, construindo o conhecimento e debatendo, em grupo, os conhecimentos e descobertas realizadas. Para este efeito os fóruns ajudam a superar alguns dos nossos problemas de estruturação das matérias e levam-nos a analisar os erros que cometemos e a prevenir as respostas incompletas.

Participei e convidei os meus colegas a participar. Fiz propostas de trabalho e tirei dúvidas sempre que solicitada para tal. Não se aprende sozinho, não é este o objectivo do elearning.

Existiu um ambiente favorável para abordar os diferentes assuntos e demonstramos uma enorme capacidade para ouvir, argumentar e considerar novas hipóteses ou alternativas que uma única pessoa por vezes não consegue ver.

4) utilização de **estratégias metacognitivas.**

Penso que no decorrer desta disciplina não só se espera o resultado cognitivo, senão a reflexão em nós próprios (estudante), no outro (professor, autor, colegas) a fim de nos identificarmos como elemento do sistema adaptados a uma realidade (universidade).

[...] denoto ainda uma melhoria da capacidade cognitiva, crítica e analítica.

Algumas das tarefas solicitadas ajudaram-me a direccionar e a focar o meu trabalho. [...] estou consciente da mudança para práticas de estudo mais assertivas, que desenvolvem o espírito colaborativo e a capacidade de reflexão.

Penso que o sistema de ensino baseado na tecnologia promove a auto-aprendizagem a reflexão, e o desenvolvimento de capacidades metacognitivas entre outras. Neste âmbito iniciei um processo de auto-descoberta, que permite conhecer-me através de outras perspectivas.

Considerações sobre os resultados preliminares da Fase 1.

A gestão do tempo mostra-se uma variável de importância considerável no percurso de aprendizagem dos estudantes. Às dificuldades em utilizar estratégias adequadas de planificação dos tempos de estudo, em termos da quantidade de tempo necessária para concretizar com sucesso e qualidade as tarefas a que se propõem, somam-se as dificuldades inerentes à compatibilização da vida profissional e familiar desta população com a vida académica. Parecem mostrar-se insuficientes as estratégias utilizadas para colmatar estas dificuldades, a saber, o trabalho realizado sobre gestão do tempo no *Módulo de Ambientação*© prévio à frequência de qualquer curso, ou a sugestão da coordenação de que os estudantes não se matriculem na totalidade das unidades curriculares (5) em cada semestre³. O trabalho realizado na UC

³ No caso dos estudantes trabalhadores, a coordenação dos cursos efectua este alerta.

parece ter desenvolvido alguma consciência neste sentido na medida em que nas reflexões surgiram observações como a seguinte:

Estudante Y [...] estou a pensar em reduzir o número de unidades curriculares no próximo ano, para poder estar mais disponível e poder «saborear a aprendizagem», [...] no momento em que as li [as sugestões] não dei muita importância, afinal [...] o significado de sucesso é relativo, depende dos objectivos que cada um traçou e da meta que se comprometeu alcançar. Hoje na recta final do 2º semestre posso concluir que, para mim, é impossível a realização de 5 UC ou [percebi] que o problema não é a falta de tempo mas a má gestão que se faz dele. Nós arranjam sempre tempo para o que queremos.

A vivência de um ambiente de aprendizagem que colocava, inequivocamente, a responsabilidade do percurso de formação no estudante, apelando para um posicionamento activo e reflexivo, revelou-se desconfortável, pelo menos inicialmente, para muitos estudantes. Tendo efectuado, até aí, um percurso académico num sistema de ensino tradicional, pouco experimentados em desafios intelectuais, em pensar por si, em construir ideias próprias mobilizando recursos internos e pesquisando recursos externos, pouco habituados a questionar as suas evidências e a reconstruí-las, a perplexidade e as dificuldades mostravam-se legítimas. A superação de etapas no domínio tecnológico e científico, o apoio e o estímulo proporcionado pelas interacções, promoveram sentimentos progressivos de segurança:

[...] Planificámos, concretizámos, reformulámos, investigámos, reflectimos e crescemos.

Ou

[...] as actividades implementadas traduziram-se, não raro, num verdadeiro convite à acção, dominadas pelo gosto de aprender, indagar, descobrir, conhecer e cooperar, que são peças básicas para a formação contínua e pessoal.

A utilização de ferramentas tecnológicas pode tornar os estudantes mais motivados, críticos, auto-conscientes, auto-confiantes e competentes, satisfeitos pela concretização de um produto e gratificados pela consecução de objectivos pessoais. Mas para isso precisam de perceber (através do apoio do docente e/ou dos pares) como é que as podem usar na actividade de estudo. Utilizadores experimentados no uso das TIC e na Internet podem não ter ideia das potencialidades de aprendizagem das ferramentas tecnológicas ou não ter competências críticas e de avaliação suficientes. Tal facto foi verificado em alguns dos estudantes.

O blogue, como ferramenta social, é um espaço não apenas de publicação, mas de partilha e de interacção, que permite novas formas de fazer e de pensar. Não pode ser encarado apenas como uma mera ferramenta prática, mas como uma prática situada, como um espaço de meta-aprendizagem que promove o pensamento reflexivo. *A elaboração do blogue foi igualmente enriquecedora (...), embora sem experiência prévia na aplicação, considerei de fácil elaboração. O tema para a construção do mesmo também foi estimulante o que levou a que esta tarefa fosse um aspecto positivo na minha aprendizagem.* Outra ideia que reforça a importância do blogue foi a emergência da consciência das potencialidades deste espaço, traduzida em insatisfação, *é preciso melhorar a utilização dos blogues.*

Relativamente ao trabalho colaborativo, alguns dados preliminares da análise das interacções na sala de aula virtual, mostram-nos que ficou muito aquém do desejável. Os resultados da investigação têm

mostrado que o comportamento colaborativo aumenta o envolvimento dos estudantes e o seu empenho no processo de aprendizagem. No entanto, os estudantes mostram-se geralmente relutantes em envolver-se em actividades de aprendizagem de grupo a não ser que vejam benefícios nos seus resultados (Beetham & Oliver 2010). A riqueza dos fóruns de discussão emerge, entre outras, das vantagens do confronto, da negociação e da construção partilhada de significados e de perspectivas. Embora reconhecendo o interesse e as vantagens dos fóruns de trabalho, as dificuldades de gestão do tempo e de exposição pública foram factores apontados para a sua fraca utilização.

O contacto com algumas estratégias metacognitivas e o apelo feito pelos docentes à sua utilização no decurso das actividades da UC parecem ter dado aos estudantes consciência das vantagens de serem eles próprios a regular o seu processo de aprendizagem e de terem aberto novas perspectivas. *Os ganhos em termos de aprendizagem são notáveis, é como passar cada dia pelos mesmos sítios e não nos apercebemos de nada que vemos. Considero que é um despertar para a realidade, passamos pela vida aceitando tudo como se fosse uma realidade ou verdade incontestável, estudar outras formas de pensar de sentir e de agir alarga horizontes e permite-nos ter uma perspectiva diferente das coisas, agudizando o espírito crítico.*

A maioria dos estudantes refere, ainda, o elevado grau de exigência da UC. *O facto de ser exigente só contribui mais para a nossa aprendizagem. Ou, [...] ao elevar a fasquia no que concerne ao volume de trabalho pedido, e ao número de trabalhos propostos levou os alunos a envolverem-se mais afincadamente para não perderem o ritmo nem «o fio a meada». Ou uma resposta mais alargada Tenho sentido que as tarefas propostas não primam pela facilidade, sendo diferentes e, gradualmente, têm-se tornado mais difíceis de cumprir, não só pela maior exigência que nos é solicitada, mas também porque se trata de uma disciplina com conteúdo muito vasto tornando-se difícil acompanhar nos prazos requeridos. Por outro lado, o aumento gradual da exigência solicitada tem-me ajudado a perceber que afinal possuo competências que ignorava ter e/ou que dificilmente iria conseguir alcançar. O ritmo de trabalho foi intenso, mas Em relação à metodologia de trabalho, acho que [...] [a periodicidade] por semanas é mais vantajoso para mim do que colocar a matéria para estudar, por exemplo, num mês inteiro.*

Finalmente, os estudantes sugerem o alargamento da UC a mais um semestre, a continuação da metodologia de trabalho noutras UCs e que a participação nos fóruns ser sujeita a avaliação formal.

Algumas questões emergem desde já. *Como superar as inibições iniciais de comunicação nos espaços de trabalho colaborativo? É possível utilizar com estes estudantes outras ferramentas da web 2.0, mais dinâmicas, como, por exemplo, os wikis? Como transformar o blogue num verdadeiro portefólio digital que expresse, com clareza, uma narrativa de formação? Como aprofundar, paralelamente, o trabalho ao nível das estratégias metacognitivas? Como aproximar mais as práticas de avaliação de situações educativas reais, através da utilização da web 2.0?*

O desenho deste percurso de aprendizagem, embora conforme ao modelo pedagógico da Universidade Aberta para o 1.º ciclo de estudos superiores, foi marcado pela experimentação de processos inovadores mais exploratórios e activos por parte dos estudantes, através da utilização de ferramentas da web 2.0. Apesar das dificuldades enunciadas pelos estudantes, em termos gerais e numa primeira análise, o

percurso foi sentido como estimulante e desafiante permitindo viver novas formas de construir conhecimento e de desenvolver competências específicas da psicologia do desenvolvimento e competências transversais a todo o processo.

Mas aprender, particularmente no ensino superior, não se trata apenas de «acumular» um conjunto de competências que podem ser mobilizadas a qualquer momento. Aprender é construir uma identidade por relação à área de conhecimento especializada que foi escolhida. Daí a importância da experimentação de práticas de relação e de construção do conhecimento, através de diferentes tecnologias sociais, que permitam examinar valores e posicionamentos e que induzam a emergência dessa identidade. Não se trata aqui, apenas, do desenvolvimento enquanto «técnicos de educação», mas do desenvolvimento enquanto pessoas.

À medida que nos movemos para contextos de aprendizagem mais imersivos, que integrem e exijam competências sociais mediadas por tecnologias da web 2.0, podemos verificar que a descoberta e a manipulação se tornam meios de aceder ao conhecimento científico. Não se trata apenas de criar e de partilhar conhecimento, mas de tornar o processo de aprendizagem criativo, desafiante e aberto.

Neste momento, e em populações que apresentem as especificidades aqui referidas, não estamos ainda em condições de «saltar», em termos pedagógicos, da utilização de ferramentas tecnológicas nos cursos do 1.º ciclo para metodologias de trabalho essencialmente em rede, com suporte na web 2.0, desenhando percursos de aprendizagem mais ágeis, diversificados, inovadores, que respondam a necessidades reais dos estudantes e que sejam, fundamentalmente, mais ajustados à realidade. Ainda durante algum tempo, a denominada *inteligência colectiva* (O'Reilly, 2005) e o *e-learning 2.0* (Downes, 2005) vão ter de ser construídos, modestamente, dentro da sala de aula virtual, com uma ou outra incursão para além dela. No entanto, parece ser premente ter este cenário no horizonte.

Os resultados deste estudo podem dar indicações que permitam diversificar o âmbito das actividades nesta modalidade de aprendizagem. Particularmente, se essa diversidade contribuir para engajar e comprometer cada vez mais os estudantes em processos de aprendizagem ao mesmo tempo autónomos e colaborativos, activos e interactivos, mediados por ferramentas tecnológicas, que lhes confirmem maior inovação e qualidade.

Bibliografia

Altbach, P., Reisberg, L. & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.

Alleman, A. M. & Wartman, K. (2009). *Online Social Networking on Campus: Understanding What Matters in Student Culture*. New York: Routledge.

Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12, 3, March, 87-97.

Anderson, T. (2008a). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Au Press.

Anderson, T. (2008b). Social Software to support distance education learners. Anderson, T. (Ed.). *Theory and Practice of Online Learning*, (pp. 221-241). Athabasca: Au Press.

- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0: Ideas, technologies and implications for education*. JISC Technology and Standards Watch. In. <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Barnard-Brak, L., Lan, W. & Paton, V. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 61-80.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard: Harvard University Press.
- Campbell, D. (2010). The new ecology of information: how the social media revolution challenges the university. In *Environment and Planning EPD: Society and Space*, vol. 28(2), 193–201.
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. A report commissioned by the Higher Education Academy. The Open University. In. http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf.
- Danciu, E. & Grosseck, G. (2011). Social aspects of web 2.0 technologies: teaching or teachers' challenges? *Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 15, 3768–3773.
- Downes, S. (2005). e-Learning 2.0. *eLearn Magazine*. In. <http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>
- Downes, S. (18-04-2007). The Future of Online Learning and Personal Learning Environments. In. <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?presentation=46>
- Ellis, R. & Goodyear, P. (2010). *Students' Experiences of E-Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17.
- Grodecka, K., Wild, F. & Kieslinger, B. (2008). *How to use Social Software in Higher Education*. iCamp Project. In. www.icamp.eu/wp-content/uploads/2009/01/icamp-handbook-web.pdf
- Hasan & Laaser, (2010) . Higher Education Distance Learning in Portugal - State of the Art and Current Policy Issues, *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1-10.
- Liu, M., Olmanson, J., Anderson, M., & Horton, L (2011). *Web 2.0 in Higher Education: Levels of Awareness and Patterns of Use*. Paper presented at ED-MEDIA 2011. Lisbon: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications.
- McElvaney, J. & Berge, Z. (2009). Weaving a Personal Web: Using online technologies to create customized, connected, and dynamic learning environments. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 35 (2).
- Morgado, L. (2011). Personalization and Openness Through Social Media. In *press*.
- Morgado, L., Pereira, A. e Mendes, A. Q. (2008). The "contract" as a instrument to mediate eLearning. Mendes, A., Costa, R. & Pereira, I. (Eds). *Computers and Education: Towards Educational Change and Innovation*, pp. 63-72, Springer Science, Amsterdam.
- Morgado, L. (2005). Novos Papéis para o Professor/Tutor na Pedagogia Online, Vidigal & Vidigal (Coord.). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia: Um Paradigma para professores do Século XXI*, pp. 95-120. Ed Sílabo: Lisboa.
- Morgado, L. (2003). Os novos desafios do tutor online: o regresso ao paradigma da sala de aula, *Revista Discursos*, nº 1, pp.77-89 <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/150/1/Revista-Discursos77-89.pdf>
- Mota, J. (2009). *Da Web 2.0 ao Elearning 2.0: Aprender na Rede*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. In http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf
- Moore, M. (2007). Web 2.0: Does it really matter? *American Journal of Distance Education*, 21 (4), November, 177-183.
- Mott, J. (2010). Envisioning the Post-LMS Era: The Open Learning Network. *EDUCAUSE Quarterly*, 33 (1).
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. In <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Pereira, A., Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta. In. <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>
- Rocio, V. Coelho, J. Pereira, A. (2008). Implementation of a Learning Card in Moodle. Proceedings EADTU Annual Conference 2008, Poitiers France, 18-19 September.
- Quintas-Mendes, A., Morgado, L. & Amante, L. (2008). Online Communication and E-Learning. In Kidd, T. & Song, H. (Eds.). (2008). *Handbook of Research on Instructional Systems and Thecnology*. Vol. II. Nova Iorque: IGI Clobal.
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to student' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.
- Sharpe, R., Beetham, H. & Freitas, S. (eds.). (2010). *Rethinking Learning for a Digital Age*. London: Routledge.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. In http://www.elearnspace.org/ KnowingKnowledge_LowRes.pdf

Universidade Aberta. *Guia de Curso 2008-11. Licenciatura em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vygotsky, L. (1986). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard Mass: Harvard University Press.