

CONTRIBUTOS PARA UMA PEDAGOGIA DO ENSINO ONLINE PÓS-GRADUADO: PROPOSTA DE UM MODELO

ALDA PEREIRA¹, ANTÓNIO QUINTAS MENDES², JOSÉ CARLOS MOTA³,
LINA MORGADO⁴, LUÍSA AIRES⁵

Centro de Estudos em Educação e Inovação

Resumo

O presente artigo resulta de uma reflexão colectiva que os autores têm vindo a desenvolver tendo em vista a implementação de cursos online ao nível da Pós-Graduação na Universidade Aberta. Partindo quer da análise teórica quer da experiência prática individual, são expostas as grandes linhas orientadoras de um possível modelo pedagógico que por um lado necessariamente se deverá confrontar com o “teste da realidade” mas que, por outro lado, tem já vindo a funcionar, para diversos docentes, como elemento orientador da concepção, desenvolvimento e implementação de diversos módulos, disciplinas e cursos online ao nível pós-graduado.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO

Uma das características definidoras do ensino a distância, e que sempre o distinguiu do ensino presencial, foi a de ser mediado pela tecnologia. Num contexto em que professor e estudante não partilham o mesmo espaço nem a mesma dimensão temporal, a tecnologia constitui-se como o meio privilegiado de assegurar a comunicação. Mas a questão da distância, na verdade, da sua superação, representou sempre um grande desafio em termos da concretização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, das abordagens pedagógicas que assegurassem a sua eficácia e qualidade. Desse modo, assistiu-se ao desenvolvimento de uma pedagogia própria do ensino a distância que, à medida que as sucessivas tecnologias foram sendo adoptadas, foi sendo interpretada e concretizada em modelos pedagógicos distintos, que procuraram

¹ amp@univ-ab.pt

² quintas@univ-ab.pt

³ josemota@univ-ab.pt

⁴ lmorgado@univ-ab.pt

⁵ laires@univ-ab.pt

tirar partido das novas potencialidades disponíveis e dar resposta à novas necessidades que foram surgindo, em virtude da própria evolução da sociedade.

Nesse sentido, pode afirmar-se que a tecnologia e a pedagogia sempre tiveram uma relação interdependente e dinâmica no ensino a distância – a primeira oferecendo os meios e as potencialidades, a segunda conferindo coerência, sentido e eficácia à sua utilização. Contudo, esta forte presença da tecnologia (por contraste com o ensino presencial) levou a que, frequentemente, as questões do ensino a distância fossem olhadas como sendo de natureza meramente tecnológica. Por essa razão, a literatura em ensino a distância tem tentado demonstrar a necessidade de não se ficar ofuscado pela tecnologia (Peters, 2001; Bates, 2001), focando-nos demasiado nela, e advogado uma postura de equilíbrio que, por um lado, reconhece que o ensino a distância, nas suas distintas gerações, sempre esteve dependente de uma qualquer infra-estrutura tecnológica mas que, por outro, aquilo que o distinguiu e caracterizou foi uma pedagogia.

Esta sobrevalorização da tecnologia também se tem verificado com frequência no contexto do ensino presencial, com consequências negativas. De facto, ao analisar a história da introdução das tecnologias no ensino presencial e, particularmente, das novas tecnologias da informação e comunicação, a literatura conclui, invariavelmente, pelo seu relativo fracasso, na medida em que se coloca a ênfase na mudança tecnológica e não na mudança pedagógica (Laurillard, 1993; Kent & McNergney, 1999; Garrison & Anderson, 2000). Na verdade, parece verificar-se uma tendência para fazer com as novas tecnologias aquilo que já antes se fazia sem elas (Aparici, 1999; Figueiredo, 2001), ou seja, continuam a usar-se os velhos métodos através dos novos meios. O que vários investigadores defendem para garantir o sucesso da introdução das tecnologias no ensino é que ela deve ser transformadora, pressupondo uma re-engenharia pedagógica (Collis, 1998; Collis & Wende, 2002) que desenvolva métodos e abordagens adequados e que tirem partido das novas potencialidades disponíveis.

Não é, portanto, de estranhar que no debate sobre as virtualidades do ensino *online* se assista, de novo, a uma frequente sobrevalorização do papel da tecnologia, tornando-a não só o ponto de partida como a razão de ser do ensino. Neste contexto, a literatura neste campo tem alertado para a necessidade de as instituições, na procura de corresponderem ao **imperativo do *online*** (Cornford & Pollock, 2003), não perderem a perspectiva, centrando-se demasiado nos aspectos tecnológicos e esquecendo ou negligenciando os aspectos pedagógicos (Katz, 1999; Peters, 2001; Bates, 2001). Se é verdade que o ensino a distância, nas suas distintas gerações, sempre esteve dependente de uma infra-estrutura tecnológica, como atrás se referiu, aquilo que o caracterizou e permitiu o seu desenvolvimento foi uma pedagogia. Neste sentido, a actual geração tecnológica sobre a qual assenta o ensino *online* recoloca o ensino a distância perante um novo desafio: a re-elaboração dos seus modelos pedagógicos.

II. PRESSUPOSTOS

1. A elaboração de um modelo pedagógico para o ensino pós-graduado *online* partiu de um conjunto de pressupostos teóricos na perspectiva do ensino a distância e da convicção de que o ensino *online* constitui a mais recente geração de ensino a distância. Nesta base, a reflexão sobre um modelo pedagógico não pode, de modo algum, ignorar o campo teórico e o património conceptual desta modalidade de ensino. Este modelo parte de um enquadramento global de uma instituição de ensino superior a distância, com as suas características específicas e o seu património de experiência adquirida. Nesta circunstância, é um modelo com a sua raiz no ensino a distância que procura efectuar uma transição para o ensino *online*, o que constitui uma mais-valia importante ou, até mesmo, uma vantagem (Peters, 2001).
2. O modelo aqui proposto alicerça-se nas recomendações actuais relativas aos desafios do ensino superior para este século (UNESCO, 1998) e à preparação dos indivíduos para a Sociedade do Conhecimento (Monereo & Pozo, 2001). Assim, procura interpretar a visão de um **ensino centrado no estudante**, o que pressupõe um papel específico tanto para o professor/tutor como para o estudante: ao professor/tutor cabe o papel de facilitador do processo de aprendizagem, orientando e guiando o estudante e o grupo de estudantes; ao estudante, um papel activo e autónomo no seu percurso de aprendizagem, enquadrado num grupo de aprendizagem.
3. No contexto do ensino pós-graduado, o ensino *online* pressupõe a reafirmação do princípio de um ensino-aprendizagem de qualidade e que, por isso, constitui uma importante prioridade no modelo que aqui se propõe. Na linha do que defende Collis (1998), os princípios básicos de um ensino-aprendizagem com qualidade preconizam o incentivo e o suporte da auto-responsabilização para a aprendizagem, estimulam a participação activa de todos os agentes e promovem a reflexão com base na intensificação da interacção pessoal.
4. O ensino *online* pressupõe o uso de ferramentas informáticas que possibilitam a criação de um novo contexto de ensino-aprendizagem – um contexto virtual – onde é possível não só uma comunicação bidireccional como multidireccional (Harasim, 1989; Paulsen, 1995), na medida em que quer professor/tutor quer estudantes iniciam e respondem a interacções de todos os participantes (comunicação um-para-um, um-para-muitos, muitos-para-muitos), caracterizando-se, por isso, por possibilitar um elevado nível de interacção (e *feedback*) entre os indivíduos (Romiszowski & Mason, 2001). Este novo contexto de ensino-aprendizagem emerge da partilha e combinação de atributos quer do ensino a distância – a independência do espaço e do tempo e a comunicação centrada no texto –

e do ensino presencial – a comunicação baseada no grupo-classe (Harasim, 1989, 1993, 2000; Harasim et al., 1995). Ora, esta conjugação de atributos implica que os modelos derivados ou importados de cada um dos sistemas não sejam adequados para o ensino *online*: o ensino presencial possibilita a interacção muitos-para-muitos mas depende da coincidência no tempo e no espaço, implicando que a interacção entre os indivíduos se estruture com base nesta dependência; no ensino a distância convencional, embora a interacção não exija a co-presença espacial ou temporal, por ser mediada pela tecnologia, caracteriza-se, no entanto, por ser predominantemente do tipo um-para-um e um-para muitos.

5. O pressuposto de uma pedagogia do ensino *online* fundamenta-se, por outro lado, na análise das boas práticas em ensino *online* e nos resultados da investigação neste domínio, que apontam invariavelmente para a necessidade da inovação pedagógica, contrariando a tendência para reproduzir o tipo de ensino e os princípios pedagógicos já estabelecidos. Parte-se, assim, para a elaboração de um modelo construído em função dos cinco elementos essenciais do ensino *online* identificados por Mason (1998): estruturação das discussões; actividades colaborativas; re-conceptualização da avaliação; materiais de aprendizagem interactivos; uma pedagogia específica.
6. Tendo por base os modelos estudados de transição das instituições de ensino a distância para o ensino *online* (Sangrà & Duarte, 1999; Coomey & Stephenson, 2002), este modelo enquadra-se no modelo de ensino *online* **essencialmente assíncrono**, assente, por um lado, no paradigma da flexibilidade e da abertura que têm caracterizado o ensino a distância (Peters, 2001) e, por outro, nas características e potencialidades do ensino *online* (Palloff & Pratt, 1999, 2001).

III. O MODELO PEDAGÓGICO

A. Princípios

Este modelo assenta em dois pilares estruturantes que se entrecruzam: a **aprendizagem auto-dirigida** (Hiemstra & Sisco, 1990), com raiz no campo do ensino a distância e nas teorias da aprendizagem de adultos, e a **aprendizagem colaborativa** (Vygotski, 1979; Kaye, 1992; Dillenbourg et al., 1996; Dillenbourg, 1999), com raiz nos paradigmas construtivista e socioconstrutivista. O primeiro, a aprendizagem auto-dirigida, pressupõe que o estudante é autónomo e responsável por auto-dirigir o processo de aprendizagem pessoal, de acordo com as propostas efectuadas pelo professor/tutor. O segundo, a aprendizagem colaborativa, perspectiva uma aprendizagem que resulta da circunstância dos indivíduos trabalharem em conjunto, com valores e objectivos comuns, colocando as competências individuais ao serviço do grupo.

De acordo com estes princípios, o modelo de ensino-aprendizagem aqui proposto estrutura-se do seguinte modo: um módulo ou disciplina é delineado com base em seqüências que integram uma fase de estudo autónomo por parte dos estudantes, com momentos de discussão assíncrona entre estes, através dos fóruns, liderados e organizados pelos próprios estudantes, culminando em discussões assíncronas moderadas pelo professor/tutor, sobre temáticas previamente definidas.

A gestão dos tempos de ensino e de aprendizagens deverá atender aos modos de apropriação individual dos estudantes e aos ritmos desejáveis de interacção entre docente e estudantes e entre os próprios estudantes. Assim, a integração de experiências de aprendizagem autónoma, baseada em recursos de aprendizagem (os materiais), de experiências de aprendizagem guiada pelo professor/tutor e, ainda, de experiências colaborativas deverá acolher a diversidade e especificidade dos processos de aprendizagem de cada um dos estudantes.

B. Elementos do Modelo

O modelo que aqui se propõe estrutura-se em torno de quatro eixos centrais: o contrato de aprendizagem, os materiais e recursos de aprendizagem, as actividades e a avaliação. Cada módulo (disciplina) é constituído por esse conjunto de elementos comuns.

1. *O Contrato de Aprendizagem*

O **contrato de aprendizagem** surge como um instrumento promotor da aprendizagem auto-dirigida de adultos (Knowles et al., 2001; Stephenson & Laycock, 2002), e é entendido como possibilitando a compreensão das relações entre a actividade do indivíduo em contexto (aprendizagem situada) e a construção de significados partilhados (Wertsch, 1985). Este contrato define o nível de estruturação necessária no ensino a distância mas, ao mesmo tempo, comporta um nível de flexibilidade ajustável em função dos indivíduos e das suas necessidades. Ele descreve, essencialmente, o que o estudante irá aprender no contexto de um grupo de aprendizagem, servindo como instrumento de comunicação entre o professor/tutor e o estudante (Morgado, 2003), e definindo a estrutura e o grau de responsabilidade e controlo num processo de aprendizagem que é, por um lado, auto-dirigido e, por outro, socialmente contextualizado por um grupo.

O **contrato de aprendizagem** constitui um instrumento pedagógico fundamental neste modelo, e a sua elaboração é da responsabilidade do professor/tutor. Assim, o docente responsável por cada módulo (disciplina) constrói um percurso de trabalho a realizar por parte dos estudantes, com base nos materiais disponibilizados, e organiza e delimita zonas temporais de interacções diversificadas, intra-grupo geral de estudantes (turma), intra-pequenos grupos de estudantes, ou entre estudantes e professor/tutor.

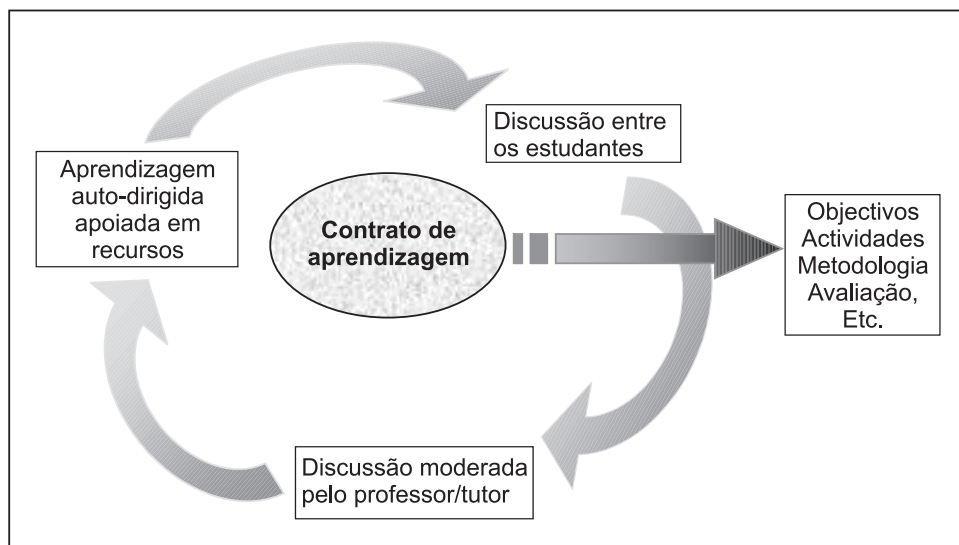


Figura 1: Configuração do Contrato de Aprendizagem no Modelo Pedagógico

Este percurso de trabalho é organizado e orientado com base em actividades previstas previamente, que poderão revestir formas diversificadas: resolução de problemas; leituras orientadas por questões norteadoras; discussões temáticas com base em tópicos previamente fornecidos; análise de estudos de caso; realização autónoma de pesquisas por parte dos estudantes com o recurso a fontes de informação que complementem os materiais fornecidos; trabalhos de projecto, individuais ou em grupo, etc.

O Contrato de Aprendizagem é disponibilizado aos estudantes no contexto *online* (sala de aula virtual) no início da docência do módulo, e traduz um plano descritivo (ou seja, um guia do módulo ou disciplina, um mapa) que explicita todo o processo de ensino-aprendizagem e funciona como guia orientador a dois níveis: o estudante e o professor/tutor (ver Quadro I).

Do ponto de vista do estudante, ficará clarificado, desde o início, o que se pretende dele, em que tempos, como se processa a aprendizagem, como será avaliado, possibilitando:

- flexibilidade na gestão do seu percurso de aprendizagem;
- autonomia na sua realização;
- um noção concreta do volume de trabalho ao longo do módulo e por temática, permitindo a organização do seu tempo;
- uma melhor gestão e organização do trabalho individual nos vários módulos (disciplinas);
- um conhecimento dos termos explícitos do contrato (de ensino-aprendizagem) estabelecido com o professor/tutor.

Do ponto de vista do professor/tutor, ele permite:

- um conhecimento do volume de trabalho ao longo do módulo e por temática, facilitando a organização do processo de ensino;
- uma definição clara dos “momentos críticos” do ponto de vista da tutoria;
- uma melhor gestão e organização da tutoria nos vários módulos (disciplinas).

Quadro I – O contrato de aprendizagem como guia orientador para o estudante e o professor/tutor

Estudante	Professor/Tutor
Explicita o itinerário pessoal que deverá efectuar ao longo do módulo (disciplina).	Explicita todos os elementos da proposta de trabalho a desenvolver.
1. Quais são as etapas do percurso que irei efectuar ao longo do módulo (sequência)?	1. Que nº de temáticas, sequências ou unidades vamos desenvolver?
2. Quais são os objectivos de aprendizagem?	2. Quais os objectivos para a aprendizagem das temáticas?
3. Quais são os diversos recursos de aprendizagem (materiais) de que disponho?	3. Quais os materiais a utilizar em cada temática?
4. Como vou trabalhar em cada uma das temáticas? Individualmente? Farei trabalho de grupo? Discuto com o professor/tutor e colegas?	4. Como vão trabalhar os estudantes?
5. Quais são as actividades de aprendizagem em cada temática? Ler o texto x, fazer uma síntese de y, analisar o caso z?	5. Quais são as actividades em cada temática?
6. Quando está terminada cada temática? Quando é que faço a actividade x, y? Quando sou avaliado (calendário)?	6. Quais os tempos adequados para cada temática em função do calendário global?
7. Como sou avaliado?	7. Qual a estratégia de avaliação?

Para a elaboração do contrato de aprendizagem, cada módulo (disciplina) deverá ser dividido numa sequência de unidades de trabalho. Cada unidade deverá clarificar uma sequência de actividades de aprendizagem com objectivos claros, tempos de realização e metodologias de trabalho. Assim, deverá ser especificado:

- o Tema
- o Objectivos específicos
- o Leituras a efectuar: do manual e outras
- o Metodologia de trabalho
- o Actividades
- o Tempo a investir e calendarização

- o Avaliação
- o Bibliografia

2. Os Materiais de Aprendizagem

O modelo de materiais tem como pressuposto a separação entre materiais de natureza teórica e materiais para trabalho prático por parte do estudante:

- os primeiros, de natureza teórica, constituem materiais de referência (MR) e deverão ser organizados para preencher uma função de estudo de referência e que não iremos aqui discutir;
- os segundos englobam o **guia do estudante *online***, o **guia de curso** e o **contrato de aprendizagem** e deverão preencher propósitos de ordem metodológica e propósitos de avaliação.

Esta divisão permitirá separar os aspectos de actualização dos conteúdos dos aspectos de actualização de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. Por sua vez, esta separação permitirá actualizar os conteúdos e inserir actividades com custos menores, pois os dois tipos de materiais são, do ponto de vista da forma e das suas finalidades, independentes.

3. A Avaliação

A avaliação no ensino *online* tem uma importância acrescida, na medida em que todos os aspectos que com ela se relacionam devem ser claros e muito explícitos dada a natureza do contexto de ensino-aprendizagem. Assim, deverá ser definida e planeada conjuntamente e em articulação com os outros aspectos relativos à preparação do percurso de aprendizagem de cada módulo (cf. Contrato de Aprendizagem), dado estar intimamente relacionada com os objectivos formulados e com a metodologia adoptada.

Para determinar as formas de avaliação a utilizar e o seu impacto na classificação a atribuir ao estudante, o professor/tutor responsável pelo módulo terá que tomar um conjunto de decisões que julgue mais adequadas a esse módulo. Dos factores relevantes a considerar, destacam-se alguns:

- natureza dos conteúdos da disciplina;
- tipo de aprendizagens e competências que se pretende promover;
- metodologia adoptada (estratégias, tipo de actividades, materiais utilizados, etc.);
- aspectos circunstanciais que podem condicionar as decisões a tomar, relativas ao professor/tutor e/ou aos estudantes (tempo disponível para as tarefas, exequibilidade das mesmas, número de estudantes, etc.).

O tipo de avaliação a efectuar e os respectivos instrumentos deverão ser ponderados pelo professor/tutor responsável por cada módulo quando procede à elaboração do Contrato de Aprendizagem. Os estudantes deverão estar informados desde o início, de forma clara e inequívoca, dos aspectos relativos à avaliação, nomeadamente:

- em que momentos serão avaliados
- os objectos e formas de avaliação (teste/exame, ensaio, participação nas discussões, projecto, etc.);
- as datas e os prazos que têm que cumprir;
- qual o peso de cada avaliação na classificação final da disciplina.

Além disso, cada tarefa que é objecto de avaliação deve indicar claramente:

- a forma como deve ser realizada (procedimentos a adoptar, princípios a cumprir, produtos a apresentar, etc.);
- os critérios que presidirão à sua avaliação.

Do ponto de vista da classificação a atribuir ao estudante em cada módulo, podem desenhar-se dois cenários possíveis:

- momento de avaliação somativa único, no final da leccionação da disciplina, do qual deriva a classificação atribuída ao estudante;
- vários momentos de avaliação somativa, ao longo e no final da leccionação da disciplina, resultando a classificação final atribuída ao estudante da ponderação de diversos elementos de avaliação.

Optando por basear a classificação dos estudantes num único momento/instrumento de avaliação, a realização de um ensaio longo ou a elaboração de um projecto são, entre outras, formas mais ricas e eficientes e, por isso, mais recomendáveis, do que o exame final.

A opção por um exame final deverá ser equacionada apenas se combinada com outros elementos recolhidos ao longo da leccionação da disciplina, e aos quais é atribuída uma determinada ponderação para efeitos do cálculo da classificação final do estudante. De entre uma grande variedade possível, destacam-se alguns a título meramente exemplificativo:

- ensaios breves;
- qualidade e relevância da participação nas discussões moderadas pelo professor/tutor;
- resolução de problemas (qualidade e adequação das estratégias adoptadas, dos procedimentos seguidos, das soluções propostas e dos resultados obtidos);
- elaboração de projectos de pequena dimensão;
- sínteses das discussões efectuadas, de um conjunto de leituras ou de uma pequena investigação realizada;

- portfólio (repositório de trabalhos realizados e de reflexões acerca das aprendizagens obtidas com a sua realização).

4. *Dispositivos de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem*

Este modelo preconiza a criação de dispositivos de apoio quer à aprendizagem *online* quer à tutoria, no pressuposto de que se torna necessário familiarizar o estudante com as ferramentas informáticas e características do ambiente *online* que irá utilizar para aprender, e o professor/tutor para conduzir o processo de ensino.

No caso dos estudantes, todos os cursos se iniciam com um tronco comum dedicado à familiarização com o ambiente de aprendizagem *online*, que decorrerá num período de duas semanas (eventualmente três semanas), sendo, além disso, disponibilizado o **Guia do Estudante Online**.

No caso dos docentes sem experiência *online*, é desejável a frequência de um curso breve de formação para professores/tutores *online* antes do período efectivo de docência. Para além disso, seria vantajoso disporem de um roteiro de apoio à aplicação do modelo pedagógico que, constituindo um guião de apoio à tutoria *online*, resumiria um conjunto de acções práticas para uso dos professor/tutores.

O Guia Do Estudante *Online* (GEO)

Ser estudante *online* implica uma adaptação a um novo contexto de aprendizagem e exige, desse modo, novas competências ao estudante. Importa, por isso, preparar o estudante para os desafios e problemas (Palloff & Pratt, 2003) que irá enfrentar, revestindo-se este guia de importância fundamental e funcionando como uma âncora permanente do estudante.

Este guia, a ser disponibilizado aos estudantes no início do curso, em formato digital, deverá fornecer-lhes apoio básico geral respeitante não só à utilização das ferramentas informáticas necessárias, como aos aspectos que definem a natureza da aprendizagem *online*, o que implica ser um estudante nesta modalidade de ensino e quais os problemas que pode enfrentar, procurando fornecer aconselhamento sobre formas de organizar a sua aprendizagem, comunicar e interagir.

IV. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

1. *Estruturação do curso*

A organização global dos cursos estrutura-se em função de três ciclos temporais diferenciados do percurso de estudantes e professor/tutores *online* e obedece aos seguintes critérios:

- a) distribuição equilibrada de actividades entre o 1º e 2º semestre e entre eventuais trimestres;
- b) pausa entre semestres e trimestres para professores/tutores e estudantes;
- c) pausa para realização de actividades de avaliação global final;
- d) pausa para realização de outras actividades entre 15 de Julho e 15 de Setembro.

Assim, os ciclos de um curso seriam:

- 1) Ciclo de ambientação *online*, que corresponde à familiarização do estudante com a plataforma e as formas de trabalhar e comunicar *online*;
- 2) Ciclo de actividades de ensino-aprendizagem (incluindo actividades de avaliação formativa);
- 3) Ciclo de avaliação somativa final.

2. O Guia de Curso

Na tradição dos guias de curso de alguns modelos de ensino a distância, este guia, construído sob formato geral e disponível *online*, deverá conter todas as informações que descrevem e caracterizam um dado curso (ex.: objectivos gerais do curso, plano de estudos, requisitos mínimos, regulamento do curso, etc.).

V. NOTA FINAL

Expusemos neste artigo as grandes linhas de força de um modelo para a Ensino *Online* Pós-Graduada. Sem prejuízo do que venha a ser a sua validade futura, importa notar que a reflexão ora encetada tem já vindo a provar a sua riqueza quer pelo interesse do debate conceptual que tem vindo a gerar, quer pela produção de documentos e orientações (por exemplo, o “Guia do Estudante *Online*”) de extrema importância para quem no terreno se aventura a este grande desafio (do presente e do futuro) que é a Educação *Online*.

BIBLIOGRAFIA

- APARICI, R. (1999), “Mitos de la educación a distancia y nuevas tecnologías”. In Rodríguez, E. M. & Quintillán (Eds.) – *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*, (pp. 177-192), Madrid: Ediciones de la Torre.
- BATES, T. (2001), *Cómo gestionar el cambio tecnológico*, Barcelona: Gedisa.
- COLLIS, B. (1998), “New didactics for university instruction: why and how?”, *Computers & Education*, 31, pp.373-393.

- COLLIS, B.; WENDE, M. (2002), *Models of Technology and Change in Higher Education*, Center for Higher Education and Policies/Faculty of Educational Science and Technology of University of Twente.
- COOMEY, M. & STEPHENSON, J. (2002), “Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control, according to research”, In Stephenson, J.(Ed) - *Teaching and Learning Online*, (pp.37-52), London: Kogan Page.
- CORNFORD, J.; POLLOCK, N. (2003), *Putting the University Online*, Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University.
- DILLENBOURG, P. (1999), “Introduction: What Do you Mean By ‘Collaborative Learning?’”, In Dillenbourg, P. (Ed.) – *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, (pp. 1-19), Oxford: Pergamon/EARLI.
- DILLENBOURG, P. et al. (1996), “The evolution of research on collaborative learning”, In Spada, E. & Reinman, P. (Eds.) – *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*, (pp. 189-219), Oxford: Elsevier.
- FIGUEIREDO, A. D. (2001), “Novos Media e Nova Aprendizagem”, in Textos da Conferência Internacional *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, (pp.71-82), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GARRISON, R.; ANDERSON, T. (2000), “Transforming and enhancing university teaching: stronger and weaker technological influences”, in Evans, T. & Nation, D. (Eds) – *Changing University Teaching. Reflections on Creating Educational Technologies*, (pp. 24-33), London: Kogan Page.
- HARASIM, L. (2000), “Shift happens, *Online education as a new paradigm in learning*”. *The Internet and Higher Education*, 3, (1), pp.41-61.
- HARASIM, L. (1993), “Networks: Networks as Social Space”, In L. Harasim (Ed) - *Global Networks. Computers and International Communication*, (pp.15-34), Massachusetts: The MIT Press.
- HARASIM, L. (1989), “On-Line Education: A New Domain”. In Mason, R. & Kaye, A. (Eds.) – *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*, (pp. 50-62), Oxford: Pergamon Press.
- HARASIM, L. et al. (1995), *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*, London: The MIT Press.
- HIEMSTRA & SISCO (1990), *Individualizing Instruction: making learning personal empowering and successful*, San Francisco: Jossey-Bass.
- KATZ, R. (Ed) (1999), *Dancing with the Devil. Information Technology and the new competition in higher education*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- KAYE, A. (1992), “Learning Together Apart”, In A. Kaye (Ed), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing* (pp. 1-25), The Najaden Papers, NATO ASI Series. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- KENT, T. W.; MCNERGNEY, R. F. (1999), *Will Technology Really Change Education? From Blackboard to Web*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- KNOWLES et al. (2001), *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*, México: Oxford University Press.
- LAURILLARD, D. (1993), *Rethinking University Teaching. A framework for the effective use of educational technology*, London: Routledge.
- MASON, R. (1998), “Models of *Online Courses*”, *ALN Magazine*, 2, (2), pp.1-10.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. (2001), “La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos”, In. Monereo, C. & pozo, J.I. (Eds.) - *La universidad ante la nueva cultura educativa*, (pp.15-30), Madrid: Editorial Síntesis.

- MORGADO, L. (2003), *Ensino Online: Contextos e Interações*, Tese de Doutorado não publicada.
- PALLOFF, R. M. & Pratt, K. (2003), *The Virtual Student*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PALLOFF, R. M. & Pratt, K. (2001), *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PAULSEN, M. (1995), "The *Online* Report on Pedagogical Techniques for Computer Mediated Communication", In [<http://home.nettskolen.nki.no/~morten/>], acessado em 23/08/2003.
- PETERS, O. (2001), *Learning and Teaching in Distance Education*, London: Kogan Page.
- ROMISZOWSKI, A.; MASON, R. (2001), "Computer-mediated Communication". In Jonassen, D.H. (Ed.) *The Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, (pp. 438-456), Bloomington: AECT.
- SANGRÀ, A. & DUART, J. M. (1999b), "Aprentatge i virtualitat: un nou paradigma formatiu?", In J. M. Duart & A. Sangrà (Eds.), *Aprentatge i virtualitat*, (pp.11-16), Barcelona: Ediuoc/Pòrtic.
- STEPHENSON, J. & LAYCOCK, M. (2002), "Learning Contracts: Scope and Rationale". In J. Stephenson & M. Laycock (Eds.), *Using Learning Contracts*, (pp. 17-28). London: Kogan Page.
- VYGOTSKI, L. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Ed. Crítica.
- WERTSCH, J. V. (1985), *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge: Harvard University Press.