

231 - MODELOS E TENDÊNCIAS EVOLUTIVAS NOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEUS: O IMPACTO DAS TIC

EVOLUTIONARY MODELS AND TRENDS IN EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEMS: THE IMPACT OF ICT

Filomena Pestana; Teresa Cardoso

*LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta
mfcoelho@lead.uab.pt; tcardoso@uab.pt*

Resumo

Os sistemas Educativo e Formativo assumem um papel central e de crescente importância numa sociedade cada vez mais complexa e exigente. Novos desafios surgem com a globalização, o envelhecimento da população, a emergência e utilização crescente das TIC e, por último, a necessidade de atualização e aquisição de competências numa transição para uma sociedade e economia baseadas no conhecimento. Desta realidade emergem modelos e tendências que espelham esta evolução.

Uma destas tendências insere-se no âmbito da Sociedade em Rede, da Cibercultura, proporcionada na atualidade pelas TIC. Neste contexto emergem, entre outros, os Ambientes Virtuais, presentes a nível profissional, a nível académico e a nível pessoal. Assim, o foco far-se-á no potencial que estes ambientes Virtuais possuem no contexto educativo/formativo – Ambientes Virtuais de Aprendizagem, nomeadamente, o potencial relativo à modalidade em *blearning*.

Palavras-chave: Sistemas Educativos, TIC, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, *blearning*.

Abstract

The Educational and Formative systems play a central role and of a growing importance in a more and more complex and demanding society. New challenges arise with the globalization, the aging society, the emergence and increasing use of the ICT and finally the need to update and the acquisition of skills in a transition to a society and economy based on knowledge. From this reality emerge models and trends that mirror this evolution.

One of these trends is within the scope of the Network Society and the Cyberculture, nowadays provided by ICT. Hence, among others, emerge the Virtual Environments, present at a professional, academic and personal level. Therefore, the focus will be on the potential that these Virtual Environments have on the Educational and Formative context - Virtual Learning Environments, namely, the potential in the *blearning* modality.

Keywords: Educational Systems, ICT, Virtual Learning Environments, *blearning*.

1. INTRODUÇÃO

A atual sociedade transporta consigo diversos atributos que se espelham nos diversos sistemas que a constituem, nomeadamente nos Sistemas Educativos do primeiro mundo, no qual se integram os sistemas europeus.

No presente artigo considerou-se necessário abordar, em primeiro lugar, a questão relativa aos sistemas educativos numa sociedade globalizada para, num segundo momento, abordar a questão relativa às Tecnologias da Informação e Comunicação

(TIC). Será, neste contexto, que se dará ênfase ao *blearning* e o potencial que integram no âmbito da comunidade virtual.

2. OS SISTEMAS EDUCATIVOS NA SOCIEDADE GLOBALIZADA

Os Sistemas, através da identificação de tipologias e de estruturas, organizam e geram a complexidade (Gaspar, 2005). A estes estão intrinsecamente associados as noções de conjunto, articulação, harmonia, sustentação, inter-relação e interdependência. Assim, para Gaspar (1996) apud Gaspar (2005, pp. 2) “um sistema é um conjunto organizado e coerente de áreas que o compõem de práticas, de métodos e de estruturas, de acordo com uma conceção ou de uma determinada doutrina, com vista a fins elaborados em função das necessidades de indivíduos ou da colectividade.” Existem entre os sistemas que organizam a atual sociedade, uma relação integrada e da qual resulta o próprio modelo de sociedade. Neste contexto, os sistemas dão vida à sociedade pelo que estão sujeitos às dinâmicas da mesma, ou seja, surgem como resposta às suas necessidades. Ainda, segundo Gaspar (2005, pp. 1) “A sociedade espelha o Sistema Educativo que possui ou/e o Sistema Educativo é o primeiro responsável pelo figurino de Sociedade que o apresenta”. Deste modo, os fatores culturais, ideológicos e políticos que enformam a sociedade num dado momento influenciam e mudam o paradigma educacional.

Neste âmbito, será impossível não associar os diversos sistemas que encorpam a sociedade, nomeadamente o educativo, ao fenómeno da Globalização. Para Patrício e Sebastião (2004, pp. 54), poder-se-á referir que a globalização se associa ao fenómeno de repercussão à escala do planeta dos grandes eixos de atividade humana: eixo económico, eixo social, eixo político, eixo tecnológico e eixo da cultura. Para estes autores, definir o fenómeno da globalização não é um processo linear, nem consensual que se identifica como “um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses subalternos por outro; e mesmo no interior do campo hegemónico há divisões mais ou menos significativas” (pp. 54).

No mesmo sentido, Morgado e Ferreira (2006, pp.63) destacam que “por via do extraordinário desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, atingiu proporções impensáveis até há bem poucos anos”. Para os autores, o conceito de globalização é um “conceito polissémico para descrever um fenómeno pleomórfico” (pp. 63), na medida em que admite duas ou mais formas evolutivas.

Poder-se-á afirmar que a Globalização é um fenómeno multifacetado sofrendo nos seus sistemas novas tensões e novas reconstruções sociais, nomeadamente, as novas atribuições do Estado que assume um papel de regulador longe do papel do Estado-Nação (Clímaco, 2005; Morgado e Ferreira, 2006).

Outro fator determinante prende-se com a posição que assume o conhecimento enquanto gerador de riqueza (Calle e Silva, 2008; Clímaco, 2005; Ramos, 2011; Tedesco, 2000; Toffler e Toffler, 2007). Neste âmbito Toffler e Toffler (2007, pp.22) referem, “A Terceira e mais recente Vaga de riqueza [...] desafia todos os princípios do industrialismo, já que substitui os fatores tradicionais da produção industrial – terra, trabalho e capital, pelo conhecimento [...] Enquanto a Segunda Vaga construiu as perpétuas hierarquias verticais, a Terceira Vaga tende a horizontalizar as organizações e traz uma mudança das networks e muitas estruturas alternativas” e à medida que esta Vaga chega surgem os cibercafés e empresas de *software*.

Concluindo, a atual sociedade globalizada transporta implicações socioculturais que integram as TIC (Clímaco, 2005; Morgado e Ferreira, 2006; Tedesco, 2000). Emerge, neste contexto, um novo ambiente o ciberespaço. Para Lévy (1998, pp. 49), este apresenta-se “como um meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores” não se tratando, por tal, de um espaço territorial mas, de uma terra semiótica. Neste âmbito, as TIC constituem-se como a sua infraestrutura e suportam a sociedade em rede, apresentando-se os atores desta sociedade como promotores da tecnologia que se desenvolve num diálogo estruturante e dinâmico de crescimento suportado (Castells, 2003; Lévy, 1999). Esta sociedade permite o acesso à informação e ao conhecimento como nunca antes, apresentando-se este fator como diferenciador.

2.1 O impacto das TIC nos sistemas educativos da sociedade em rede

Tanto a Sociedade da Informação, como a Sociedade do Conhecimento organizam-se em Redes que, de acordo com Castells (2003, pp.497), “constituem uma nova morfologia social das nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de uma maneira substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”. Neste sentido refere-se Lévy (1999) que identifica nas comunidades virtuais que se erguem o potencial de inteligência coletiva.

O homem emergente destes ambientes transporta consigo novas características que não podem ser negligenciadas pelos diversos sistemas (Keh e Park, 1997; Wesch, 2007; Toffler e Toffler, 2007). Os estudantes não são exceção, uma vez que possuem características que os sistemas educativos em geral e as práticas pedagógicas no específico não podem ignorar. Os estudantes na atualidade, segundo Keppell (2013), estão permanentemente conectados através de diversos dispositivos móveis, adaptam o espaço às suas necessidades, personalizam o seu ambiente de aprendizagem e para além de consumidores são também produtores, ou seja, geram também conteúdos.

Paralelamente, as potencialidades que as TIC possuem no âmbito educativo são enormes podendo dar lugar à criação de ambientes virtuais de aprendizagem, em combinações diversas com uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem.

Neste âmbito, entendendo a rede como interface educativa que integra e proporciona a abertura e a partilha do conhecimento, redirecionamos o nosso olhar especificamente para a Web 2.0. Importa referir que na atualidade já se identificam possíveis cenários na web 7.0 (Balbuena, 2014). No entanto, foi com o advento da Web 2.0, termo que é utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web*, que a internet passou a permitir de forma facilitada o acesso à produção de conteúdos (Costa, Ferreira, Domingues, Tavares, Diegues e Coutinho, 2009; Coutinho & Bottentuit Júnior, 2007; Moreira, 2012; Pestana, 2014, Pestana, 2015), ou seja, permitiu que o indivíduo se apresente não só como consumidor, mas também como produtor, algo que antes só estava ao alcance de quem dominava aspetos mais complexos nos ambientes informáticos. Esta democratização do acesso e da produção na internet, o incremento da possibilidade de interação, entre outros, aumentaram também a sua atratividade. Ruth e Houghton (2009, pp.135) referem-se à web 2.0 como a read/write web que surge como sucessora natural da web 1.0, “the read only web” e acrescentam que “[t]he read/write web is hipertextual system for editing and sharing information, more commonly identified as the interactive web”.

É evidente um processo que se desloca do individual para o coletivo numa perspetiva de colaboração e partilha promovida pela possibilidade de read/write da Web, permite o «de-muitos-para-muitos» e transporta para a Web a vertente social e a interação, em direção à inteligência coletiva, a que antes aludimos (Costa et al., 2009).

Assim, a digitalização e as capacidades ampliadas das ferramentas, para o tratamento da informação, contribuíram para alterar o processo de ensino/aprendizagem e aquisição do conhecimento, bem como os hábitos relativos ao conhecimento e comunicação. Os espaços topológicos ou o ciberespaço desafiam as formas de produção e reprodução da informação transformando a forma de perceber a realidade. As linguagens audiovisuais dão lugar a uma cultura da imagem e movimento para a qual a escola, uma instituição suportada pelo saber enciclopédico e enraizada num Modelo de Fábrica do século XIX, ainda não está totalmente preparada. Neste âmbito, Peres (2015, pp.10) refere que na atualidade é “uma realidade possível de concretizar [...], [no entanto], muitos insistem em esconder atrás de um falso conforto em estruturas tradicionais desgastadas pelo tempo, efémeras e sem retorno”. As novas ferramentas informáticas fazem emergir novos ambientes de ensino/aprendizagem, possibilitando a criação de um contexto comunicacional não só bidirecional como multidirecional, permitindo a partilha e a interação do consumo e produção da informação, ou seja, como

refere Goulão (2012) as TIC permitem novos cenários educativos com vantagens para os intervenientes. Desta forma, estes ambientes de aprendizagem a distância permitem, como nunca antes, o acesso à informação, ao conhecimento e aos outros. É neste contexto que nos direcionamos para os Sistemas em *Blended Learning*.

2.2 Os sistemas de *blended learning* enquanto dispositivos pedagógicos

Importa neste contexto, e com o intuito de introduzir o tema relativo ao *blended learning* ou *blearning*, referir a questão respeitante à Educação a Distância, que se traduz num cenário em que professor e o estudante estão separados temporariamente e geograficamente, onde a comunicação é concretizada através de meios tecnológicos. Ao longo do tempo a distância tem sido esbatida, nomeadamente através dos suportes tecnológicos utilizados para viabilizar a educação nesta modalidade, bem como através do modelo pedagógico e comunicacional subjacente. Já na atualidade, a educação concretizada *online*, por vezes designada por *elearning*, depende de uma infraestrutura tecnológica sediada no ciberespaço.

Assim, o *blended learning*, segundo Lencastre (2013), apresenta-se na atualidade, como uma metodologia de ensino/aprendizagem relevante em todos os níveis de ensino. Na perspetiva de Peres (2015, pp.10), “[é] impossível imaginar uma aprendizagem ‘unblended’, pois a questão não é se devemos combinar mas como combinar que exige uma reengenharia dos processos de aprendizagem e mudanças culturais, nas instituições e nos atores”. De acordo com autores como Lencastre (2013) e Monteiro, Moreira e Lencastre (2015), o conceito assumiu ao longo do tempo diversos significados e, surge inicialmente, associado à utilização do ambiente presencial e do ambiente proporcionado pelo ensino a distância. Mais tarde, devido à disseminação da internet e à facilidade de acesso a plataformas, traduz-se num conjunto alargado de significados pelas combinações possíveis (presencial, mista, não presencial). Ainda para estes autores, circunscrever o conceito a um *continuum* entre online e presencial é redutor da diversidade e potencialidades existentes no modelo. Também neste sentido, Monteiro e Moreira (2013, pp.33) referem “[m]ais que integrar momentos presenciais e não presenciais, entendemos [...] que blended learning é uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais)”.

Neste sentido, segundo Weller (2005) apud Monteiro (2012, pp.20), blended learning está associado à combinação de métodos de aprendizagem que sugere a tradução em quatro tipos: “uma combinação de tecnologias baseadas na Internet [...] para atingir um objetivo educacional; uma congregação de várias abordagens pedagógicas –

construtivismo, comportamentalismo, cognitivismo – para produzir um resultado ótimo de aprendizagem utilizando ou não, a tecnologia; a combinação de qualquer tipo de tecnologia – vídeo, CD-ROM, Internet, filme – com uma instrução liderada presencialmente por um docente; a mistura de tecnologia com a tarefa atual de forma a criar um efeito harmonioso de aprendizagem e trabalho.”

Para Monteiro, Moreira e Lencastre (2015, pp.23), numa perspetiva atual e num contexto *online*, o conceito de *blended learning* possui dois modos distintos de interpretação que não se rejeitam mutuamente. Para os autores concretizam-se, por um lado, quando “a informação está distribuída e só se torna acessível através de meios tecnológicos de comunicação ‘a distância’ complementarmente à que se realiza presencialmente”, e por outro, “em que a informação está dispersa e os participantes estão também distribuídos espacialmente” (pp. 23). Importa destacar que a segunda perspetiva será apresentada historicamente associando-se ao modelo *blearning*, no entanto, de acordo com os autores, a primeira perspetiva tem ganho terreno no quotidiano da sala de aula.

Além do *Blended Learning* ser um meio mais atrativo para os estudantes pela sua familiaridade com o mesmo, vai ao encontro dos paradigmas mais atuais, uma vez que envolvem o estudante na construção do seu próprio conhecimento.

3. COMUNIDADES EDUCATIVAS, COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICA

A origem do conceito de comunidades educativas reporta-se aos movimentos da Escola Nova, ainda no século XIX, embora expressando ideias diferenciadas, consoante as visões pedagógicas dos seus criadores – Maria Montessori, Ovide Decroly e Celestin Freinet –, possuem em comum os princípios da aprendizagem construtivista e a utilização de metodologias ativas, centradas na realização de projetos, na resolução de problemas e na aprendizagem cooperativa. No entanto, pela possibilidade que as TIC vêm conferir, estas comunidades, em termos práticos, expandem e ultrapassam as paredes da sala de aula e os muros da escola, ou seja, transcendem o real e assumem o virtual. Assim, para Silva (2002) estes territórios educativos surgem, quer da dimensão colaborativa, quer das relações e interações sociais assumindo-se “como grupos de interesse na partilha de projetos e de ações educacionais tendo em vista a construção colaborativa do conhecimento. Entendemos, por isso, que o conceito de território educativo deveria alargar-se da simples referência geográfica para a dimensão de espaços simbólicos, desterritorializados, da construção do saber.” (pp.785).

Neste âmbito e segundo o mesmo autor, “[a]s redes de comunicação suportam esta mudança conceptual, pois a sua tecnologia mudou radicalmente a medida da escala

espacial: o longe e o próximo não existem em termos virtuais, a medida faz-se pela implicação dos atores em projetos de interesse e motivação comuns que desejam partilhar” (pp. 785).

No contexto de *blended learning* a configuração das comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais emergem como um espaço que, de acordo com alguns autores “facilita e sustenta a aprendizagem enquanto promove a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros. Esta capacidade de pensar em conjunto, aliada ao processo de interação, é a chave do sucesso no âmbito de um ambiente em *blended learning*” (Monteiro, Moreira e Lencastre, 2015, pp.51).

No mesmo sentido se posiciona Goulão (2012, pp.19), uma vez que refere que estes ambientes de aprendizagem possuem um enorme potencial de interatividade e interação entre os participantes, ou seja, “é de extrema importância que estes, com as ferramentas adequadas, consigam fomentar e até melhorar as interações entre estudantes e professores e estudantes – estudantes. [...] Fazer deste grupo de pessoas uma verdadeira comunidade de aprendizagem requer estratégias adequadas para o efeito”. Para Aires, Gaspar, Azevedo, Teixeira e Silva (2007, pp.159), esta “convoca a presença de agentes, com intencionalidades específicas que, em contextos sociais específicos, interagem, negociam significados e identidades e promovem a construção conjunta e a apropriação individual de conhecimento”.

Para além das comunidades de aprendizagem, as comunidades de prática “emergem como alternativa aos ambientes tradicionais de aprendizagem enquanto grupos descentralizados de indivíduos que se auto-organizam em torno de células funcionais e estáveis com o objetivo de se apoiarem no desenvolvimento de atividades de aprendizagem construtivistas.” Moreira (2012, pp.30). Para mesmo autor, estas parecem alterar as estruturas institucionalizadas de criação/disseminação do conhecimento.

Considerando, concretamente, o papel do professor em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) concretizada na vertente *online*, este não difere de outro contexto educativo formal. No entanto, cria uma atmosfera única, uma vez que permite o acesso independentemente do tempo/local, que se interligam com um conjunto de ferramentas e o acesso a repositórios que se processam em diversos formatos e de forma síncrona/assíncrona. De acordo com a metodologia TPACK, evidenciam-se os tipos de conhecimento que um professor necessita dominar para intervir num contexto com tecnologia – Conhecimento Tecnológico; Conhecimento Pedagógico; Conhecimento dos conteúdos – para que estes elementos se intersectem entre eles.

Com a finalidade de proporcionar um esquema mental relativo ao modelo conceptual de aprendizagem *online* Garrison, Anderson e Archer apud Monteiro (2013) desenvolveram

o modelo “Comunidade de Inquirição”. Este articula-se através de três níveis suficientes de três tipos de “presenças”: (i) a Presença Cognitiva que se suporta no pressuposto de que uma aprendizagem séria pode ocorrer num ambiente que apoia o desenvolvimento e o crescimento ao nível do pensamento crítico; (ii) a Presença Social que se prende com a criação de um ambiente em que os estudantes se sintam à vontade para expressar as ideias num contexto colaborativo, possibilitando aos participantes de “projetarem as suas características pessoais (sociais e afetivas) para a comunidade e conseguirem desenvolver relações interpessoais” (Goulão, 2012, pp.24) e; (iii) a Presença de Ensino que se desenvolve por três papéis: (a) Conceção/organização da experiência de aprendizagem; (b) Conceção/implementação atividades que incentivam discussões entre atores; (c) Instrução direta.

A Comunidade de Inquirição assume-se em *Blended Learning*, segundo Moreira, Ferreira e Almeida (2013), como o terceiro elemento do processo de ensino/aprendizagem. O modelo apresenta um quadro teórico abrangente que “pressupõe que a aprendizagem online eficiente exige o desenvolvimento de uma comunidade que suporte um investimento significativo e aprendizagem profunda” (pp.99).

Dado o facto de a Web na atualidade comportar vários *media*, poderá cada um ser incorporado na conceção de um curso online, importando obter “a mistura certa” entre a oportunidade para a interação síncrona/assíncrona e atividade individual/grupal, entre outros.

4. Considerações Finais

A sociedade atual cada vez mais exigente e competitiva, onde o conhecimento se assume como impulsionador da economia é, nas palavras de Hargreaves (2003), a sociedade da aprendizagem. A par do fenómeno da globalização, desta sociedade baseada no conhecimento, emergem as TIC que se apresentam como uma oportunidade às instituições educativas/formativas de se abrirem a outros contextos sociais e culturais, permitindo a construção de conhecimento em ambientes virtuais que abarcam a diversidade e o ritmo dos seus estudantes, entre outros. Sem dúvida, as comunidades que estes ambientes possibilitam apresentam-se como uma mais-valia para a qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Estas pelo potencial de promoção da construção social do conhecimento assumem-se, para além de “ferramentas inovadoras”, ferramentas que “influenciam profundamente a nossa visão do mundo” (Moreira, 2003, pp.31). Estes novos contextos trazem para debate o papel dos atores no processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente o dos professores e dos estudantes/alunos.

REFERÊNCIAS

- Aires, L., Gaspar, I., Azevedo, J., Teixeira, A. & Silva, S. (2007). Comunidades de aprendizagem: das dinâmicas de interação à construção de identidades online. In L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar & A. Teixeira (Coord.) (2007). Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no ensino Superior, 157-172. Lisboa: Universidade Aberta.
- Balbuena, J. (2014). Evolución de la web: desde la web1.0 hasta la web 7.0. Retirado de <http://pt.slideshare.net/josebalbuena/evolucion-de-la-web-desde-la-web10-hasta-la-web-70>.
- Calle, G. & Silva, E. (2008). Inovação no contexto da sociedade do conhecimento. Revista de Textos de la CiberSociedade, nº. 8. Temática Variada. Retirado de <http://www.cibersociedad.net>.
- Castells, M. (2003). A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clímaco, M. (2005). Avaliação de Sistemas de Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J., Ferreira, J., Domingues, L.; Tavares, T., Diegues, V. & Coutinho, C. (2009). Conhecer e Utilizar a Web. 2.0: Um estudo com professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9592/1/ConhecerWEb2.0pdf.pdf>.
- Coutinho, C. & Bottentuit Junior, J. (2007). Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>
- Gaspar, I. (2005). Sistemas Educativos: princípios orientadores. In D. Carvalho, D. Vila Maior & R. Teixeira (Org.) Des(a)fiando Discursos, 355-362. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goulão, F. (2012). Ensinar e Aprender em Ambientes Online: Alterações e Continuidades na(s) prática(s) Docente(s). In J. Moreira & A. Monteiro (Org.), Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais, 15-30. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.

- Keh, H. & Park, S. (1997). To Market, to Market: the Changing Face of Grocery Retailing. In. Long Range Planning, vol. 30, No. 6, 836-846. Elsevier Science Ltd.
- Keppell, M. (2013). The Blended Learning Landscape: Opportunities in a Digital Age. Retirado de <https://goo.gl/4FL6i6>.
- Lencastre, J. (2013). Blended Learning: A evolução de um Conceito. In A. Monteiro, J. Moreira, J. Almeida, & J. Lencastre, Blended Learning em contexto educativo. Perspetivas teóricas e práticas de investigação. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Lévy, P. (1998). A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. Revista FAMECOS, 37-40. Porto Alegre. Retirado de <https://goo.gl/4FNbTm>.
- Lévy, P. (1999). Cibercultura. Editora 34.
- Monteiro, A. (2012). O Processo de Bolonha e o Trabalho Pedagógico em Plataformas Digitais: Possíveis Implicações. In A. Monteiro, A. Moreira & A. Almeida, Educação Online. Pedagogia e aprendizagem em Plataformas digitais. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Monteiro, A. & Moreira, J. (2013). O Blended Learning e a Integração de Sujeitos, Tecnologias, Modelos e Estratégias de Ensino-Aprendizagem. In A. Monteiro, J. Moreira, A. Almeida, & J. Lencastre (Org.). Blended Learning em contexto educativo. Perspetivas teóricas e práticas de investigação, 33-58. Santo Tirso: DeFacto Editores. Santo Tirso.
- Monteiro, A., Moreira, J. & Lencastre, J. (2015). Blended (e)Learning na Sociedade Digital. Santo Tirso: WhiteBooks.
- Moreira, J. (2012). Novos Cenários e Modelos de Aprendizagem Construtivistas em Plataformas Digitais. In A. Monteiro, J. Moreira & A. Almeida (Org). Educação Online. Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais, 15-44. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Moreira, J., Ferreira, A. & Almeida, A. (2013). Communities of Inquiry em Blended Learning: o 3.º Elemento do Processo de Ensino-Aprendizagem. In A. Monteiro, J. Moreira, A. Almeida, & J. Lencastre (Org). Blended learning em Contexto Educativo: Perspectivas Teóricas e Práticas de Investigação, 99-133. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e Autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira & J. Pacheco (Org). Globalização e Educação: Desafios para políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

- Patrício, M. & Sebastião, L. (2004). *Conhecimento do Mundo Social e da Vida, Passos para uma Pedagogia da Sageza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peres, P. (2015). Prefácio. In A. Monteiro, J. Moreira & J. Lencastre (2015). *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*, 7-11. Santo Tirso: WhiteBooks.
- Pestana, F. (2014). *A Wikipédia como recurso educacional aberto: concepções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online*. Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado. Retirado de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3370>.
- Pestana, F. (2015). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Práticas Formativas e Pedagógicas no Ensino Básico Português*. Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4721>.
- Ramos, C. (2011). *Os Sistemas Educativos da União Europeia. Para uma leitura do espaço europeu da educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ruth, A. & Houghton, L. (2009). The wiki way of learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 25(2), 135-152. Retirado de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet25/ruth.pdf>.
- Silva, B. (2002). *A Glocalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem*. In *O Particular e o Global no Virar do Milénio, Cruzar Saberes em Educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 779-788. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Tedesco, J. (2000). *O Novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Toffler, A. & Toffler, H. (2007). *A Revolução da Riqueza*. Lisboa: Actual Editora.
- Wesch, M. (2007). *A vision of Students today*. [vídeo]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o#t=264>.