



Afetividade no ensino a distância: possibilidades e limitações

Affectivity in distant learning: possibilities and limitations

Ana Lúcia Pereira, Laurinda Ramalho de Almeida

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Não se trata da organização em rede da tecnologia, mas da organização em rede dos seres humanos através da tecnologia. Não se trata de uma era de máquinas inteligentes, mas de seres humanos que, através das redes, podem combinar a sua inteligência (Tapscott, 2009)

Resumo

Esse projeto de investigação propõe a realização de um estudo transcultural com docentes e discentes brasileiros e portugueses, todos participantes do ensino a distância (EaD); norteando-se a partir da seguinte questão de pesquisa: Os cursos superiores na modalidade EaD têm possibilitado a construção de relacionamentos que afetem os estudantes de forma a favorecer a aprendizagem significativa e estimular a permanência no curso? Os dois países contam com pesquisas significativas sobre a tecnologia necessária para a viabilização do EaD, entretanto são mais raras as discussões sobre o papel da afetividade nos relacionamentos estabelecidos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: afetividade, contexto escolar, ensino a distância; estudo transcultural.

Abstract

The present project of investigation aims to carry out a transcultural study involving teachers and students (Brazilian and Portuguese) who are experienced about distant learning (EaD). For that, it is guided by the following research question: Have distance learning higher education courses made it possible to build relationships that lead the students to significant learning and interfere in the students' decision about keeping teaching method? Both countries rely on meaningful researches about the necessary technology to make distant learning work, while the discussions on affectivity in the relationships established in virtual learning environment are scarce.

Keywords: affectivity, school context, distant learning, cross-cultural study.

Contextualização

Esse seminário de investigação apresenta um projeto de pesquisa, em nível de doutoramento, que propõe a realização de um estudo transcultural sobre os cursos superiores na modalidade EaD no Brasil e em Portugal. O objetivo é averiguar se os relacionamentos estabelecidos nessa modalidade de ensino têm afetado os alunos de forma favorecedora à aprendizagem significativa e à sua permanência nos cursos.

No Brasil, o EaD tem crescido exponencialmente, apresentando-se como possibilidade para a inclusão de muitas pessoas no ensino superior. Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo Censo da Educação Superior no Brasil, entre 2011 e 2012 as matrículas avançaram 12,2% nos cursos a distância e 3,1% nos presenciais. Com esse

crescimento, a modalidade a distância já representava em 2012 mais de 15% do total de matrículas em graduação no Brasil.

No Brasil, os cursos superiores a distância vem sendo oferecidos mais pelas instituições de ensino superior privadas que pelas públicas. Kenski (2009), respaldando-se em dados do INEP, informa que “[...] em 1999 havia apenas duas IES [instituições de ensino superior] credenciadas para EaD. Em 2007, esse número saltou para 104, sendo que 59,61% (62) eram instituições particulares” (Kenski, 2012).

Em Portugal, desde 1988 funciona a Universidade Aberta (UAb), instituição de ensino superior público utiliza o ensino a distância. A oferta pedagógica da UAb está integrada ao Processo de Bolonha e, em 2010, ela foi reconhecida como uma das universidades europeias referência no uso do ensino a distância, ocasião em que recebeu o Prêmio EFQUEL (*European Foundation for Quality in E-learning*) e a Certificação UNIQUE (*The Quality Label for the use of ICT in Higher Education (Universities and Institutes)*).

No âmbito privado, é possível citar o exemplo do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Informática Educacional, oferecido desde 2003 pela Universidade Católica Portuguesa, que até 2013 havia recebido aproximadamente quatrocentos alunos (Lagarto, 2013).

Em 2008, a Universidade do Minho sediou a “Terceira Conferência Sobre o Acesso Livre ao Conhecimento”, cujo objetivo foi aprofundar a reflexão, o debate e a troca de experiências sobre o acesso livre. Tal conferência estava integrada ao projeto nacional denominado Repositório Científico de Acesso Aberto e reuniu gestores universitários, pesquisadores, bibliotecários e outros membros da comunidade científica interessados na temática.

Nota-se, portanto, que o EaD tem sido uma modalidade em ascensão nos dois países, entretanto, embora muito se venha discutindo sobre o arsenal tecnológico necessário à sua viabilização, menos numerosas têm sido as discussões a respeito do papel da afetividade nos relacionamentos estabelecidos entre professores/alunos e alunos/alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. Daí o interesse na realização de um estudo comparativo transcultural que aborde a questão a partir dessa outra perspectiva.

Para tanto, pretende-se alcançar os objetivos abaixo elencados:

1. Quanto aos docentes, averiguar:
 - 1.1 a importância que atribuem ao estabelecimento do relacionamento afetivo na modalidade EaD;
 - 1.2 os desafios que enfrentam no estabelecimento do relacionamento com os alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem;
 - 1.3 os sentimentos e emoções que permeiam os relacionamentos nos ambientes virtuais de aprendizagem;
 - 1.4 se e o quanto têm utilizado estratégias específicas para facilitar o estabelecimento do vínculo afetivo e quais resultados têm sido obtidos por meio delas;
 - 1.5 se as diferenças culturais entre os dois países exercem influência sobre os itens 1.1 a 1.4.
2. Quanto aos discentes, analisar:
 - 2.1 as razões que os levaram a optar pela modalidade EaD e nela permanecerem;
 - 2.2 os desafios enfrentados no estabelecimento dos relacionamentos com seus professores e colegas nos ambientes virtuais de aprendizagem;
 - 2.3 os sentimentos e emoções que permeiam os relacionamentos nos ambientes virtuais de aprendizagem;
 - 2.4 se as diferenças culturais entre os dois países exercem influência sobre os itens 2.1 a 2.3.

A partir do cumprimento dos objetivos supracitados, o presente projeto de investigação pretende lançar luz sobre a seguinte questão de pesquisa: Os cursos superiores na modalidade EaD têm possibilitado a construção de relacionamentos que afetem os estudantes de forma a favorecer a aprendizagem significativa e estimular a permanência no curso?

Ensino a distância e os agentes do processo ensino-aprendizagem

O ensino a distância (EaD) não é uma atividade recente, posto que já no século XIX acontecia por intermédio do correio, utilizado para a troca de informações, atividades e correções entre professores e alunos. Entretanto, nesse início a modalidade era utilizada na educação não formal, apenas posteriormente sendo estendida à educação formal, sobretudo como possibilidade para as pessoas residentes em localidades mais remotas ou com horários de trabalho que lhes dificultavam cursar o ensino regular (Almeida, 2003).

Todavia, a sua utilização ganhou contornos mais amplos com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que possibilitaram a distribuição de conteúdo de maneira muito rápida e com o uso de recursos bastante sofisticados:

“Os ambientes multimídia possibilitam o acesso, o tratamento e a difusão de todos os tipos de informações suscetíveis de ser digitalizadas – textos, sons, gráficos, imagens fixas e cinéticas etc. –, disponibilizando o controle do conhecimento ao próprio aluno, que passa a definir suas estratégias de apreensão do conhecimento” (Xanthopoulos, 2012).

Atualmente, o EaD tem espaço em escolas, centros de ensino, organizações empresariais e nas instituições de ensino superior.

É inegável o potencial do EaD como possibilidade para a inclusão de parcela significativa da população Brasileira no ensino superior (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - ForGrad, 2002).

Por outro lado, conforme alertado por Almeida (2005, p. 2), é preciso fugir tanto das discussões já ultrapassadas sobre a validade do uso de tecnologias digitais na educação, posto que já são abundantes as evidências de que “[...] com as potencialidades de registro, busca, recuperação e atualização constante de informações, comunicação e produção de conhecimento, abrem-se novas perspectivas para o desenvolvimento do currículo emancipatório”, quanto da crença ingênua de que seu uso será “[...] a solução para todos os males da educação”.

Na busca pelo aprofundamento dessa discussão, sem minimizar a relevância dos estudos que têm se debruçado sobre os métodos e tecnologias mais apropriados para levar adiante o EaD, não se pode perder de vista a necessidade de discussões que tenham como foco os principais agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem: os alunos e os professores.

Silva et al. (2014, p. 3-4), em um estudo que investigou os níveis de proficiência de professores brasileiros e portugueses (209 brasileiros e 296 portugueses) no uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como a sua aplicação na prática pedagógica e impacto nos resultados obtidos pelos estudantes, identificou que os docentes de ambos os países apresentaram “uma competência maior para um uso instrumental das tecnologias do que para a gestão pedagógica [...] indicando a necessidade de se desenvolverem programas de formação voltados para a gestão pedagógica com recurso às tecnologias digitais”. Os pesquisadores concluíram que, tanto no Brasil quanto em Portugal, é imprescindível que as instituições de ensino superior façam investimentos que culminem na inclusão das tecnologias digitais no ambiente universitário de maneira estratégica, bem como no desenvolvimento das competências docentes no que diz respeito à utilização pedagógica das TDIC.

Quanto aos desafios enfrentados pelos discentes, ao mesmo tempo em que o EaD lhes concedeu a liberdade espaço-temporal, também trouxe o distanciamento físico entre os agentes do processo ensino-aprendizagem, situação que estimula questionamentos sobre o relacionamento professor/alunos e alunos/alunos nesse contexto educacional que se estabelece longe do olhar em “tempo real” do docente. Dessa forma, a utilização pedagógica das TDIC não pode deixar de levar em consideração as especificidades dos relacionamentos estabelecidos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Almeida (2003, p.79) destaca que mais do que “[...] disponibilizar informações pertinentes de maneira organizada e no momento apropriado”, é imprescindível “[...] criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa do aluno”. Mas não é possível pensar em educação significativa sem o estabelecimento de relacionamentos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. A mesma autora destaca, ainda, que quando não é bem conduzido o ensino a distância pode

dificultar o estabelecimento de “inter-relações entre emissor e receptor”.

Afetividade e o ensino a distância

O referencial escolhido para clarear o conceito de afetividade e dar a sustentação teórica necessária à realização desse trabalho é a teoria psicogenética de Henri Wallon.

Segundo esse teórico (Wallon, 1995, p. 131), o ser humano só pode ser compreendido na totalidade dos conjuntos funcionais que compõem o seu psiquismo, quais sejam: a afetividade, a cognição e a motricidade. Tais conjuntos atuam de maneira amalgamada na constituição e na evolução da pessoa, de forma que, quando uma ou a outra é desconsiderada no contexto escolar, prejuízos incidem sobre o processo ensino-aprendizagem

Wallon (1975, p. 206) destaca a precocidade do estabelecimento dos vínculos afetivos na espécie humana, que “[...] manifesta-se no indivíduo logo à nascença” a partir de uma “simbiose alimentar” que logo é sucedida pela “simbiose afetiva”. A partir dos seis meses desenvolve-se o que o autor chamou de “estado afetivo ou emotivo”, no qual “[...] a criança vive quase tanto das suas relações humanas como da sua alimentação material”.

Iniciados nos relacionamentos familiares, os vínculos afetivos vão se expandindo e marcando todo o percurso de desenvolvimento humano, moldando a capacidade de o indivíduo “[...] ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (Mahoney & Almeida, 2007, p. 17).

O domínio afetivo engloba as funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixões. Esses três elementos são decorrentes de fatores orgânicos e sociais e se configuram de maneira diferente: na emoção ocorre o domínio da ativação fisiológica, no sentimento da ativação representacional e na paixão do autocontrole. Em outras palavras, a emoção corresponde à “exteriorização” da afetividade por meio da sua expressão corporal e motora; o sentimento à “expressão representacional” da afetividade por meio de “cumplicidades tácitas ou subtendidas”; ao passo que a paixão atua como um mecanismo de autocontrole utilizado para “silenciar a emoção” (Mahoney & Almeida, 2005, p. 19-20).

O conjunto de manifestações que contemplam as emoções, sentimentos e paixões compõem a integração afetivo-cognitiva-motora (Dér, 2004).

Evidencia-se assim a prerrogativa (Wallon, 1995) de que a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da cognição, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento da cognição requer as construções afetivas. Entretanto, o autor alerta que, no decorrer do desenvolvimento humano, existe a alternância entre a predominância do domínio afetivo e do domínio cognitivo.

No que diz respeito ao contexto escolar, Leite (2012, p.361-362) entende o professor como “o principal agente mediador” entre o aluno (sujeito da aprendizagem) e o

conteúdo escolar (objeto da aprendizagem), de forma que as relações estabelecidas entre sujeito, objeto e mediador “são marcadamente afetivas”, transcendendo as “esferas cognitivas/intelectuais” e provocando nos interlocutores do processo ensino-aprendizagem repercussões “de natureza basicamente afetiva” que podem variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos”. Ou seja, “[...] as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas”.

Imprescindível para o sucesso do processo ensino-aprendizagem sob quaisquer circunstâncias e condições, o papel da afetividade ganha nuances diferentes quando se trata do EaD. Nörnberg (2011, p. 3), ao mesmo tempo em que enfatiza a contribuição dessa modalidade de ensino como elemento de democratização da educação, na medida em que possibilita o rompimento de barreiras físicas e temporais, chama a atenção para a importância da construção de uma arquitetura pedagógica que possibilite a sua plena utilização. E como componente importante dessa construção, a autora destaca a afetividade nas interações estabelecidas entre professores e alunos, tendo em vista que seriam “o elo visceral entre a permanência ou não dos sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem”, uma vez que a evasão dos estudantes tem sido um desafio recorrente desde os primórdios dessa modalidade de ensino e que “mais desafiador que inserir o aluno é garantir a sua permanência e assiduidade”.

A questão da evasão no EaD, tanto quanto em qualquer outra modalidade de ensino, é um aspecto complexo, que de forma alguma está relacionada a um fator único, mas entendemos na existência de relações entre a qualidade do vínculo afetivo estabelecido entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem e a permanência ou evasão dos estudantes, daí a importância de discutir a afetividade nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para Almeida (2003) é preciso que o professor, a partir do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, se engaje na construção de relacionamentos empáticos, deixando de lado a roupagem de centralizador do conhecimento para atuar como mediador e orientador dos alunos, estimulando-os a buscarem soluções para as problemáticas que fizerem sentido em cada situação de aprendizagem.

Costa e Franco (2006) colocam a interação e o comportamento colaborativo entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem à frente do aparato tecnológico.

De maneira uníssona, Kenski (2012, p. 117) afirma que para o êxito do EaD é imprescindível “[...] o estabelecimento de vínculos que estimulem e desafiem os estudantes a avançar nos estudos e a superar desafios” por meio da criação do sentimento de pertença e da colaboração entre os partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

Embora não deixem de enfatizar o suporte computacional como imprescindível, os autores pesquisados evidenciam o papel do professor, a quem atribuem a responsabilidade de motivar seus alunos por meio da interação contínua, de forma a criar a sensação de presença.

Percurso metodológico proposto

Os participantes deste estudo serão alunos e professores, brasileiros e portugueses, que estejam vivenciando a experiência do EaD.

Considerando-se que a natureza da problemática proposta envolve entrar contato com percepções, sentimentos e emoções que permeiam o relacionamento entre professores e alunos no EaD, o caminho metodológico direciona-se para a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, o que leva à opção pela abordagem qualitativa.

Tal escolha encontra respaldo em Flick (2009, p. 20), defensor de que a pesquisa qualitativa é particularmente apropriada ao estudo das relações sociais em função da “pluralização das esferas da vida”, que se manifesta, dentre outros fatores, por meio da gradativa ascensão de “subculturas, estilos e formas de vida” cada vez mais diversificadas.

No que diz respeito aos procedimentos e instrumentos de coleta de dados, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e grupos de discussão com os alunos.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas se dá quando o pesquisador já tem certa clareza sobre alguns aspectos específicos a serem abordados, condição que lhe permite fazer perguntas mais específicas ao mesmo tempo em que possibilita aos entrevistados responderem em seus próprios termos (May, 2004, 148-149).

No que diz aos grupos de discussão, a serem realizados com os alunos, esclarecemos que tal opção se deu principalmente em função de sua ampla utilização em pesquisas com jovens. Exemplo disso são os trabalhos de Weller (2006, 2004, 2003), pesquisadora que utilizou os grupos de discussão com adolescentes de São Paulo e de Berlim em suas investigações sobre discriminação e segregação, bem como sobre as orientações político-culturais de jovens negros e de origem turca. O método também foi utilizado no estudo “A atratividade da carreira docente no Brasil”, patrocinada pela Fundação Carlos Civita e realizado pela Fundação Carlos Chagas (2009), cujo objetivo foi investigar a percepção de estudantes concluintes do ensino médio sobre “ser professor” e os aspectos que destacam para justificar a atração ou não pela carreira docente.

Diante do exposto, entendemos que o grupo de discussão é um método robusto a ser utilizado quando se pretende uma aproximação da perspectiva dos universitários sobre suas experiências no EaD.

Contribuições esperadas

O ensino a distância tem se fortalecido, ocupando um espaço cada vez mais expressivo no ensino superior, de forma que superar o desconhecimento e os preconceitos relacionados à prática é um desafio que precisa ser encarado pelos professores e estudiosos da área. Sendo assim, o reconhecimento do papel da afetividade nesse processo não pode ficar à margem das discussões, tendo em vista ser ela, juntamente com a cognição e a motricidade, constituinte da pessoa.

Quando se leva em consideração que a persistência dos alunos do EaD tende a ser cerca de 10-20% inferior

quando comparada aos cursos presenciais, (Santos & Oliveira Neto, 2009), emerge a importância de investigar se a “ausência da tradicional da relação face a face entre professores e acadêmicos e a falta do agrupamento na instituição física” (Coelho, 2010) são fatores que contribuem para esses índices.

É inegável que, se por um lado o EaD tem possibilitado a inclusão de pessoas que de outra maneira não teriam acesso à educação superior, tão importante quanto garantir-lhes o acesso às instituições de ensino superior é mantê-las estudando. E, para tanto, o papel do professor que atua no EaD não deve restringir-se à elaboração de materiais e à disponibilização de informações nos ambientes virtuais de aprendizagem, sendo imprescindível a construção de relacionamentos que favoreçam a aprendizagem significativa e, por conseguinte, a permanência dos estudantes no curso.

Diante dessas demandas, a investigação proposta pretende dar sua parcela de contribuição para o desenvolvimento e o fortalecimento de olhares mais aprofundados e críticos sobre os relacionamentos que permeiam os agentes do processo ensino-aprendizagem no EaD, que são tão relevantes quanto aqueles que se preocupam (e devem continuar a fazê-lo) com o manejo do arsenal tecnológico necessário para a viabilização dessa modalidade de ensino.

Também é desejável buscar pistas que favoreçam a formação pedagógica dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, para além das qualificações técnicas tradicionalmente oferecidas. O investimento em tais formações se justifica, tendo em vista que é inegável a contribuição do EaD para a democratização e o aumento da acessibilidade ao ensino superior.

Referências

- Almeida, M.E.B. (2003). Ensino a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. 29 (2), 327-340. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>.
- Almeida, M.E.B. (2005). Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do programa de pós-graduação em educação e currículo. *Revista E-Curriculum*. 1 (1), 1-28. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3165/2095>.
- Coelho, M.L. (2010). A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de ensino a distância via internet. *Anais do 16º Congresso Internacional de Ensino a distância – ABED*. Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/textos_ead/626/a_evasao_nos_cursos_de_formacao_continuada_d_e_professores_universitarios_na_modalidade_de_educacao_a_distancia_via_internet
- Dér, L.C.S. (2004). A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In Mahoney, A.A. & ALMEIDA, L.R. (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola.

- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre, RS, Brasil: Artmed.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - ForGrad. (2002). *Ensino a distância (EaD) na graduação: as políticas e as práticas*. Curitiba, PR, Brasil.
- Fundação Carlos Chagas. (2009). A atratividade da carreira docente no Brasil. In *Estudos e Pesquisas Educacionais*. São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2015). *Censo da Educação Superior 2014*. Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2014/
- Kenski, V.M. Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade. (2012). In: UNESCO, CNE, MEC. *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília: 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>
- Lagarto, J. (2013). Formação de professores em ensino a distância: a experiência da Universidade Católica Portuguesa (UCP) no Mestrado em Informática Educacional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 13, 195-234. Disponível em: http://www.academia.edu/5887352/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_em_ensino_a_dist%C3%A2ncia._A_experi%C3%Aancia_da_Universidade_Cat%C3%B3lica_Portuguesa_no_mestrado_em_Inform%C3%A1tica_Educacional
- Leite, S.A.S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*. 20 (2), 355-368. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>
- Mahoney, A.A. & Almeida, L.R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. 20 (1), 11-30. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Mahoney, A.A. & Almeida, L.R. (2007). A dimensão afetiva e o processo de ensino aprendizagem. In: Mahoney, A.A. & Almeida, L.R. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola.
- May, T. Entrevistas: métodos e processos. In: May, T. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. (2004). (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Nörnberg, N. (2011). Os processos educativos e o papel do professor tutor na e para comunicação e interação. *Anais do XVII Congresso Internacional de Educação a Distância*. Manaus, Amazonas, Brasil. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/192.pdf>
- Santos, E.M. & Oliveira Neto, J.D. (2009). Evasão na Educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Paidéia Revista Científica de Ensino a distância*. 2 (2), 1-28. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=101&path%5B%5D=96>
- Silva, B.D.; Araújo, A.; Vendramini, C.M.; Martins, R.X.; Piovezan, N.M.; Prates, E.; et al. (2014). Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*. 7 (1), 3-18. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/424/195>
- TAPSCOTT, Don (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Universidade Aberta de Portugal (UAb). *Apresentação*. Disponível em: <http://www.uab.pt/web/guest/uab/apresentacao>
- Universidade do Minho. *Terceira Conferência Open Access*. Disponível em: <http://confoa08.sdum.uminho.pt/>
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Weller, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. (2006). *Educação e Pesquisa*. 32 (2), 241-260. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>
- Weller, W. (2004). O *Hip Hop* como possibilidade de inclusão e de enfrentamento da discriminação e da segregação na periferia de São Paulo. *Caderno CRH*. 17 (40), 103-115. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=878&article=9&mode=pdf&OJSSID=f1f3f34fe76f5f4538a2f15ebddfd2d>
- Weller, W. (2003). *Hip Hop* em São Paulo e Berlim: orientações político-culturais de jovens negros e jovens de origem turca. In: *Anais do II Seminário Internacional "Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: identidade, diferenças e mediações"*. Florianópolis, RS, Brasil.
- Xanthopoylos, S.P. A experiência brasileira em educação a distância e o desafio da próxima década. (2012). In: UNESCO, CNE, MEC. *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília: 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos à Professora Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, ao Prof. Dr. Bento Duarte da Silva e a amiga e colega Lilian Correia Pessoa, pelo todo o apoio e por acreditaram nesse projeto.