



Helena Maria dos Santos Felício
Carlos Manuel Ribeiro da Silva
André Luiz Sena Mariano
(organizadores)

Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente



Helena Maria dos Santos Felício
Carlos Manuel Ribeiro da Silva
André Luiz Sena Mariano
(organizadores)

Dimensões dos
Processos Educacionais:
Da Epistemologia à
Profissionalidade Docente



Helena Maria dos Santos Felício
Carlos Manuel Ribeiro da Silva
André Luiz Sena Mariano
(organizadores)

**DIMENSÕES DOS PROCESSOS
EDUCACIONAIS:
da epistemologia à profissionalidade docente**

EDITORA CRV
Curitiba – Brasil
2017

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

D582

Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente. /
Helena Maria dos Santos Felício, Carlos Manuel Ribeiro da Silva, André Luiz Sena Mariano.
(organizadores).
Curitiba: CRV, 2017.
264 p.

Bibliografia
ISBN: 978-85-444-1558-0
DOI: 10.24824/978854441558.0

1. Educação 2. Epistemologia 3. Ciência da educação 4. Docência I. Felício, Helena Maria dos Santos. org. II. Silva, Carlos Manuel Ribeiro da. org. III. Mariano, André Luiz Sena. org. IV. Título V. Série.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM
FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2017

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracr.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracr.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (UNB)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élsio José Corá (UFFS)
Elizeu Clementino (UNEB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hernandez (UNICAMP)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Andréia N. Militão (UEMS)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Elizeu Clementino (UNEB)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Monica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiiie (UTFPR)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO *ON-LINE*: desenhar um curso híbrido centrado no estudante

José Alberto Lencastre

Introdução

Cursos híbridos ou mistos (popularizados na nomenclatura inglesa por *blended learning*) são aqueles em que não só o tempo presencial é substituído ou complementado pela aprendizagem *on-line*, mas também usam uma pedagogia que coloca a responsabilidade primária de aprender no estudante, com o papel principal do professor a ser o de criar oportunidades e ambientes que promovam a aprendizagem personalizada e colaborativa do estudante.

Nos últimos anos, com a facilidade de aceder a tecnologias permanentemente ligadas à Internet e cada vez mais rápidas e integradas, os cursos híbridos têm vindo a ser uma aposta segura no Ensino Superior. Estes cursos combinam o melhor do presencial, como as relações afetivas, interpessoais, com todas as vantagens do *on-line*, como a interatividade e a flexibilidade de aprender a qualquer hora ou lugar. Estas transformações alteram, também, a forma como o ensino e a aprendizagem se processa. Permitem, por exemplo, que se utilizem estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento dos estudantes respeitando as suas diferentes formas e ritmos de aprender, de acordo com os seus marcos referenciais, competências e interesses pessoais.

Começando com uma breve revisão de algumas abordagens pedagógicas possíveis na educação *on-line*, este artigo aborda os aspetos práticos do desenho de um curso híbrido, levando em conta características como o estudante, o tamanho da turma e a composição dos grupos, assunto e resultados de aprendizagem. São apresentados critérios para determinar a combinação adequada de componentes presenciais e *on-line* de um curso, bem como orientação sobre a criação de presença social *on-line*.

A secção sobre ensino no ambiente híbrido abrange elementos chave como a promoção e gestão da discussão, criando oportunidades para o *feedback* e garantindo que as expectativas de aprendizagem dos estudantes sejam consideradas.

Contexto

As iniciativas de educação *on-line* usando modelos híbridos aumentaram extraordinariamente no Ensino Superior (HALVERSON; GRAHAM; SPRING; DRYSDALE; HENRIE, 2014), pela necessidade dos professores de promoverem uma aprendizagem personalizada e colaborativa centrada no estudante (GARRISON; VAUGHAN, 2008). Estes autores afirmam que uma abordagem de aprendizagem híbrida é a melhor solução para satisfazer as necessidades dos estudantes de hoje, uma vez que *“combina os melhores aspetos da aprendizagem presencial e on-line, excluindo simultaneamente as fraquezas de ambos”* (GARRISON; VAUGHAN, 2008, p. 145).

De acordo com Allen, Seaman e Garrett (2007), um curso para ser considerado híbrido necessita de ter entre 30% a 79% do curso *on-line*. Menos do que 30% *on-line* o curso não é híbrido, usa apenas a Web como complemento do que é essencialmente presencial, por exemplo usa um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou páginas Web para disponibilizar o programa curricular e as tarefas. Quando o curso tem 80% (ou mais) do conteúdo disponibilizado *on-line*, o curso é chamado de *on-line* (a distância). Segundo Lencastre e Coutinho (2015, p. 1362), *“outra forma é olhar para os modelos híbridos é a partir do conceito de comunicação síncrona e assíncrona”*. A comunicação síncrona ocorre *on-line* para todos os estudantes em simultâneo, através de mensagens instantâneas de texto, áudio ou videoconferência. A comunicação assíncrona acontece *on-line*, mas em momentos diferenciados para cada estudante, tipicamente através de fóruns de discussão, portefólios digitais, tutoriais ou de correio eletrónico. Quando associamos a comunicação síncrona e a assíncrona num curso temos uma abordagem de aprendizagem híbrida. Esta proposta ganha cada vez mais sentido quanto as tecnologias atuais permitem que *“a presença on-line através da Internet [possa] ser tanto (ou mais) comunicativa e envolvente do que a presença física em sala de aula convencional”* (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015, p. 27).

Uma revisão de literatura sobre a aprendizagem híbrida realizada por Lencastre e Coutinho (2015, p. 1363), identifica uma variedade de vantagens educacionais positivas e a diferentes níveis, nomeadamente, impacto no desempenho académico dos estudantes (OWSTON; YORK; MURTHA, 2013; FILIPPIDI; TSELIOS; KOMIS, 2010; GARRISON; VAUGHAN 2008; RIFFELL; MERRILL, 2005), em particular no que diz respeito à redução das taxas de abandono escolar e à melhoria das notas nos exames (LOPEZ-PEREZ; PEREZ-LOPEZ; RODRIGUEZ-ARIZA, 2011); motivação e satisfação dos estudantes (UGUR; AKKOYUNLU; KURBANOGLU, 2011; DEGEORGE-WALKER; KEEFFE, 2010) devido à aprendizagem colaborativa (SO; BRUSH, 2008) e à aprendizagem cooperativa (EL-DEGHAIDY;

NOUBY, 2008); facilidade de acesso e flexibilidade (JONAS; BURNS, 2010); custo-benefício (HERMAN; BANISTER, 2007) em comparação com os cursos 100% presenciais (SMITH, 2013; COONER, 2010; DONNELLY, 2010), e quando comparados com os cursos 100% a distância (EL-DEGHAIDY; NOUBY, 2008).

A transformação da pedagogia

O modelo transmissivo, muitas vezes um monólogo do professor, fato que não incentiva o estudante a pensar criticamente nos argumentos que são apresentados, não é suficiente para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes universitários de hoje. Assim, muitos professores veem o modelo híbrido como uma forma de aumentar a participação do estudante na construção do seu conhecimento (GARRISON; VAUGHAN, 2008) e promover a aprendizagem colaborativa e o pensamento crítico em ambientes que misturam o presencial com o *on-line*. Nos cursos híbridos, “*a pedagogia é totalmente modificada a partir da utilização da tecnologia, através da mudança de um modelo de transmissão da informação para um modelo ativo, interativo e centrado na aprendizagem do estudante*” (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015, p. 30), de que são exemplos a aprendizagem invertida ou a aprendizagem baseada em problemas.

1) A aprendizagem invertida (*flipped learning*)

A conjugação de diferentes momentos presenciais e *on-line*, síncronos e assíncronos, pode ser feita de diversas formas. Uma abordagem pedagógica particularmente apropriada a cursos híbridos é a “aprendizagem invertida” (*flipped learning*). Esta assume que os estudantes são participantes ativos na aprendizagem, e que a podem fazer em qualquer lugar e a qualquer hora através do acesso à informação *on-line*, trabalhando individualmente e em grupo (SHARPLES et al., 2014). Neste modelo invertido, o conteúdo está *on-line* e é sempre a primeira forma de interação individualizada do estudante com esse conteúdo. Posteriormente, na sala de aula presencial (ou na sala de aula virtual, no caso do modelo *on-line* síncrono), os estudantes aplicam os conceitos estudados individualmente em atividades que desenvolvem competências relacionadas com o pensamento crítico. Para este modelo funcionar, o papel do professor é determinante, pois é o elemento que cria as oportunidades de aprendizagem individual e colaborativa (LENCASTRE; BENTO; MAGALHÃES, 2016). Sobre o papel do professor, a *Flipped Learning Network* (2002-2015), refere que (i) o professor é responsável por reorganizar fisicamente os espaços de aprendizagem para apoiar tanto o trabalho individual como de grupo, possibilitando que o estudante possa

escolher quando e onde aprende, de acordo como o seu estilo de aprendizagem; (ii) como o processo é centrado no estudante, o professor não é a fonte primária de informação, mas um orientador que ajuda os estudantes a explorar os temas com maior profundidade; (iii) o professor determina quais os recursos que o estudante deve explorar por conta própria e usa intencionalmente o conteúdo para maximizar o tempo de sala de aula presencial, adotando estratégias de aprendizagem ativas; (iv) na sala de aula presencial, o professor observa constantemente os seus estudantes, proporcionando-lhes *feedback* relevante, e avalia o seu trabalho.

2) Aprendizagem baseada em problemas (*problem based learning*)

Aprendizagem baseada em problemas é uma pedagogia centrada no estudante, na qual este aprende sobre um assunto através da experiência de resolução de problemas concretos. Os objetivos da aprendizagem baseada em problemas são ajudar o estudante a desenvolver conhecimentos flexíveis, habilidades efetivas de resolução de problemas, capacidade de colaboração e motivação intrínseca (ARENDS, 2008). Para a sua operacionalização, o professor desenha um cenário, criando uma narrativa de modo a servir os objetivos de aprendizagem, e apresenta um problema orientador real e autêntico relacionado com o conteúdo. O estudante tem que analisar múltiplas hipóteses, recolher e analisar informações, realizar experiências e projetar uma solução. Na avaliação, os estudantes, em pares ou pequenos grupos, respondem ao problema colocando em prática todo o conhecimento adquirido. Porque a aprendizagem raramente ocorre "espontaneamente", este modelo precisa de um professor para permitir que alcance a máxima eficácia. O papel do professor é incentivar as interações entre os estudantes, aumentando as oportunidades de pesquisa e diálogo, originando o desenvolvimento de competências sociais e promovendo a noção de "comunidade de aprendizagem" (DOWNES, 2005). Segundo Downes, os principais atributos das comunidades de aprendizagem são: (i) a aprendizagem acontece através da colaboração, da discussão e da exposição dos estudantes a novas ideias e perspectivas (processo de cognição compartilhada); (ii) a sensação de compromisso, que não acontece quando um estudante interage individualmente com o conteúdo; (iii) o estudante aprende como o conteúdo pode ser aplicado em diferentes situações, o que pode ser designado por "aprendizagem para além do conteúdo"; (iv) a aprendizagem em comunidade ajuda a reduzir a carga de trabalho, ao permitir que os estudantes se ajudem mutuamente.

Desenhar um curso híbrido

Muitos professores que tentam integrar a tecnologia nos seus cursos presenciais, por vezes consideram a tarefa difícil. Garrison e Vaughan (2008, p. 87) argumentam que "*enquanto a tecnologia pode expandir as possibilidades através do apoio de várias formas de comunicação [...] é o design dos cursos e como os estudantes estão envolvidos que afetam diretamente a qualidade da experiência de aprendizagem*". Quando se pretende desenhar um curso híbrido a concepção do processo é o primeiro problema, pois há que ter respostas a questões como: quem é o meu público? Que competências tem? A componente *on-line* está adequada às necessidades dos estudantes? O conteúdo deve ser mais ou menos complexo? Mais ou menos interativo? Maior flexibilidade ou mais orientação tutorial? Como vou motivar? Como vou escolher as tecnologias mais adequadas? Quantos estudantes por turma? Como devo formar os grupos de trabalho? O enquadramento jurídico também não pode ser negligenciado, nomeadamente a necessidade de reserva de alguns conteúdos pelos direitos de autor e a legislação sobre os trabalhos dos estudantes.

1) Análise

A análise é a etapa mais importante no desenho de um curso de educação *on-line*, e é aquela a que dedico mais tempo (LENCASTRE, 2013). Num modelo centrado no estudante, as suas características têm um forte impacto sobre o desenho do curso, conteúdo e metodologia. O nível de experiência do público-alvo tem que se refletir no desenho do curso a partir dos estilos de aprendizagem (ROURKE; ANDERSON, 2002), das características demográficas (posso ter na mesma turma estudantes de Portugal, do Brasil, de Angola, de Moçambique), e da motivação para aprender. Variáveis como a expectativa do estudante em relação ao curso afetam a quantidade de tempo para cada atividade, o tipo de recursos que disponibilizo, e as abordagens que são necessárias.

1.1) Os estilos de aprendizagem

O que mais gosto no modelo híbrido é que posso individualizar a minha abordagem ao conteúdo para acomodar muitos dos fatores inerentes ao público-alvo. Uma forma de o fazer é levando em consideração, além das expectativas, os estilos de aprendizagem dos estudantes. Criar tarefas com cenários para uma "aprendizagem baseada em problemas" para estudantes com um estilo de aprendizagem ativo. Para públicos mais reflexivos, que gostam de aprender meditando sobre os assuntos, a estratégia é apresentar poucas tarefas. Para estudantes que são muito intuitivos, que gostam de

desafios, ter o cuidado de não repetir tarefas semelhantes. Vídeo, imagens e gráficos são o ideal para estudantes mais visuais, enquanto o áudio e o texto podem ajudar aqueles com um estilo de aprendizagem mais verbal.

1.2) A idade dos estudantes

Outro aspecto que levo em consideração são as idades dos estudantes e suas competências básicas, de acordo com a origem, motivação, experiência anterior, o que pode exigir escolhas operacionais e metodológicas também completamente diferentes. As características pessoais dos estudantes adultos que são trabalhadores-estudantes e que estão empregados são, muitas vezes, bastante diferentes das dos estudantes matriculados num curso a tempo integral: tendem a ser mais velhos do que os seus colegas e aportam um conjunto diferente de necessidades, estratégias e motivações para o processo de aprendizagem. Têm, normalmente, experiências de vida capazes de gerar motivação interna para a sua aprendizagem, muitas vezes com o foco numa progressão na carreira e realização profissional. Estes estudantes mais velhos têm a intenção de aplicar diretamente o que aprendem à sua atividade diária. Os trabalhadores-estudantes tendem a ver os cursos híbridos como uma oportunidade, quanto mais não seja pelo menor número de deslocações à universidade. O lado mais problemático tem a ver com o fato de sentirem mais o stresse de equilibrar o trabalho e as prioridades de estudo. Os trabalhadores-estudantes são os que mais experimentam sentimentos de isolamento por falta de apoio e uma percepção de falta de controlo sobre o processo de estudo. Tais circunstâncias fazem, muitas vezes, com que estes estudantes sejam propensos à evasão (*dropout*) (cf. MONTEIRO; LENCASTRE; OSÓRIO; SILVA, 2016).

1.3) O tamanho da turma e a composição dos grupos

O tamanho da turma e a composição do grupo de estudantes podem condicionar a concepção do curso, a metodologia a usar e ter um impacto considerável na eficácia dos resultados. A escolha dos modos de interação e gestão do grupo são afetadas pelo número de estudantes, pelo que o tamanho do grupo vai determinar o tipo de tarefas que os estudantes terão que realizar. Segundo Lencastre e Bronze (2015), a aprendizagem individual (autoaprendizagem) oferece oportunidades efetivas para a reflexão pessoal. Por outro lado, formar grupos com 2-3 pessoas para resolverem as tarefas geram dados mais eficazes, assim como tarefas que obrigam a praticar as habilidades de comunicação (por exemplo, ouvir, questionar, esclarecer). Com 4-10 sujeitos é possível usar metodologias de aprendizagem em grupo que podem incluir trabalho de projeto, brainstorming, etc. O tamanho do

grupo ainda é pequeno o suficiente para evitar a fragmentação. Quando houver mais de 10 elementos no grupo a tarefa torna-se difícil. Nos fóruns *on-line*, o tamanho dificulta a discussão, e é comum alguns estudantes “esconderem-se” no espaço virtual.

2) Desenho

A fase do desenho decorre da análise e centra-se no curso, escrevendo os objetivos de aprendizagem, determinando a sequência dos conteúdos ou das competências, e desenvolvendo as estratégias. Projetar um cronograma de tarefas a propor e datas para as sessões presenciais e para os momentos *on-line*. Explicar claramente aos estudantes o nível de desempenho necessário para as várias atividades de aprendizagem, nomeadamente para as *on-line* (enfoque especial nos fóruns de discussão, etc.). Todas estas preocupações que nos assolam quando desenhamos um curso híbrido centrado no estudante, mas que não é muito distinto nos cursos presenciais. A principal diferença é que a organização do curso tem de ser mais estruturada e estar concluída antes do início do curso. Uma vez iniciado o curso, e os estudantes começarem a interagir com o conteúdo, não é recomendável que se altere esse conteúdo. Assim, a melhor solução é preparar o curso com o máximo de detalhe possível antes deste se iniciar. A experiência diz-me que os estudantes respondem positivamente a um curso bem organizado.

3) Desenvolvimento

A fase do desenvolvimento decorre do desenho e centra-se no conteúdo. Revejo que tipo de recursos tenho para disponibilizar o conteúdo (texto, imagens, animações, vídeos). A qualidade do material didático é um fator importante para assegurar uma experiência de aprendizagem bem-sucedida. Se o curso que não considera as expectativas do estudante, do ponto de vista da qualidade dos recursos, é provável que conduza a uma enorme desmotivação, insatisfação, e a uma eficácia de aprendizagem reduzida. Simultaneamente, escolho o AVA (Moodle, Blackboard ou outro), ambiente que gosto de personalizar em função da experiência dos estudantes com plataformas *on-line*, e, por último, que tipo de dispositivos físicos é que os estudantes usam: *tablet*, *smartphone*, computador portátil, computador de secretária.

3.1) Texto

Tipicamente, os estudantes acham pouco produtivo estar em frente a um computador a ler, além de que ler num monitor é mais lento e cansativo do que ler em papel (LENCASTRE, 2012). Assim, os estudantes limitam-se a fazer uma leitura ligeira “na diagonal”, recolhendo somente algumas palavras

ou frases que lhe chamaram mais à atenção. Se tenho um texto longo e complexo que quero que o estudante analise cuidadosamente, disponibilizo num formato que possa ser descarregado e impresso. Ao considerar o uso de texto, é preciso pensar que certos assuntos podem ser muito sensíveis, como os que implicam religião ou política. Qualquer texto difamatório ou plagiado, ou que viola direitos autorais, pode atrair conflitos. Qualquer texto que possa ter impacto sobre a sensibilidade dos estudantes, como as questões de igualdade, particularmente o de gênero, deficiência e idade, pode ferir suscetibilidades, mesmo que esse texto não viole a legislação.

3.2) Imagens

As imagens são um ótimo elemento, mas o espaço visível *on-line* é curto, principalmente nos dispositivos móveis, pelo que as imagens têm que ser significativas e não meras ilustrações do texto. Cuidado para não colocar imagens demasiado pequenas que não permitem detalhes adequados, ou demasiado grandes que necessitam de rolagem (*scroll*) para serem visualizadas na totalidade. Ao considerar o uso de imagens, é preciso pensar que imagens de cariz religioso ou político podem ofender, bem como material protegido por direitos autorais, que requerem sempre a citação da fonte.

3.3) Animações multimídia

A maior das vantagens da multimídia é que permite uma grande interatividade entre o estudante e o conteúdo. Também aqui, levar em consideração os dispositivos físicos que os estudantes irão usar: *tablet*, *smartphone*, computador portátil ou de secretária.

3.4) Vídeo

No que concerne aos vídeos, os estudantes esperam que funcionem com um clique, sem ser necessário escolher entre opções. Hoje em dia, o YouTube tem vídeos que nos podem enriquecer as sessões, presenciais e *on-line*, e é apenas necessário pesquisar adequadamente. No entanto, quando quero que determinado vídeo seja realmente visto, coloco-o incorporado (*embed*) no AVA, para não obrigar o estudante a sair da sala de aula virtual (particularmente se o vai distrair). É preciso, também, ter em mente que os estudantes não se sentam de forma tão passiva a ver um vídeo como o fazem a ver televisão. Assim, os vídeos devem ter entre 1 e 5 minutos, não mais (NIELSEN; LORANGER, 2006). Ter, ainda, em atenção de que pode ser importante ter legendas nos vídeos, pois são uma forma de inclusão de um estudante com algumas incapacidades.

4) Avaliação

A fase da avaliação decorre do desenvolvimento e avalia a reação dos estudantes às tarefas propostas e à eficácia do material didático. Consulto os estudantes para avaliar o sucesso do curso:

- Os materiais de apoio estão a ser utilizados conforme planeado?
- O curso está sendo implementado como planeado?
- Que estratégias funcionaram (ou falharam)?
- Os estudantes estão envolvidos nas atividades?
- Quais são as reações dos estudantes às tarefas propostas?
- Os estudantes percebem os benefícios imediatos de sua participação nas atividades?
- Os estudantes participaram de todas as atividades relacionadas ao tema?
- As atividades são eficazes para levar aos objetivos?
- Qual é o impacto na aprendizagem?

As revisões são feitas conforme necessário. Toda a informação recolhida pode ser usada para redesenhar o curso, a fim de aumentar a eficiência e a eficácia.

Ensinar no ambiente híbrido

Porque a aprendizagem num ambiente híbrido é uma experiência nova para muitos estudantes, inicio o curso com uma sessão presencial, pois permite-me conhecer os estudantes e estes conhecerem-se antes de interagirem *on-line*.

1) A primeira sessão é sempre presencial

A primeira sessão é sempre presencial. Começo por me apresentar, dizer algo sobre a minha formação acadêmica e profissional, como me interessei pela temática que irei lecionar, porque estou a lecionar este curso. Procuo transmitir paixão, pois a paixão do professor com o curso é um aspeto decisivo para entusiasmar o(s) estudante(s).

Durante a primeira sessão presencial é importante conferir com os estudantes toda a informação relacionada com o curso: o programa, os objetivos de aprendizagem, o cronograma com as sessões presenciais e as horas de contato *on-line*, as tarefas propostas, o agendamento das atividades de grupo e de trabalho autónomo, e como se vai processar a avaliação. É imperioso que o estudante tenha a noção da carga de trabalho esperada para cada semana e como vai ser avaliado.

Aproveito a curiosidade inicial dos estudantes para uma apresentação empolgada do curso, referindo as edições anteriores e como correram bem. Falo das tarefas previstas e como os estudantes das edições anteriores gostaram de as realizar e as fizeram com sucesso, pois além do valor intrínseco de uma tarefa específica, há uma correlação entre o grau de motivação do estudante e a sua expectativa de sucesso. É também importante ouvir os estudantes para ter uma ideia do que já sabem (ou julgam saber) sobre o curso. Mas não chega apenas ouvi-los. Levo sempre em consideração o que os estudantes dizem, os seus interesses e expectativas, e proponho-me dar-lhes a oportunidade efetiva para terem êxito. Explico como serão as atividades de sala de aula, que dependem da aprendizagem autônoma prévia (*aprendizagem invertida*) e tento mostrar que levo em consideração a utilidade prática do conteúdo para permitir que os estudantes vejam o valor do que irão aprender. Esta primeira sessão presencial nunca é apenas expositiva, pois pode dar uma noção errada aos estudantes de como serão as aulas presenciais (ou síncronas). Convém incorporar atividades que levam os alunos a participar ativamente da aula. Normalmente aproveito para os estudantes colocarem a sua foto no AVA. Usando um *smartphone* e um editor de imagem (muitos estão *on-line* e são de uso gratuito), os estudantes interagem uns com os outros enquanto se fotografam. Depois, cada estudante edita a sua foto no tamanho e resolução adequados, e coloca-a no AVA. É a melhor iniciação de uma interação colaborativa. Serve facilmente como diagnóstico, aproveitando para apreciar o desempenho de cada estudante.

A primeira sessão presencial serve, também, para conferir que todos os estudantes estão inscritos no AVA, e se sabem aceder aos espaços criados. Ao fazê-lo, é possível familiarizar o(s) estudante(s) com o conteúdo e recursos do curso e antecipar esclarecimentos antes da primeira sessão *on-line*.

Dado que a maior parte dos problemas que os estudantes enfrentam são de ordem tecnológica, a sessão presencial inicial é usada para rever procedimentos, nomeadamente, baixar e instalar *software*, abrir uma apresentação no computador ou a partir da Internet, enviar e receber ficheiros anexos. Nesta sessão presencial, os estudantes são encorajados a ajudarem-se mutuamente, pois isso será uma mais-valia para os momentos não presenciais, e para a criação da noção de comunidade (WENGER, 2006). Esta preocupação não é despropositada, pois a experiência tem mostrado que os estudantes que faltam à sessão inicial são mais propensos à evasão (*dropout*).

2) A presença social *on-line*

A primeira sessão *on-line* é para ambientação. Faço primeiro a minha apresentação (agora por escrito e de forma mais detalhada do que na sessão

presencial), e solicito o mesmo a cada um dos estudantes num *Fórum de Apresentação*. O objetivo é conhecer o perfil de cada um, a sua origem, motivação, experiência anterior e as razões porque se inscreveram no curso. Isso fornece alguns pontos de referência para identificar quem são os estudantes. Depois, respondo a cada *post* de forma personalizada, porquanto ninguém gosta de “respostas tipo”, iguais para todos, pois mostram desinteresse. Aconselho a usar sempre o nome do estudante quando responder a uma mensagem, porque além de ser mais respeitoso, ajuda a lembrar com quem estamos a comunicar e a associar os nomes às ideias que o estudante defende e partilha. Depois de analisar todos os perfis, percebo melhor como agrupar os estudantes para os trabalhos de grupo. Os grupos podem ser formados por interesse em tecnologia, áreas de formação, proximidade geográfica, experiência profissional, qualidades de liderança, estilos de aprendizagem dos estudantes, ou outros.

Os cursos híbridos necessitam de experiências de trabalho individual e em grupo. É importante combinar atividades síncronas (por exemplo, videoconferência) e assíncronas (por exemplo, fóruns de discussão ou portefólios). Como estratégia motivacional para as tarefas, a presença social *on-line* é muito importante. Além de publicar notícias regularmente, o professor deve participar nos fóruns de discussão e promover interações entre os estudantes. O papel do professor é convidar os estudantes a colocarem perguntas e a darem respostas, a fazerem reflexões sobre as temáticas. No entanto, muitos estudantes não o sabem fazer, pelo que apresento três princípios para uma pedagogia *on-line* segundo Pelz (2004): (i) deixar que os estudantes façam (a maior parte) do trabalho, (ii) interatividade é “o coração e a alma” de uma aprendizagem assíncrona eficaz, e (iii) presença *on-line*.

Relativamente ao primeiro tópico, as discussões nos fóruns conduzidas pelos estudantes são uma boa atividade de aprendizagem. Introduzido o conceito pelo professor (por exemplo, encaminhando os estudantes para um *site* que devem consultar), um estudante conduz a discussão. Outra opção é criar tarefas que forcem os estudantes a pesquisarem na Web. Esta atividade (interativa) obriga-os a serem autônomos e críticos em relação à informação que recolhem. Pelz (2004) fala em dar “*prática na avaliação da validade de tais sites*” (p. 35). O papel do professor é acompanhar e redirecionar as discussões entre os estudantes e provocar o pensamento crítico. Para isso, basta dar-lhes instruções detalhadas (enunciado com uma tarefa bem explícita) para que as discussões conduzidas pelos estudantes sejam uma mais-valia. No caso das discussões conduzidas pelos estudantes, a avaliação é uma questão importante. Sou particularmente adepto da avaliação por *portefólio* digital. No AVA, num separador que denomino por *portefólio digital*, cada estudante é convidado a refletir individualmente

sobre o seu trabalho e a participar na autoavaliação. Essas são duas das aptidões que os estudantes precisam desenvolver num curso centrado no estudante. O *portefólio* valoriza o “processo” mais do que o “produto” da aprendizagem. Os estudantes são desafiados a reflexões regulares sobre o que falharam e como podem melhorar de uma tarefa para outra até ao produto final. Na avaliação por *portefólio* os estudantes recebem *feedback* até 24 horas depois de submeterem os seus contributos. Isso requer uma presença “todos os dias”, o que pode parecer excessivo, mas a experiência tem-me mostrado que é gratificante acompanhar os estudantes diariamente no seu processo de aprendizagem e é a melhor forma de os motivar. Consigo estabelecer uma correlação positiva entre um professor *presente* e a motivação do estudante para aprender.

Os estudantes querem ser reconhecidos pelo esforço que colocam nas atividades e, quer queiramos ou não, as avaliações podem ser um incentivo primário para recompensar esse esforço. Ao dar *feedback* relevante rapidamente, o professor reconhece o empenho do estudante, enquanto pode incentivá-lo a fazer melhor. Além disso, se os estudantes não recebem *feedback* sobre o seu trabalho, muitas vezes é-lhes difícil saber se estão a corresponder às expectativas do professor para a atividade. Se o professor não explicar por que algo estava errado ou apontar a direção certa, o estudante não fará qualquer esforço adicional, pois muitas vezes nem sabe como fazê-lo.

Considerações finais

É um desafio desenhar um curso híbrido que possa ser uma experiência de aprendizagem significativa para os estudantes. Exige conhecimentos específicos e apropriados a cada situação e ambiente, quer para os momentos presenciais quer para os *on-line*. Muitas vezes os estudantes, apesar de reconhecerem as vantagens, não estão completamente preparados ou motivados para as mudanças de paradigma. Ao contrário do que supõem, as atividades de aprendizagem num curso híbrido centrado no estudante são muitas vezes mais exigentes do que as de um curso convencional, obrigando a um esforço adicional em momentos diferentes ao longo da semana. Assim, é necessário preparar os estudantes para esta especificidade antes de iniciar um curso com estas características. Por outro lado, o papel do professor também é mais exigente. Pelo seu comportamento, pela forma como desenha o curso, é o principal responsável por criar oportunidades e ambientes que promovam a aprendizagem personalizada e colaborativa do estudante.

REFERÊNCIAS

ARENDS, R. *Aprender a Ensinar*. 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda., 2008.

DE GEORGE-WALKER, L.; KEEFFE, M. Self-determined blended learning: A case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2010.

EL-DEGHAIIDY, H.; NOUBY, A. Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Original Research Article*, 2008.

FILIPPIDI, A.; TSELIOS, N.; KOMIS, V. Impact of Moodle usage practices on students' performance in the context of a blended learning environment. *Paper presented at Social Applications for Lifelong Learning*, Patra, Greece, 4-5 november 2010.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

GARRISON, D.; VAUGHAN, N. *Blended learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2008.

HALVERSON, L.; GRAHAM, C.; SPRING, K.; DRYSDALE, J.; HENRIE, C. A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *Internet and Higher Education*, v. 20, p. 20-34, 2014.

HERMAN, T.; BANISTER, S. Face-to-face versus on-line coursework: A comparison of costs and learning outcomes. *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education*, v. 7, n. 4, p. 318-326, 2007.

JONAS, D.; BURNS, B. The transition to blended e-learning. Changing the focus of educational delivery in children's pain management. *Original Research Article*, 2010.

LENCASTRE, J. A. Educação *on-line*: análise e estratégia para criação de um protótipo. In: BOTTENTUIT JUNIOR João Batista; COUTINHO, Clara Pereira (Org.). *Educação on-line: Conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações*, p. 127-136). Maranhão: Editora CRV, 2012.

LENCASTRE, J. A. Blended learning: a evolução de um conceito. In: MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; ALMEIDA, Ana Cristina; LENCASTRE, José Alberto (coord). *Blended learning em contexto educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. 2. ed. (p. 17-30). Santo Tirso: DeFacto Editores, 2013.

LENCASTRE, J. A.; BRONZE, J. Building (e-)Learning Bridges: uma visão europeia das barreiras ao e-Learning. In: PERES, Paula; PIMENTA, Pedro; MESQUITA, Anabela (ed.). *Guia Prático do e-Learning nas Organizações*. p. 54-70. Porto: Vida Económica, 2015.

LENCASTRE, J. A.; COUTINHO, C. Blended Learning. In: KHOSROWPOUR, Mehdi (Org.). *Encyclopedia of Information Science and Technology*. Third Edition, v. II, p. 1360-1368. Hershey: IGI Global, 2015.

LENCASTRE, J. A.; BENTO, M.; MAGALHÃES, C. Mobile Learning: potencial de inovação pedagógica. In: HETKOWSKI, Tânia Maria; RAMOS, Maria Altina (Orgs.)., *Tecnologias e processos inovadores na educação*. p. 159-176. Curitiba: Editora CRV, 2016.

LOPEZ-PEREZ, M. V.; PEREZ-LOPEZ, M. C.; RODRIGUEZ-ARIZA, L. Bended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, v. 56, n. 3, p. 818-826, april, 2011.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; LENCASTRE, J. A. *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Santo Tirso: WhiteBooks, 2015.

MONTEIRO, S.; LENCASTRE, J. A.; OSÓRIO, A. J.; SILVA, B. D. Reducing Attrition and Dropout in e-Learning: The development of a course design model. In: GÓMEZ CHOVA, L. et al. (Ed.). *Proceedings of iCERi2016*. (p. 2440-2446). Seville: IATED, 2016.

NIELSEN, J.; LORANGER, H. *Prioritizing Web Usability*. Berkeley: New Riders, 2006.

OWSTON, R.; YORK, D.; MURTHA, S. Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, v. 18, p. 38-46, jul. 2013.

PELZ, B. (My) three principles of effective on-line pedagogy. *JALN*, v. 8, Issue 3, p. 33-46, jun., 2004.

RIFFELL, S.; MERRILL, J. Do Hybrid Lecture Formats Influence Laboratory Performance in Large, Pre-Professional Biology Courses. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, v. 34, p. 96-100, 2005.

ROURKE; ANDERSON. Exploring social communication in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning*, v. 13, n. 3, p. 259-275, 2002.

SHARPLES, M. et al. *Innovating Pedagogy 2014: Open University innovating report 3*. Milton Keynes: The Open University, 2014.

SMITH, N. Face-to-face vs. Blended Learning: Effects on Secondary Students' Perceptions and Performance Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, v. 89, p. 79-83, oct., 2013.

SO, H.; BRUSH, T. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment. *Relationships and critical factor*, v. 51, n. 1, p. 318-336, 2008.

UGUR, B.; AKKOYUNLU, B.; KURBANOGLU, S. Students' opinions on blended learning and its implementation in terms of their learning styles. *Education and Information Technologies*, v. 16, n. 1, p. 5-23, 2011.

WADDOUPS, G.; HOWELL, S. Bringing On-line Learning to Campus: The Hybridization of Teaching and Learning at Brigham Young University. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 2, n. 2, 2002.

WENGER, E. Communities of practice: a brief introduction, 2006. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/><http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>.

SOBRE OS AUTORES

André Luiz Sena Mariano

Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIFAL-MG na linha de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação. Possui Pós-doutorado (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (UFSCAR).

E-mail: senamariano@gmail.com

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Professor Auxiliar no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Braga, Portugal. É doutorado em Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica, e Mestre em Ciências da Educação, na especialidade em Desenvolvimento Curricular, graus académicos ambos obtidos na Universidade do Minho. Tem como formação inicial o curso de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, complementado com um Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, ramo de Tecnologias no Ensino.

E-mail: carlos@ie.uminho.pt

Claudia Gomes

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIFAL-MG na linha de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, além de lecionar e pesquisar nos cursos de graduação na área de Educação e Saúde. Possui Pós-doutorado (2014), Doutorado (2010), Mestrado (2005) todos na área de Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

E-mail: cg.unifal@gmail.com

Fabiana de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), é Doutora em Educação pela mesma instituição. cursou estágio de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho/Portugal) e Pós-Doutorado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Atualmente é docente da UNIFAL-MG, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: fabiana.oliveiraunifal@gmail.com

Fábio Marineli

Possui graduação em Licenciatura em Física (2003), Mestrado em Ensino de Ciências (2007) e Doutorado em Educação (2016) pela Universidade de São Paulo. É Professor Adjunto no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí.

E-mail: fabiomarineli@ufg.br

Fernando Ilídio Ferreira

Professor associado do Departamento de Ciências Sociais da Educação e investigador do Centro de Investigação em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutor em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho, e Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto.

E-mail: filidio@ie.uminho.pt

Frederico Augusto Toti

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alfenas, possui graduação em Licenciatura em Física (2004), Mestrado (2007) e Doutorado (2011) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, na linha Ensino de Ciências e Matemática.

E-mail: frederico.toti@unifal-mg.edu.br

Gabriel Gerber Hornink

Possui graduação em Ciências Biológicas (2003), licenciatura em Ciências Biológicas (2006), especialização em gestão ambiental (2006), mestrado em Biologia Funcional e Molecular (área Bioquímica, subárea Ensino) (2006) e doutorado em Ciências (2010), ambos na área de tecnologias educacionais e todos pela Unicamp. Atua como professor UNIFAL-MG, onde também desenvolve pesquisas no grupo Inovações Tecnológicas Educacionais e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unifal-MG.

E-mail: gabriel.hornik@unifal-mg.edu.br

Helena Maria dos Santos Felício

Professora Associada na UNIFAL-MG. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE / UNIFAL-MG). Possui Pós Doutorado em Educação (2014) pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), Doutorado (2008) e Mestrado (2004) em Educação: Currículo,

pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É graduada em Pedagogia (1999) pela Universidade do Vale do Paraíba.

E-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br

José Alberto Lencastre

Professor e investigador no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Doutor e Mestre em Educação, especialização em Tecnologia Educativa. Os seus interesses de investigação incluem a Educação *On-line*, Desenho de Cursos *On-line* e Usabilidade. Ultimamente tem-se dedicado às pedagogias inovadoras, nomeadamente, o ensino pela imagem, *flipped learning*, digital *storytelling*, *gamification*, *game-based learning*, *mobile learning*.

E-mail: jlencastre@ie.uminho.pt

Webpage: <www.jlencastre.com>.

Lourdes de Fátima Paschoalletto Possani

Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP). Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Docente convidada no CUSC – Centro Universitário São Camilo – São Paulo.

E-mail: lurdinhapp@gmail.com

Marcos de Abreu Nery

Possui Graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual de Campinas (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e Doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2016). Atualmente desenvolve assessoria técnica e educacional no Núcleo Acadêmico do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UNIFAL-MG.

E-mail: marcosnery2009@gmail.com

Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres

Docente do Programa de Pós-graduação em educação da UNIFAL-MG. Participante dos projetos de pesquisa Contextos Educacionais e Produção do conhecimento e Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas. Desenvolve trabalhos nas seguintes linhas de pesquisa: Metodologias Educacionais; Processos de ensino-aprendizagem de língua

materna, suas literaturas e tecnologias; Alfabetização, Letramento, Leitura e produção de texto.

E-mail: mariaemilia.torres@unifal-mg.edu.br

Maria de Lurdes Dias de Carvalho

Doutorada em Estudos da Criança, área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação, pela Universidade do Minho e Professora Auxiliar no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Portugal, trabalha sobretudo nos âmbitos da formação inicial de educadores e professores. É membro integrado no grupo “Contextos, Quotidianos e bem-estar da Criança” do Centro de Investigação de Estudos da Criança.

E-mail: lurdesdc@ie.uminho.pt

Maurício Compiani

Possui graduação em Geologia pela Universidade de São Paulo (1981), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), Doutorado em Educação (1996), Livre-docente (2003) e Professor Titular (2010), todos pela Unicamp. Atualmente, está na Faculdade de Educação e atua no Programa Multiunidades de Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da Unicamp.

E-mail: compiani@unicamp.br

Maurício Pietrocola

Licenciado em Física pela Universidade de São Paulo (1984) e mestre em Ensino de Ciências pela USP (1988). Doutor em Epistemologia e História da ciência na Universidade de Paris VII (1992). Fez Livre-docência na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É membro correspondente internacional da equipe RESHEIS (Recherches Epistémologiques et Historiques sur les Sciences Exactes et Institutions scientifiques). É atualmente professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde desenvolve pesquisa sobre Desenvolvimento de estratégias inovadoras no Ensino de Ciências e Formação de professores.

E-mail: mpietro@usp.br

Olavo Pereira Soares

Licenciado em História (1990) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Assis. Mestre e Doutor em Educação

pela USP. Atualmente, é professor e pesquisador do PPGE/UNIFAL-MG, atuando na linha de pesquisa sobre “cultura, prática e processos na educação”, lidera o Grupo de Pesquisa “Conhecimento, ensino e aprendizagem da história” e leciona disciplinas relacionadas ao ensino de história na escola básica nos cursos de graduação em História e Pedagogia.

E-mail: olavopereirasoaes@gmail.com

Rejane Siqueira Julio

Docente do Departamento de Matemática, do Instituto de Ciências Exatas, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Rio Claro. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua em disciplinas de Matemática e de Educação Matemática para diversos cursos, dentre eles o curso de Matemática-Licenciatura e o de Pedagogia.

E-mail: resiju@gmail.com

Vanessa Cristina Giroto

Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas-MG, desde 2011. Ocupa atualmente o cargo de professora adjunta B, junto ao Departamento de Ciências Humanas. Atua como professora no Curso de Pedagogia ministrando disciplinas de Alfabetização e Estágio Supervisionado. Graduada em Pedagogia (2004), no mestrado (2007) e no doutorado em Educação (2011), foi realizada na Universidade Federal de São Carlos. Desenvolveu doutorado sanduíche em Educação junto ao Community of Research on excellence for all (CREA), da Universidade de Barcelona (2008).

E-mail: vanessagiroto30@gmail.com

Vera Lúcia Trevisan de Souza

Vera Lucia Trevisan de Souza é docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É Coordenadora do Programa desde 2010. Possui graduação em Psicologia (1985), mestrado (1998) e doutorado (2004) em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Atua na área da Psicologia Escolar-Educacional, com interesse no desenvolvimento humano e nos processos educativos.

E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

SOBRE O LIVRO

Tiragem: [Não comercializado]

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipografia: Times New Roman 11,5 | 12 | 16 | 18 pt

Arial 6,5 | 8 | 9 pt

Papel: Pólen 80 g/m² (miolo)

Royal Supremo 250 g/m² (capa)

A proposta adotada para este livro sob o desígnio das “Dimensões dos Processos Educacionais”, pauta-se pela busca de uma temática que fosse suficientemente abrangente e pertinente, no sentido de integrar a diversidade dos docentes que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), assim como os docentes convidados da Universidade do Minho. Deste modo, a exploração e indagação sobre os “processos educacionais” permite uma abordagem múltipla, divergente e dinâmica de temáticas relacionadas com a educação e o currículo, que induz, de forma abrangente, um tratamento diversificado a partir de diferentes perspectivas e diferentes campos do conhecimento.

No sentido de tornar congruente a diversidade plasmada no título da obra proposta, concretizamos ainda, de forma aberta e flexível, essa intenção de atribuir um subtítulo, “da epistemologia à profissionalidade docente”, que nos oferece um leque amplo de oportunidades em que todos os participantes, docentes do PPGE da UNIFAL-MG e docentes da Universidade do Minho convidados, possam se integrar, se reconhecer e contribuir para a obra que agora se configura e se propõe ao público leitor interessado nos processos educativos.



ISBN 978-85-444-1558-0



9 788544 415580