



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiáis, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL FACEBOOK EM CONTEXTO EDUCATIVO: POSSÍVEIS CONTRIBUTOS DE UMA EXPERIÊNCIA

ELVIRA RODRIGUES¹ (elvirarodrigues@esag-edu.net) & JOSÉ MATIAS ALVES²
(jalves@porto.ucp.pt)

¹ Professora na Escola Secundária Augusto Gomes; Formadora do CFAE_Matosinhos; colaboradora do CEDH da Universidade Católica do Porto; doutoranda na UTAD

² Professor da Universidade Católica do Porto e membro integrado do CEDH da Universidade Católica Portuguesa

RESUMO

Neste artigo apresentamos o relato de utilização de um grupo secreto na rede social *facebook* em contexto educativo. Esta experiência decorreu numa escola pública do norte de Portugal durante o ano letivo 2013-2014 e envolveu 61 alunos do Curso de Línguas e Humanidades do 10º ano de escolaridade. Inclui um enquadramento teórico à metodologia adotada no desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem nesta rede social, e procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir do inquérito de satisfação realizado, conjugado com os dados emergentes da observação direta e participante. As conclusões deste estudo apontam a simplicidade, facilidade e rapidez como as três grandes vantagens de utilização de um grupo secreto na rede social *facebook* em relação à “tradicional” plataforma *moodle*. Em simultâneo, verifica-se uma maior motivação dos alunos nas disciplinas envolvidas (História A e Geografia A), que advém da proximidade e da interação com os professores e dos instrumentos utilizados e que são, por estes, manuseados de forma sistemática e com particular á vontade.

Palavras Chave: *Facebook*; partilha; aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

In this article we present the usage report of a secret facebook group within an educational framework. This experience was set in a public school from Northern Portugal during the school year 2013-2014 and involved 61 students from the tenth grade of *Línguas e Humanidades* course. It includes a theoretical framework of the methods used to develop a learning virtual environment in the social network, and we present and discuss the results obtained from the satisfaction survey coupled with the follow-on data from direct and participant observation. The conclusions from this study point to simplicity, easiness and readiness as the three greatest advantages from the use of a facebook secret group compared to the “traditional” moodle platform. Simultaneously, it is found a higher motivation from students towards the involved subjects (History A and Geography A), which arrives from the proximity and interaction with the teachers and the tools used in a systematic and relaxed routine.

Keywords: Facebook; sharing; cooperative learning.

No ano letivo 2013-2014, face a uma evolução positiva da escola enquanto comunidade profissional de aprendizagem e comunidade aprendente, decidimos que era chegado o momento de intentarmos utilizar a rede social *facebook* em contexto educativo, através da sua inserção no ato de ensino, com a criação de um grupo secreto com os alunos de duas turmas do Curso de Línguas e Humanidades.

Assim, conscientes de que a investigação atualizada e a reflexão crítica sobre as práticas profissionais, num “des-conhecer [para] reconhecer a experiência” (Vieira, 2006:184), são imprescindíveis a um saber próprio da profissão, procuramos elementos para fundamentar uma perspetiva crítica reflexiva face a uma necessidade de “reconstruir as escolas como lugares de trabalho partilhado” (Bolívar, 2012:140), numa sociedade em acelerada mudança, com elevados padrões de exigência e em que a aquisição do conhecimento, o fazer com que o aluno seja capaz de dar sentido às coisas, compreendê-las e contextualizá-las (Nóvoa, 2014: s/p) se impõe como a alavanca que deve mover a escola e os professores neste século XXI.

1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI - O DESAFIO DA [REDE] CRIATIVIDADE

“Outro professor e outra escola são necessários para atender às demandas do século 21”. (Nóvoa, 2014:s/p).

As mutações nas conceções de ensino impõem a (re)configuração da sala de aula assumindo-se, como fundamental, colocar os alunos a pensar, através da utilização e otimização de outras ferramentas. A Escola do século XXI, enquanto organização, tem também de se (re)pensar e acompanhar as metamorfoses da sociedade face a um conhecimento cada vez mais dinâmico e plural.

As facilidades de interação e de publicação *online*, sem que para isso sejam necessárias competências técnicas, habitualmente reservadas aos especialistas, alavancou novo(s) significado(s) à partilha e articulação em tempo real entre os cibernautas. Em simultâneo, novas palavras vieram engrossar o glossário da “gíria cibernáutica” no nosso quotidiano, como: comentar; *googlar*; *mailar*; “*estar no face*”..., para citarmos apenas algumas das mais utilizadas. Nesta segunda década do século XXI, o grande desafio que continua a colocar-se aos docentes é o de apostarem numa aprendizagem colaborativa e provocatória da sua “rede criatividade” e da criatividade em rede dos seus alunos, utilizando a favor do professor o “potencial de comunicação que existe nas novas gerações” (Nóvoa, 2014: s/p), para a criação de conhecimento nas escolas.

Esta aprendizagem é “aberta” e assenta no pressuposto de que, quem aprende, orienta e é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Torna-se imperioso um esforço coletivo de apropriação do futuro, onde os professores têm de assumir, cada vez mais, aquilo que designamos como uma “**postura P.O.P.**” (**P**lasticidade; **O**rganização e **P**ositividade).

Contudo, conjugar os desafios supramencionados constitui um estímulo particularmente exigente, como evidencia a análise da prospeção da educação para 2020, no estudo desenvolvido pela União Europeia, sob o sugestivo epíteto de *School is Over* (European Council, 2010). Em 2010, terminou o ciclo que havia sido traçado pela Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu de Lisboa, 2000), de acordo com a qual se pretendia sustentar a Europa numa economia baseada no conhecimento, reforçando a coesão social e o emprego.

As exigências de uma sociedade multicultural também confrontam o professor com a necessidade de assumir uma postura interculturalista, aceitando e valorizando “a diferença e a possibilidade de

comunicação, afirmação e diálogo multiculturais” (Afonso e Cavalcanti, 2006:14). As diferentes responsabilidades e pluralidade de papéis sociais são, também elas, responsáveis pelo aumento de contradições no exercício da docência.

Nesta era, a geração “Z”, os nativos digitais (Prensky, 2001), estão nas nossas salas de aula a coexistir com uma geração de professores cuja média de idades ronda os quarenta e cinco anos. A escola e os espaços escolares convivem com uma realidade fragmentada, onde todos parecem andar à procura de uma nova *paideia*, em detrimento da ideia de pólis e de participação na cidade. As contínuas mudanças que vão sendo introduzidas (re)definem o(s) papel(éis) do professor no contexto da escola (organização), bem como as necessidades emergentes à sua formação e ao seu Plano de Desenvolvimento Profissional (PDP), em que “o professor, para além de um transmissor de saber, deverá ser um produtor do mesmo, informando-se e formando-se continuamente” (Rodrigues e Malheiro, 2004:166).

As novas técnicas e metodologias de aprendizagem e de formação, de que o *e-learning* e o *b-learning* são exemplo, associadas à partilha em comunidades de prática, são apenas alguns dos desafios que se colocam aos professores nesta segunda década do século XXI, conscientes de que a inovação tecnológica deverá ser um apoio às práticas pedagógicas assentes em modelos inovadores, nas tecnologias que os sustentam e nas teorias e modelos pedagógicos que os fundamentam pois “os novos alunos têm outras maneiras de estar na vida, de aprender, de trabalhar com o cérebro (...)” (Nóvoa, 2014:s/p).

Neste contexto, o autoconhecimento e a automotivação, associados a modelos de liderança partilhada (Bolívar, 2012), são fundamentais para romper preconceitos e estereótipos ao nível micropolítico da vivência da escola (Day, 2001:129), em que a construção do conhecimento é cada vez mais partilhada com professores capazes de trabalhar com os outros colegas e capazes de organizar as atividades atendendo à diversidade e especificidades existentes no contexto, transformando os processos de aprendizagem e o papel do educador na contemporaneidade, como nos alerta Nóvoa (2014).

Na atualidade, os acrónimos TIC, TICE e REA, Tecnologias de Informação e Comunicação, Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação e Recursos Educativos Abertos, já se vulgarizaram e acentuaram a discussão sobre como ensinar e aprender em ambientes virtuais e sobre a importância da validação da aprendizagem não formal e informal. Contudo, ainda é, para muitos, assustadora a consciência de que com um *tablet*, rede *wireless*, tempo, imaginação, criatividade e atenção aos “*clicks*” ou “*touch*” dos alunos ... se operam “verdadeiros milagres”, numa “*second life*”, numa realidade virtual, cada vez mais aumentada.

Na última década, a partir de 2003, assistimos ao aparecimento de uma série de publicações que assumem a importância crescente da força e poder do virtual, da *www* (*World Wide Web*) face a uma geração que pensa, vive e sente em rede. É esta geração que está nas nossas salas de aula.

Estamos, assim, perante novos olhares que se refletem no trabalho feito com o outro, nas vivências, nas experiências da escola e do(s) mundo(s) de vida(s), assentes numa valorização do talento e da [rede] criatividade nesta era do *mobile learning*.

Na construção de possibilidades que as linhas acima evidenciam, os líderes dos estabelecimentos de ensino, os professores, os supervisores, têm de “acender os máximos” e estar atentos aos novos paradigmas que vão surgindo, aos novos saberes e novas competências emergentes que se colocam aos professores face à reformulação da sociedade, da escola, do ensino e dos atos de ensinar e aprender, conscientes de que, tal como preconizava Paulo Freire (1998:96), “O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos”.

2. METODOLOGIA

Para aferir as possíveis potencialidades de utilização de uma rede social em contexto educativo, no ato de ensino, enquanto modelo de aprendizagem mediada pela tecnologia (Caritá *et al.*, 2011), definimos três objetivos norteadores desta experiência em contexto, a saber:

- Aferir a importância da rede social *facebook* enquanto possível instrumento de aprendizagem colaborativa.
- Inferir o perfil de utilização do espaço virtual dos alunos envolvidos na utilização do grupo secreto.
- Compreender a influência do perfil dos professores e do *feedback* atempado e assertivo na motivação e participação destes alunos.

Uma revisão bibliográfica e *sitográfica* em torno da utilização das redes sociais em contexto escolar e no ato de ensino revelou-se, muito útil como ponto de partida para a contextualização e apresentação em Conselho Pedagógico desta possibilidade de experiência, a qual após análise mereceu aprovação. Estudamos, igualmente, os modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais e, embora, já alguns autores que nos antecederam como Minhoto e Meirinhos (2011:27), apontem o modelo de colaboração de Murphy (2004) como aquele que é passível de ser utilizado para a colaboração assíncrona *online* em comunidades colaborativas, consideramo-lo redutor pelo facto de não efetuar qualquer referência a um formador/professor ou tutor. Neste modelo, o desenvolvimento da colaboração opera-se num processo contínuo ao longo de seis etapas que vão evoluindo para um processo colaborativo: presença social; perspectivas de articulação individual; apropriação ou reflexão sobre as perspectivas dos outros; co-construção de perspectivas e significados; articulação através de objetivos e propósitos partilhados e produção partilhada de tarefas e produtos. A presença social permite a coesão do grupo e fomenta a interação como condição importante, mas não suficiente para a colaboração. Assim, optamos pelo modelo desenvolvido em 2009 por Pinto (Pinto, 2009) e que se baseia nos modelos de Henri (1992), Gunawardena *et al.* (1997) e Garrison *et al.* (2000), com elementos da proposta defendida por Wenger (1998) como mentor da definição e caracterização de COP (Comunidade de Práticas), e ainda da proposta de Dias (2008), que apresenta a moderação e a mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem e intenta construir um modelo de análise qualitativa das interações específico para COP *online* (modelo de Miranda-Pinto, 2009). Esta proposta integra 5 dimensões: social e de partilha, negociação, empenhamento mútuo e cooperação; colaboração e construção de conhecimento; liderança e moderação em ambientes *online* e dimensão de construção de identidade em ambientes *online*. Esta proposta emerge da necessidade da sua autora tentar ajustar e adaptar os modelos existentes ao projeto de uma COP *online* que se encontrava a desenvolver no terreno. Nesta sugestão as interações nos espaços (*fóruns*) de discussão e no *chat* da plataforma são objeto de uma análise qualitativa, tentando inferir, por um lado, a interação de cada participante e, por outro, identificar o ciclo de vida de uma COP *online* (Quadro 2). Procuramos adaptá-lo à nossa realidade específica – um grupo secreto no *facebook* – que acabou por funcionar enquanto AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) complementar do ensino presencial.

Assim, partimos deste modelo, conjugado com as 4 fases de *development research* [pesquisa no desenvolvimento, muito usada em tecnologia educativa], apontadas por Richey e Van Den Akker e mencionadas por Lencastre (2012:49) para o desenvolvimento de um AVA e construção do conhecimento, como uma elaboração de possibilidades para a criação e otimização do nosso grupo secreto na rede social *facebook*, entendido como uma possível COP *online*, por considerarmos ser aquele que melhor respondia aos objetivos delineados para este estudo exploratório.

DIMENSÃO SOCIAL E DE PARTILHA	<ul style="list-style-type: none"> * Presença como Observador-Participante e como explorador. * Partilha de experiências. * Corroborar comentários de um ou mais participantes. * Questionar e Responder para clarificar detalhes de alguma participação.
DIMENSÃO DE NEGOCIAÇÃO, EMPENHAMENTO MÚTUO E COOPERAÇÃO (INTERATIVIDADE COGNITIVA):	<ul style="list-style-type: none"> * Identificação de áreas de interesse entre os participantes. * Negociação ou esclarecimento dos significados dos diversos termos utilizados. * Proposta e negociação sobre novas áreas de debate. * Cooperação na realização de actividades entre os participantes. * Empenhamento mútuo de práticas diversificadas.
DIMENSÃO DE COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO (INTERATIVIDADE METACOGNITIVA)	<ul style="list-style-type: none"> * Partilha de informação, argumentação e integração de novos contributos. * Debate sobre a informação partilhada e estabelecimento de um consenso. * Reflexão crítica dos participantes e construção partilhada do conhecimento.
DIMENSÃO DE LIDERANÇA E MODERAÇÃO EM AMBIENTES ONLINE (FACTORES DE SUSTENTABILIDADE)	<ul style="list-style-type: none"> * Identificação de Líderes e Moderadores. * Estratégias de Liderança e Moderação. * Evidência discursiva de orientação explícita.
DIMENSÃO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM AMBIENTES ONLINE	<ul style="list-style-type: none"> * Percepção da presença cognitiva. * Percepção da presença social.

Quadro 2: Sistematização do modelo de Miranda-Pinto adaptado ao grupo secreto. **Fonte:** Miranda-Pinto (2009).

2.1. PARTICIPANTES

Os participantes envolvidos nesta experiência são 61 alunos do 10º ano de escolaridade do Curso de Línguas e Humanidades que frequentam uma escola pública da região norte de Portugal.

As questões logísticas e de enquadramento começaram a ser preparadas no início do primeiro período do ano letivo 2013-14, após a diagnose inicial aos conteúdos das disciplinas envolvidas, e depois da reflexão operacionalizada em torno das conclusões emergentes dos dados de um inquérito que permitiu caracterizar os estilos de utilização do espaço virtual destes alunos.

Dos 61 participantes, 69% são do género feminino e 31% são do género masculino, o que corresponde à imagem que, *grossa modo*, se possui das turmas de alunos ligados a estes cursos de Línguas e Humanidades, isto é, maioritariamente constituídas por elementos do sexo feminino.

Quanto à faixa etária dos envolvidos, esta situa-se entre os 15 e os 18 anos, uma vez que numa das turmas um percentual de 45% dos alunos encontra-se a repetir a frequência deste ano de escolaridade.

Foi criada uma página no *facebook* inicialmente denominada História A e posteriormente modificada para História e Geografia A, mediante solicitação dos alunos e das docentes desta última disciplina.

2.2. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para a recolha de dados optamos por inquéritos por questionário realizados em dois momentos, no início, como diagnose e inquérito de satisfação, no final.

Procuramos, igualmente, observar e registar em notas de campo as atitudes e reações dos alunos durante as aulas e participação *online*, conscientes das eventuais potencialidades dessas mesmas notas durante a análise dos resultados dos inquéritos. O inquérito inicial relativo à identificação do estilo de utilização do espaço virtual pelos inquiridos foi traduzido e adaptado para *google drive* do inquérito inserto em Barros (2009: 73,74). Assim, este foi apresentado com as quatro possibilidades (participativo; seleção e pesquisa; estrutura e planeamento e ação concreta), separado por “páginas” e em que os inquiridos tinham de identificar as respostas verdadeiras em cada uma das quatro secções.

Ao nível do conteúdo, o inquérito de satisfação final, está estruturado em quatro partes, organizadas da seguinte forma: dados pessoais e escolares dos inquiridos; utilização do computador e das redes sociais, nomeadamente contacto com realidades relacionadas com trabalho colaborativo *online*; identificação de três vantagens de utilização de um grupo secreto na rede social em análise em relação à plataforma *moodle* e balanço da utilização do grupo durante o ano letivo 2013-2014.

QUESTÕES ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS
1. Qual o perfil de utilização do espaço virtual dos alunos envolvidos na otimização do grupo secreto?.	* Inquéritos por questionário em <i>google drive</i> (inicial e final).
2. O perfil dos professores e o <i>feedback</i> têm influência na motivação e participação dos alunos?	* Observação (registo em notas de campo) da participação <i>online</i> e de intervenções durante as aulas. * Elaboração de diários de bordo.
3. A rede social <i>facebook</i> pode funcionar como um instrumento de aprendizagem colaborativa?	* Análise de conteúdo das duas questões de resposta aberta do inquérito por questionário de satisfação final.

Quadro 3: *Questões Orientadoras da Investigação e instrumentos utilizados para a recolha de dados.* **Fonte:** Experiência em contexto com duas turmas do curso de Línguas e Humanidades do 10º ano de escolaridade.

Após definirmos os conteúdos a abordar e a estrutura genérica do nosso grupo secreto, enquanto possível ambiente virtual, continuamos o processo de pesquisa, leitura e sistematização em torno da criação de um AVA, conscientes de que o nosso espaço de partilha teria de contemplar atividades de cariz personalizado, colaborativo e autodescoberta.

Para a sua estruturação, como já mencionamos, optamos pelas 4 fases de *development research* para o desenvolvimento de um AVA e construção do conhecimento acerca da sua implementação, a saber:

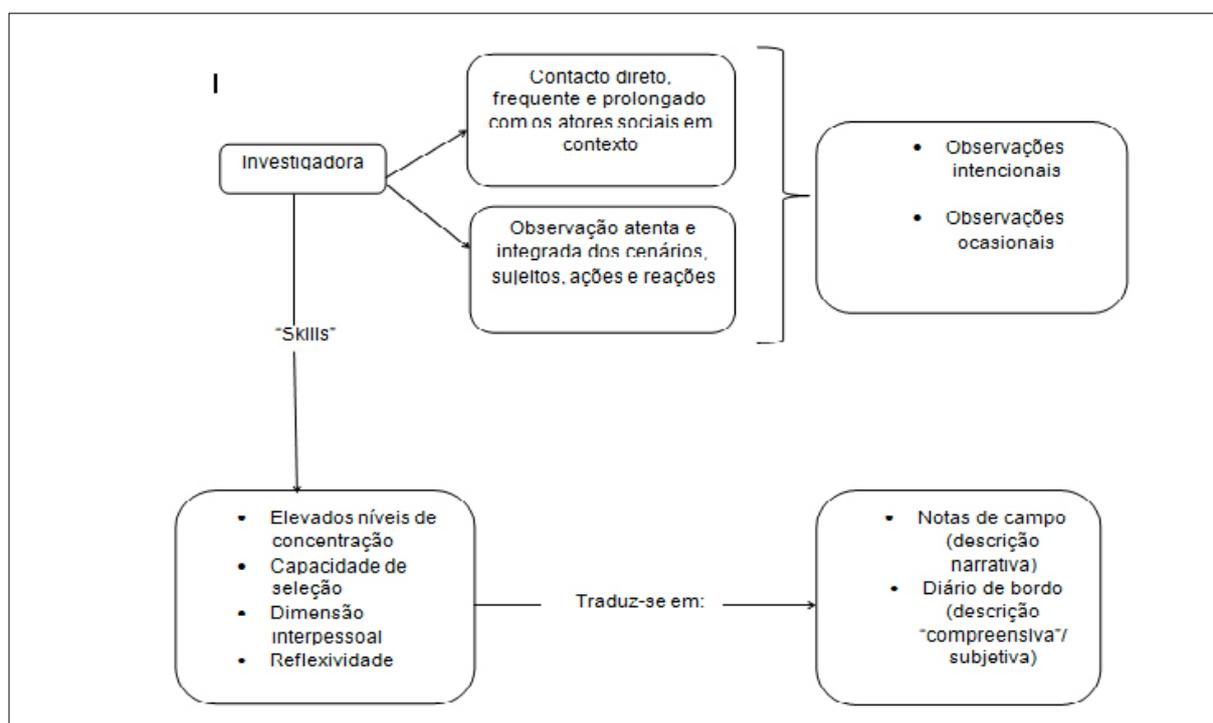
- a. Investigação Preliminar: diagnose das competências TIC dos alunos e identificação do seu estilo de utilização do espaço virtual. De seguida, selecionamos e sequenciamos as atividades a realizar, numa escala gradativa de dificuldade e de “criação de dependência viciante” face ao grupo secreto, nomeadamente através do recurso aos comentários a *posts* e a um *feedback* (mensagens) personalizado, assertivo e com recurso ao “reforço positivo”, facultado num intervalo de tempo muito curto. Procurou-se, igualmente, criar condições para a discussão, interação e proatividade *online*, nomeadamente através do *chat*. O recurso a imagens apelativas e com mensagens atrativas e assertivas, por nós

selecionadas e renovadas frequentemente, foram, a par com uma navegação síncrona com os alunos, algumas das estratégias que explicam o sucesso desta experiência em contexto.

- b. Sustentação teórica e recursos a exemplos de boas práticas: nesta segunda etapa, procuramos reforçar a nossa sustentação teórica e analisar exemplos de boas práticas *online*. Com esse intuito, realizamos um primeiro pré-teste com uma turma de alunos do mesmo curso e ano de escolaridade de outro estabelecimento de ensino. Desse pré-teste resultaram alterações mas, sempre, tendo em particular consideração o contexto, as tarefas, atividades e *feedback*.
- c. Teste empírico: durante este terceiro momento, o mais demorado, fomos testando e avaliando soluções à medida que preparamos a articulação dos conteúdos a postar e dos aspetos multimédia. Foi, também, a altura de rever a expressão escrita e apurar algumas questões técnicas.
- d. Avaliação das diferentes fases do desenvolvimento do *design* da avaliação e da implementação: por fim, procedemos à anotação das alterações efetuadas e realizamos *printscreens* do processo evolutivo do nosso grupo ao longo de todo o ano letivo. A monitorização foi constante e sistemática.

Subjacente à implementação deste grupo secreto, esteve sempre presente o papel ativo do aprendente, enquanto coparticipante na produção do seu próprio conhecimento. A escolha pela rede social *facebook* ocorreu na sequência da identificação, após a diagnose, como aquela que merece mais horas de utilização e atenção por parte dos alunos destas turmas.

Para a análise dos dados optamos pela estatística descritiva (análise quantitativa) e pela análise de conteúdo das categorias emergentes das duas questões abertas do inquérito de satisfação final, das notas de campo e diário de bordo, no caso da observação direta e participante, conforme se evidencia no Esquema 1. Estes diários de bordo funcionaram como registos de um percurso/percursos à medida que ia avançando o trabalho no terreno e adquiriram também outras formas mais simples, mas não simplistas, como *rubrics* de monitorização, esquemas, registos de ocorrências (designação que adotamos para pequenos apontamentos relativos a uma frase; olhar trejeito, comentário...).



Esquema 1: Etapas da observação direta e participante nesta experiência em contexto. **Fonte:** Elaboração própria

2.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente ao inquérito inicial, como a Tabela 1 evidencia, o estilo predominante no global dos nossos inquiridos é o estilo de seleção e pesquisa no espaço virtual com 56%, logo seguido do estilo participativo com 25%, não sendo significativos os percentuais obtidos nos estilos relativos à estrutura e planeamento e ação concreta no espaço virtual.

	PARTICIPATIVO NO ESPAÇO VIRTUAL	SELEÇÃO E PESQUISA NO ESPAÇO VIRTUAL	ESTRUTURA E PLANEAMENTO NO ESPAÇO VIRTUAL	AÇÃO CONCRETA NO ESPAÇO VIRTUAL	EMPATES	TOTAL INQUIRIDOS
F	25 (41%)	10 (16%)	3 (5%)	4 (7%)	0	69% (42)
M	9 (15%)	5 (8%)	3 (5%)	0	2 (3%)	31% (19)
TOTAL	34 (56%)	15 (25%)	6 (9%)	4 (7%)	2 (3%)	100% (61)

Tabela 1: Estilos de utilização do espaço virtual dos alunos das duas turmas (% de resposta ao Inquérito). **Fonte:** Inquérito por questionário aos 61 alunos envolvidos na experiência.

Estamos perante uma “geração conectada” de nativos digitais, o que explica esta clara predominância do estilo participativo no espaço virtual em ambos os géneros. Procuramos também obter alguns dados sobre a utilização do computador e da *internet* e, neste caso, concluímos que todos tinham em casa computador com ligação à *internet* e, que, com exceção de quatro alunos, (dois em cada turma) todos possuíam conta no *facebook* que, utilizavam frequentemente, em atividades de lazer e contactos *online*.

Relativamente ao inquérito de satisfação final, elaborado em *google drive*, com *link* partilhado no grupo secreto, após testes junto de um “grupo exploratório” (com as mesmas características dos alunos deste estudo) e a realização de um pré-teste ao questionário com a mesma turma de alunos desse “grupo exploratório”, ficou dividido em quatro partes: dados pessoais e escolares dos inquiridos; utilização do computador e das redes sociais, nomeadamente contacto com realidades relacionadas com trabalho colaborativo *online*; identificação de três vantagens de utilização de um grupo secreto na rede social em análise em relação à plataforma *moodle* e balanço da utilização do grupo durante o ano letivo 2013-2014.

Relativamente à utilização do computador as opções em casa, para atividades de lazer e em casa, para estudar, prevalecem claramente sobre as restantes com 96% e 61%, respetivamente. No tocante à forma como aprenderam a utilizar o computador 52% afirma que o fez com o auxílio de familiares e amigos e 49% em formação na escola, na área das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Esta última resposta evidencia a valorização que este grupo de jovens atribuiu à disciplina de TIC na iniciação e aprofundamento de tarefas específicas com o computador, uma vez que, como concluímos através das notas de campo, uma grande maioria utiliza ainda o computador para jogos e conexão social *online* com familiares e amigos. Ao longo deste ano letivo, verificamos mesmo, nalguns casos, a curiosidade e o pedido de esclarecimentos adicionais sobre como alguns dos materiais que fomos apresentando na disciplina de História A eram elaborados sob o ponto de vista formal e técnico – ex: utilização do PPT *plex* na realização de *power’s point*. Contudo, para uma “geração Z” de nativos digitais, ainda se revela muito elevada a percentagem de 15% dos alunos que afirma utilizar o computador em sistema de mono tarefa. A triangulação destes dados com a observação direta e participante permite-nos concluir serem estes alunos aqueles que menos, ou de forma mais ligeira, participaram nas tarefas propostas no grupo secreto e mais dificuldades técnicas evidenciaram na utilização de alguns programas.

Dados pessoais e escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Idade • Frequência do 10º ano de escolaridade (1ª vez ou retenção)
Utilização do computador e das redes sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do computador para... (estudar; atividades de lazer; na escola, quando não tem aulas; na escola, em atividades com colegas). • Aprendeu a utilizar o computador... (em cursos de formação específica; em autoformação; com o apoio de colegas; com o apoio de familiares e amigos; em formação na escola, na área das TIC). • Redes sociais que conhece e utiliza (<i>facebook; my space; linkedyn; twitter; youtube; flickr</i>; outro). • Rede social que utiliza com mais frequência (<i>facebook; my space; linkedyn; twitter; youtube; flickr</i>; outro). • Frequência de utilização dessa rede social (várias vezes ao dia; uma vez por dia; uma vez por semana; uma vez por mês). • Média de horas diária de utilização dessa rede social (mais de 1º horas; entre 5 e 10 horas; menos de 5 horas). • Número de professores que utiliza as redes sociais no âmbito das suas disciplinas.
Finalidade de utilização do grupo secreto no facebook (seleção a partir de uma escala: muito importante; importante; pouco importante; indiferente)	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de materiais didáticos. • Disponibilização de conteúdos complementares de informação sobre atividades a realizar. • Motivação dos alunos, nomeadamente através da colocação de imagens de incentivo. • Espaço de interação com o professor fora das aulas.
Finalidade de utilização das redes sociais (seleção a partir de uma escala: muito importante; importante; pouco importante; indiferente)	<ul style="list-style-type: none"> • Lazer/diversão • Manter contacto com amigos distantes • Manter contacto com familiares distantes • Fins académicos/estudos

Quadro 4: Inquérito de satisfação final: questões fechadas. **Fonte:** Inquérito de satisfação final sobre a utilização do grupo secreto no *facebook*.

Contudo, um número muito significativo revela competências TIC no âmbito da utilização digital das novas tecnologias de informação e comunicação.

Quanto à rede social que mais utilizam, o *facebook* lidera, embora com discrepâncias entre as turmas (33% numa turma de 30 alunos e 50% numa turma de 31 alunos). Estas respostas corroboram o facto de, neste último caso, se verificar uma participação e um *feedback* quase imediatos a *posts* ou a solicitações de participação por parte dos docentes envolvidos. O *youtube* e o *twitter* seguem-se nas preferências das redes sociais apontadas por este grupo de discentes que as utiliza várias vezes ao dia (72%), menos de 5 horas (57%) e entre 5 a 10 horas (36%).

Quanto à disciplina curricular no âmbito da qual partiu a iniciativa de utilização das redes sociais no ato de ensino, História A, é identificada pela totalidade dos alunos. O espaço de interação com o professor fora das salas de aula, mediado por esta rede social, é muito valorizado associado à colocação de imagens de incentivo e captando a atenção dos alunos para as disciplinas envolvidas através da disponibilização de materiais didáticos; disponibilização de conteúdos e esclarecimento de dúvidas, nomeadamente através do *chat* e da associação do *plug in do skype*. Neste âmbito, a nossa experiência com este grupo de focagem,

corroborar a opinião de Minhoto (2012), segundo a qual a utilização do *facebook* expande as fronteiras da sala de aula, assumindo uma maior proximidade e caráter pessoal na relação com os alunos que se pode tornar muito profícua à relação pedagógica. Numa das nossas notas de campo, constatamos isso mesmo, quando uma aluna, em vésperas de um teste de avaliação sumativa, após o esclarecimento de algumas dúvidas, escreve: “ (...) é muito bom, muito tranquilizador, sentirmos que, a professora, está sempre connosco... que basta um *clac...* e às vezes basta senti-la “presente” para ficarmos mais tranquilos... é quase como, quando a nossa mãe, nos diz na véspera de um teste que vai correr tudo bem... é muito bom... obrigada” (NC, 6-A:2). Esta perspetiva é corroborada e reforçada pelas questões abertas que integram o inquérito de satisfação final bem evidenciadas através da análise de conteúdo. As conclusões de utilização deste grupo secreto de forma sistemática e regular ao longo de todo o ano letivo 2013-2014, contraria a perspetiva apontada por Minhoto (2012) e Tavares *et al*, 2013, segundo a qual a sua utilização ao longo de um longo período pode causar desmotivação e rotina. Corroboramos, assim, a opinião de Llorens e Capdeferro (2011) de que esta rede social é potenciadora da aprendizagem colaborativa na sua dupla vertente de comunidade virtual de aprendizagem e aprendizagem social, convertendo a favor do ato de ensino o potencial que está nas redes é que é “imenso e se aprende por meio de um exercício de capacidade de ligar e sistematizar conhecimentos, muito mais do que a partir da ideia de que é preciso se apropriar do conhecimento (...)” (Nóvoa, 2014:s/p).

Assim, subjacente à implementação deste AVA, esteve sempre presente, como já indicamos, o papel ativo do aprendente, enquanto coparticipante na produção do seu próprio conhecimento, numa lógica de aprendizagem autodirigida, relacionada com as interações construídas neste percurso formativo e nos *posts* e desafios que foram sendo lançados aos alunos com vista à co construção do conhecimento e ao desenvolvimento de competências. Para que isto fosse possível foi fundamental uma clara definição de regras de utilização do grupo após a sua criação.

Foram colocadas algumas questões que procuraram identificar as perceções dos alunos quanto à importância do grupo secreto no *facebook*, enquanto complemento das duas disciplinas envolvidas, em geral, e da disciplina de História A, em particular. As possibilidades de seleção de resposta eram: muito importante – importante – pouco importante e indiferente. Registam-se as seguintes perceções dos alunos:

Questão	Muito importante	Importante	Pouco importante	Indiferente
Disponibilização de materiais didáticos	72%	26%	0%	2%
Disponibilização de conteúdos complementares de informação sobre atividades a realizar	67%	31%	0%	2%
Motivação dos alunos, nomeadamente através da colocação de imagens de incentivo	60%	36%	2%	2%
Espaço de interação com o professor fora das aulas	48%	48%	2%	2%
Espaço de interação com os colegas no âmbito das disciplinas	46%	48%	4%	2%

Tabela 2: Processo de interação e comunicação com os alunos mediado pelo *facebook*. **Fonte:** Inquérito de satisfação final.

Ao analisar os dados da Tabela 2, constata-se que nas questões destinadas a avaliar a disponibilização de materiais didáticos, a grande maioria dos alunos, 72%, considerou muito importante e 26% importante o uso da rede social virtual *facebook*, através de um grupo secreto, para a disponibilização de materiais didáticos e 67% consideraram, igualmente, como muito importante a disponibilização sobre atividades complementares e 31% importante. A motivação dos alunos, nomeadamente através da colocação de imagens de incentivo mereceu, igualmente, um percentual de 60% como muito importante e 36% como importante. O espaço de interação com o professor fora das aulas e com os colegas no âmbito das disciplinas obtém uma percentagem equilibrada entre o muito importante e o importante próxima dos 50%. Estes resultados quantitativos evidenciam que esta experiência mereceu a receptividade e motivação por parte dos alunos. A análise de conteúdo às questões abertas corrobora e reforça esta perspetiva. Os dados provenientes das respostas às questões abertas do questionário de satisfação final encontravam-se em “bruto” exigindo procedimentos de: registo, análise, interpretação e explicitação. Numa primeira etapa, efetuamos uma “leitura atenta e ativa” (Amado, 2013:311) das respostas a essas questões, simplificando os dados através da identificação de unidades de sentido num recorte e diferenciação vertical para posteriormente procedermos a um reagrupamento e comparação horizontal (Amado, 2013:315 e 323). Obtivemos quatro categorias emergentes, categorias *a posteriori*, as quais interpretamos de acordo com o quadro de referentes abaixo elencado (Quadro 5).

Rapidez	Rapidez na colocação e acesso aos <i>posts</i> , material e informações disponibilizadas.
Facilidade	Facilidade no acesso e visualização, nomeadamente através de um <i>smartphone</i> .
Simplicidade	Simplicidade na visualização e <i>download</i> dos materiais e trabalhos propostos
Interação	Rapidez e fluidez na interação professor/alunos e alunos entre si. Possibilidade de respostas/comentários curtos com recurso a um <i>feedback</i> atempado e assertivo por parte do professor e dos colegas.

Quadro 5: Quadro de referentes das quatro categorias emergentes do *corpus* investigativo. **Fonte:** Questões abertas do Inquérito de satisfação final.

No Quadro 6 apresentamos exemplos de unidades registo identificadas nas quatro categorias e as quais são elucidativas do impacto e utilidade deste grupo junto dos alunos no âmbito das disciplinas em que o mesmo foi operacionalizado.

A rapidez de comunicação e interação entre os diversos intervenientes – professores/alunos; alunos-professores e alunos entre si, sobressaem nas unidades de registo referentes à categoria “interação” reiterando as afirmações de Nóvoa (2014) sobre a importância de uma escola também ela construída em redes, em espaços diferentes. No que à rapidez diz respeito, destaca-se a mais-valia do estar sempre ligado destes nativos digitais que, de imediato, têm acesso aos materiais, atividades, notícias e propostas de trabalho que são partilhados. Nas categorias facilidade e simplicidade, esta rede social é colocada à frente de outros suportes de mediação digital, como é o caso da plataforma *moodle*. As facilidades associadas ao *m-learning* são também muito apontados, nomeadamente pela facilidade de acesso, *download* e visualização, nomeadamente dos materiais, com a inerente poupança nas impressões em papel. Contudo, durante o 3º período as restrições de acesso a esta rede social em contexto escolar inviabilizou a sua utilização direta em contexto de sala de aula no âmbito das disciplinas, tal como havia acontecido durante o 1º e 2º períodos letivos. Este constrangimento foi superado com reforço da *presença online* fora do contexto das aulas presenciais, nomeadamente de forma síncrona, e através de um *feedback*, por parte dos professores, personalizado, assertivo, atempado e positivo.

CATEGORIA	EXEMPLOS DE UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEÚDO
Rapidez	“[(...) estamos sempre a par das coisas da disciplina(...)];	[A,1]
	[(...) permite-nos fazer <i>downloads</i> rapidamente (...)].	[A,14]
	[rápido acesso aos materiais];	[A3]
Facilidade	[É uma maneira mais fácil de aceder aos materiais fornecidos pelo professor...]	[B,15]
	[Tem um fácil acesso, interessante e objetivo]	[B,8]
	[Este grupo é de fácil acessibilidade e torna-se muito mais fácil ir ao <i>facebook</i> do que à plataforma <i>moodle</i>]	[B,10]
	[Fácil acesso via telemóvel]	[B,2]
	[Podemos partilhar mais facilmente os materiais e garante-nos o acesso aos materiais em vários aparelhos como o telemóvel, pc, <i>tablet</i> ...]	[B,18]
Simplicidade	[Recebemos notificações de updates na hora, é de fácil acesso...] [Os alunos vão ao <i>facebook</i> vom frequência e sabem logo quando a professora posta algo novo]	[C,22]
Interação	[Há uma maior partilha de informações entre professores e alunos];	[D,27]
	[Conseguimos sempre contactar com a professora para esclarecer qualquer dúvida que apareça]	[D,32]
	[Permite incentivar o aluno a estudar]	[D,30]
	[Podemos ter sempre os materiais , ter uma noção “mais próxima” das novidades e esclarecer dúvidas que apareçam]	[D,7]
	[É interessante podermos falar com os professores sem ser nas aulas e sim nas redes sociais]	[D,14]
	[Enviar materiais, tirar dúvidas ...]	[D,19]
	[com o grupo no <i>facebook</i> podemos tirar dúvidas]	[D,9]
	[Conseguimos sempre estar em contacto com a professora]	[D,5]
	[o grupo é ativo, tem sempre materiais disponíveis e é algo bastante útil]	[D,16]
	[Apesar de se tratar de uma rede social, as normas foram sempre cumpridas].	[D,14]
	[Motivou os alunos para a proatividade na disciplina]	[D,29]

Quadro 6: Exemplos de unidades de registo identificadas nas quatro categorias. **Fonte:** Questões abertas do Inquérito de satisfação final.

A presença síncrona dos professores e a possibilidade de diálogo e esclarecimento de dúvidas são duas mais-valias indicadas pela generalidade dos inquiridos. A maioria destes alunos, afirma que gostaria de continuar esta experiência, nomeadamente no âmbito da disciplina de História A, durante o próximo ano letivo. Esta perspetiva corrobora as afirmações de Nóvoa (2014:s/p), de que, na atualidade, é no próprio processo de comunicação que se gera o conhecimento” e de que devemos compreender e apreender o esse potencial de comunicação omnipresente nestes nativos digitais, com escolas atentas à diversidade de situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta experiência monitorizada e análise dos resultados obtidos, procuramos apresentar os resultados emergentes da utilização de um grupo secreto na rede social *facebook* com duas turmas de alunos do Curso de Línguas e Humanidades de uma escola pública do norte de Portugal.

De um modo geral, verifica-se uma avaliação muito positiva por parte dos alunos quanto à utilização desta ferramenta e das suas potencialidades ao nível da comunicação e interação dos diferentes intervenientes, através da disponibilização de materiais didáticos e de conteúdos complementares de informações sobre atividades e trabalhos a realizar, a que os alunos acederam em “tempo real” com a possibilidade de interagir de forma mediada pela mesma rede com os docentes e com os colegas. Neste grupo, convertido em ambiente virtual de aprendizagem, génese de uma COP *online*, seguimos as cinco etapas do modelo de Miranda-Pinto (2009), as quais se revelaram muito profícuas não só na estruturação do AVA, como na interação, cooperação e colaboração entre todos os envolvidos. Para este sucesso muito contribuiu, também certamente, o clima de aparente ausência de rígidas barreiras hierarquizadas entre professores e alunos, não obstante o papel de liderança e *e*-moderação que a professora de História A, a mentora do grupo, sempre assumiu. As notas de campo e os diários de bordo, assumiram um importante e decisivo papel na monitorização e contínuo *refresh* como fatores de sustentabilidade e motivação para os alunos.

Este trabalho prospetivo deixa em aberto questões que poderão ser objeto de estudo em futuros trabalhos de investigação. Por exemplo, em nossa opinião, conclusões interessantes poderiam emergir da triangulação destes dados com a análise dos resultados escolares obtidos por estes alunos ao longo do triénio 2013-2016, no que à classificação interna final, e classificação obtida no exame nacional da disciplina de História A diz respeito. Será, igualmente muito interessante, procurar acompanhar o seu percurso escolar, após o ingresso destes no ensino superior através deste grupo, incentivando-os à operacionalização de uma comunidade de práticas *online* e à manutenção da sua sociabilização, mesmo quando novos percursos e novos rumos se apresentam.

Numa fase posterior seria, igualmente, interessante alargar esta experiência a outras escolas e operacionalizar a partilha entre docentes através de uma comunidade de práticas docente *online*, por exemplo com as diversas escolas concelhias em rede, criando e operacionalizando contributos para a utilização dos conhecimentos dos professores “em prol da inclusão e da capacidade de ensinar as crianças que não têm projeto inscrito no seu percurso de vida, cuidando do aluno e da sua aprendizagem (Nóvoa, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, C. e CAVALCANTI, J. (2006). “Do Desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a Vida (re)escrita no Processo de Formação Profissional”. In *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n.º4: 9,21.
- ALENCAR, G. *et al* (2013). Facebook como Plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e Alunos do IFSertão - PE. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6 (1),86-93 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.
- AMADO, J. (2103). (coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- BARROS, D. (2009). “Estilos de Utilização do Espaço Virtual: Como se Aprende e se Ensina no Virtual”. In *Inter-Ação: Ver. Fac. Edu.UFG*, 34(1):51,74.
- BOLÍVAR, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos, o que nos Ensina a Investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- CARITÁ, E. C. *et al* (2011). *Uso de redes sociais no processo ensino-aprendizagem: avaliação de suas características* (Relatório de pesquisa, 2011). Ribeirão Preto, São Paulo: Universidade de Ribeirão Preto
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DIAS, P. (2008). «Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem». IN *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 1:4,10. disponível em <http://eft.educom.pt>, consulta efetuada em 20 de março 2013, às 22h.
- DRUCKER, P. (1996). *Post Capitalism Society*. New York: Paperback.
- GARRISON, D. ANDERSON T. & ARCHER, W.(2000). «Critical Inquiry in a TextBased Environment: Computer Conferencing in Higher Education». In *The Internet and Higher Education* (2(2-3): 87-105, disponível em: <http://pepper2.oise.utoronto.ca/~jhewitt/pepper/UploadedFiles/72/3/1413/COIreview.pdf> consulta efetuada em 2 abril 2013, às 10h.
- FREIRE, Paulo (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUNAWARDENA, C.; LOWE, C. e ANDERSON, T. (1997). «Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing». In *Journal of Educational Computing Research* 17(4): 395-429, parcialmente disponível em [http://books.google.pt/books?id=Xx94veqRwLsC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=GUNAWARDENA,+C.;+LOWE,+C.+e+ANDERSON,+T.+\(1997\).+%C2%ABAnalysis+of+a+Global+Online+Debate+and+the+Development+of+an+Intera](http://books.google.pt/books?id=Xx94veqRwLsC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=GUNAWARDENA,+C.;+LOWE,+C.+e+ANDERSON,+T.+(1997).+%C2%ABAnalysis+of+a+Global+Online+Debate+and+the+Development+of+an+Intera), consulta efetuada a 22 outubro 2013, às 23h15m.
- HENRI, F. (1992). «Computer Conferencing and Content Analysis». In *Collaborative Learning through Computer Conferencing: The Najaden Papers*. New York Springer
- MURPHY, E. (2004). “Recognizing and Promoting Collaboration” in an Online Asynchronous Discussion”. In *British Journal of Educational Technology*,35(4):421,431.
- LENCASTRE, J. (2012). “Metodologia para o Desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: *Development Research*”. In MONTEIRO, A., MOREIRA, J. & ALMEIDA, A., *Educação Online. Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Minhoto, P., & Meirinhos, M. (2011). As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(2), 25-34 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

- LLORENS, F.; CAPDEFERRO, N. Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 8(2) 31-45. 2011. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-lorens-capdeferro>> Acesso em: 21 out. 2013.
- NÓVOA, A. “O Professor na Educação do Século 21”. In *Gestão Educacional* <http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/637-oprofessor-na-educacao-do-seculo-21>, consulta efetuada a 7 de abril de 2014, às 22h. PRENSKY(2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, consulta efetuada em 2 de outubro 2013, às 14h.
- PINTO M. (2012). Modelo de Análise de Interações para Comunidades de Prática Online, disponível em <http://www.rioei.org/rie60a04.pdf>, consulta efetuada em 2 de outubro 2013, às 14h30m.
- REMONDES, J. (2012). “A (In)visibilidade das Redes Sociais no Ambiente Interno das Instituições Educativas”. In *Atas do III Congresso Internacional Fenda Digital*. Porto: ESEPF:63,67.
- RODRIGUES, E., GONÇALVES, D. (2014). “Modelos de Aprendizagem Construtivistas em Plataformas Digitais”. In Escola, Joaquim *et al* (coord). Rumo à Inclusão Educacional e Integração das TIC na Sala de Aula. Santiago de Compostela: Andavira: 710-720.
- RODRIGUES, M. e MALHEIRO, S. (2004). “Marionetas em Liberdade: a Identidade Pe(er)dida com as Novas Exigências Curriculares”. In ADÃO, A., MARTINS, E. (2004). *Os Professores: Identidade (RE) construídas*. Lisboa: Ed. Lusófonas.
- TAVARES, W. *et al* (2011). *Comunicação e Interação no Ensino Através do Uso de Redes Sociais Virtuais*. In “CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação”, V. 11 N° 3. Disponível em: VIEIRA, F. (2006). “Para uma Pedagogia Transformadora na Supervisão pós-graduada em Supervisão”. In FLÁVIA, V. *et al*. *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.