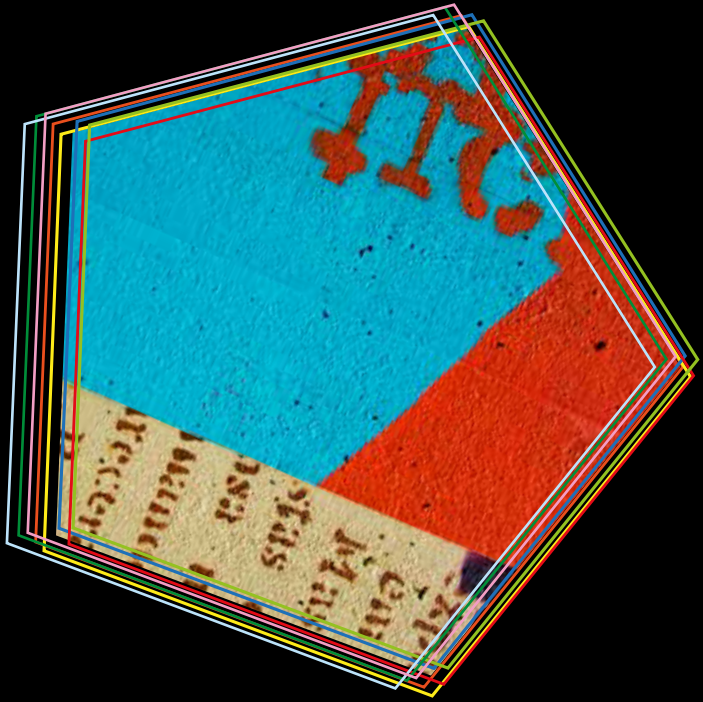


eLearning no Ensino Superior

Coordenação

J. António Moreira e Cristina Pereira Vieira



oleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:
Boas Práticas no Ensino Superior

eLearning no
Ensino Superior

eLearning no Ensino Superior

Coordenação:

J. António Moreira

Cristina Pereira Vieira

Coimbra, 2017

Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:

Boas Práticas no Ensino Superior

Coord. da Coleção: Susana Gonçalves

Comissão editorial da coleção

Helena Almeida, Paula Fonseca, Susana Gonçalves,

Cândida Malça, Fátima Neves, Carlos Dias Pereira, Marco Veloso

Vol. 4 eLearning no Ensino Superior

Coord. J. António Moreira e Cristina Pereira Vieira

Revisão de Textos

J. António Moreira, Cristina Pereira Vieira, Daniela Barros

e Maria de Fátima Goulão

ISBN: 978-989-99463-4-7 (impresso)

ISBN: 978-989-99463-5-4 (ebook)

©2017, CINEP/IPC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser impressa, fotocopiada, ou reproduzida ou utilizada de alguma forma ou por meio mecânico, eletrónico ou outro, ou em qualquer espaço de armazenamento de informação ou sistema de busca eletrónico sem permissão por escrito dos editores.

Paginação, grafismo e capa: MediaLab/CINEP

Foto da capa: Susana Gonçalves

Impressão: Várzea da Rainha, Lda

Depósito Legal:



cinep

CENTRO DE INOVAÇÃO E ESTUDO DA
PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

www.cinep.ipc.pt

cinep@ipc.pt

Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:

Boas Práticas no Ensino Superior

Volumes Publicados

Vol. 1 Pedagogia no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Helena Almeida, Fátima Neves

Vol. 2 Inovação no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Paula Fonseca, Cândida Malça

Vol. 3 Ambientes Virtuais no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Carlos Dias Pereira, Marco Veloso

Vol. 4 eLearning no Ensino Superior

Coord. J. António Moreira e Cristina Pereira Vieira

Índice

Prefácio	9
-----------------	---

Parte 1. Práticas de *eLearning* na Universidade Aberta, Portugal

Capítulo 1

Negociação do sentido em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem

Carla Almeida 17

Capítulo 2

Práticas de ensino-aprendizagem em ciências do consumo alimentar

Ana Pinto Moura 39

Capítulo 3

Didática da estatística em educação a distância e *eLearning*

Catarina S. Nunes 61

Capítulo 4

Seminário de investigação em *eLearning*. Caminhos de projetos

Cristina Pereira Vieira & Lúcio Sousa 77

Capítulo 5

Competências de aprendizagem e tecnologias digitais

Sara Dias Trindade & J. António Moreira 99

Parte 2. Docência em *eLearning*

Capítulo 6

Facebook, educação a distância e envolvimento do estudante

Inês Messias & Lina Morgado 117

Capítulo 7

Desafios da educação a distância em instituições com cursos presenciais

Ana Ramos 139

Capítulo 8

POMAR. Por uma prática da autonomia e da partilha

Adriana Bruno 153

Capítulo 9

Docência na educação a distância: análise na perspectiva da gestão

Daniel Mill & Glauber Santiago 169

Capítulo 10

Análise de cursos de pedagogia da região sul da Universidade Aberta do Brasil

Roselaine Ripa 201

Capítulo 11

Estratégias inovadoras e vivências colaborativas e imersivas em pós-graduação

Vani Kenski & Rosângela de Araújo Medeiros 219

Coordenadores

237

Autores

241

Prefácio

A adoção de ambientes digitais e virtuais, com diferentes configurações, no campo da educação, em Portugal e no Brasil, já deu provas do seu potencial, e por isso não é uma utopia considerar a Educação a Distância (EaD) e o *eLearning* como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, ou personalização de percursos de aprendizagem. Mas esta realidade exige mudanças. Mudanças, não só de paradigma educativo, mas também, organizacionais que se afiguram bastante complexas e implicam grandes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de mudança e de flexibilidade.

Para que a EaD e o *eLearning* se afirmem nos sistemas de ensino superior, quer em Portugal, quer no Brasil, devem apostar, claramente, na inovação e na qualidade dos seus processos educacionais, porque para que o sistema funcione, é preciso regulá-lo garantindo a sua qualidade pedagógica. A nível internacional tem sido feito um considerável esforço de autorregulação, porém é necessário que estes países regulem os seus sistemas de forma a promover a convergência de procedimentos e a definição de princípios que garantam essa qualidade.

Na realidade, as tecnologias digitais introduziram modelos e práticas de inovação no ensino superior de natureza disruptiva, nomeadamente com as cenarizações virtuais e a desmaterialização dos ambientes de aprendizagem. De uma forma muito diferente do pensamento tradicional da EaD, de aprendizagem individual, estes ambientes educacionais assentam em processos de aprendizagem colaborativa, e altamente sociais. Com efeito, a EaD não é mais um processo de aprendizagem realizado de forma isolada e solitária, com distância, mas sim um processo colaborativo realizado em salas de aula virtuais sustentado pela emergência de comunidades de aprendizagem.

Este cenário exige, pois, a criação de estruturas que respondam a estas mudanças, que realcem a realidade multifacetada, multidimensional e multidisciplinar, assim como a articulação de saberes que se exige aos atuais professores,

integrados numa sociedade em rede e digital.

Sendo a educação digital, um processo que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez e abertura é necessário, pois, desencadear processos educativos destinados a melhorar a qualidade dos processos pedagógicos.

Assim os textos que a seguir se apresentam, redigidos, por autores portugueses e brasileiros, em português do Brasil, compõem uma obra que reúne um conjunto de abordagens conceituais e empíricas reportadas a aspetos distintos no domínio da EaD e do *eLearning*.

Com efeito, esta obra intitulada Educação a Distância e *eLearning* no Ensino Superior. Práticas, Desafios e Perspetivas Futuras centra o seu olhar nos processos e práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que trabalham na área da EaD e do *eLearning* em Portugal e no Brasil, apontando perspetivas de desenvolvimento e necessidade de mudanças para práticas cada vez mais abertas, flexíveis, inclusivas e *online*. É o caso dos primeiros quatro capítulos redigidos por docentes da Universidade Aberta de Portugal, onde são apresentadas práticas pedagógicas baseadas nesses princípios.

Assim, o primeiro capítulo **Negociação do sentido em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem** da autoria de Carla Almeida, abre este livro com a análise de exemplos práticos de trabalho em salas de aula virtuais de uma unidade curricular de Linguística do curso de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares da Universidade Aberta, tendo por base o conceito de "pistas de contextualização" da Sociolinguística Interacional.

No segundo capítulo **Práticas de ensino-aprendizagem em ciências do consumo alimentar** de Ana Pinto Moura analisam-se as práticas de ensino aprendizagem que decorrem da dinâmica de uma unidade curricular ministrada em regime de *eLearning*, de um Mestrado em ciências do consumo alimentar, também da Universidade Aberta, avaliando as suas implicações em relação às expectativas dos estudantes bem como às estratégias adotadas na organização do ambiente virtual.

Por sua vez, no terceiro capítulo intitulado **Didática da estatística em educação a distância e *eLearning***, Catarina Nunes foca-se na dinâmica das metodologias

de aprendizagem em ambiente virtual, tendo por base as diretrizes do modelo pedagógico da Universidade Aberta cujos princípios assentam na equidade, colaboração e interação. A estrutura da unidade curricular, e respetivas metodologias de aprendizagem, é apresentada paralelamente com uma reflexão sobre o impacto no percurso de aprendizagem do estudante e as suas expectativas.

No capítulo quarto, **Seminário de investigação em eLearning. Caminhos de projetos**, Lúcio Sousa e Cristina Pereira Vieira, tendo por base a unidade curricular Seminário de Investigação, lecionada em regime de *eLearning*, do Mestrado em Relações Interculturais (MRI) apresentam a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada, que visa, sobretudo, direcionar os/as estudantes para a reflexão e o debate críticos aplicando-os a um projeto concreto de pesquisa, na expectativa de partilha da experiência no contexto académico.

Por sua vez, no quinto capítulo, **Competências de aprendizagem e tecnologias digitais**, J. António Moreira e Sara Dias Trindade, refletem acerca do papel das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de competências de aprendizagem nucleares para o estudante do século 21, como o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, a colaboração ou a comunicação.

O sexto capítulo, intitulado **Facebook, educação a distância e envolvimento do estudante**, de Inês Messias e Lina Morgado, aborda a relevância das redes sociais para o envolvimento do estudante em Ensino a Distância (EaD). Desenvolvido no âmbito de um doutoramento em educação neste texto são apresentados os resultados da interação ocorrida aquando da implementação do estudo, como os dados foram recolhidos e quais as ferramentas utilizadas para a monitorização das interações nesta rede.

No sétimo capítulo, **Desafios da educação a distância em instituições com cursos presenciais**, Ana Ramos, aborda os desafios e dificuldades da implementação de um curso de ensino a distância no Instituto Politécnico de Castelo Branco, no âmbito de um protocolo de cooperação com a Universidade Aberta, considerando-se quatro domínios específicos - organizacional, pedagógico, recursos e académico - com base na experiência prática de implementação do curso.

Adriana Bruno, no oitavo capítulo **POMAR. Por uma prática da autonomia e da partilha**, aborda a proposta de percursos formativos abertos, materializados no que denominou de *POMAR* (Percursos *Online* Múltiplos Abertos e Rizomáticos). Ao integrar os conceitos de Cultura Digital, Educação Aberta, Aprendizagem experiencial integradora, autonomia, mediação partilhada e redes rizomáticas, lapidados ao longo dos últimos dezasseis anos pela autora deste texto e pelo *GRUPAR* (Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede), propõe-se que sejam desenvolvidas, ao longo dos processos formativos com adultos, práticas de exercício da autonomia e da partilha como motes para as transformações socioculturais produzidas numa cultura digital que exigem ações de parcerias, colaboração e autorias por uma Educação convergente com os desafios do mundo contemporâneo.

No nono capítulo, **Docência na educação a distância: análise na perspetiva da gestão**, Daniel Mill e Glauber Santiago, analisam a docência através da perceção dos gestores da Educação a Distância em instituições públicas de ensino superior. Este texto resulta da análise de quarenta e sete experiências de EaD e, como principais resultados, os autores concluem que a docência virtual tem representado um grande desafio para os gestores, seja pela centralidade da docência no processo de ensino-aprendizagem ou pelas suas particularidades no âmbito da EaD.

Roselaine Ripa, no décimo capítulo, **Análise de cursos de pedagogia da região sul da Universidade Aberta do Brasil** apresenta os resultados parciais da pesquisa intitulada “Ser professor(a) na Educação a Distância: um estudo sobre o trabalho docente nos cursos de Pedagogia/UAB na Região Sul do Brasil”. Com o objetivo de fomentar a discussão sobre a constituição da identidade docente na modalidade a distância, foram realizadas análises documentais dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de nove instituições de ensino superior públicas da Região Sul do Brasil que possuem protocolo com a Universidade Aberta do Brasil.

Finalmente, Vani Kenski e Rosângela de Araújo Medeiros, no texto intitulado **Estratégias inovadoras e vivências colaborativas e imersivas em pós-graduação**


apresentam as estratégias didáticas vivenciadas pelos estudantes – de diferentes cursos de Mestrado e Doutorado da Universidade de São Paulo – numa disciplina semipresencial, intitulada Design Didático Digital, oferecida no primeiro período letivo de 2016. O objetivo da disciplina foi o de atuar colaborativamente para realizar a prospeção teórica e metodológica de ações inovadoras para a produção didática de cursos *online* para o Ensino Superior. E nesse sentido, foram realizadas aulas presenciais e momentos de vivência intensiva em dois ambientes virtuais – *Moodle* e *Edmodo* – prolongados por ações no *Twitter*, *WhatsApp*, *Google+* entre outros recursos digitais.

Aqui fica, pois, o convite para uma leitura atenta dos onze capítulos que constituem esta obra, por parte daqueles que reconhecem a necessidade e a importância de implementar novos processos formativos, educativos, pedagógicos, administrativos ou organizativos nas instituições de Ensino Superior.

J. António Moreira & Cristina Pereira Vieira

Sugestão sobre como citar este livro:

Moreira, J. & Vieira, C. (Eds.). (2017). *eLearning no Ensino Superior*. Coimbra: CINEP/IPC.



Parte 1
Práticas de *eLearning* na
Universidade Aberta,
Portugal

Capítulo 1

Carla Almeida

Negociação do sentido em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem

Tendo por base um conjunto de interações que ocorrem em fóruns de discussão de uma unidade curricular de Linguística do curso de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares da Universidade Aberta, consideraremos as estratégias discursivas que ocorrem neste contexto e que possibilitam a integração dos participantes nestes ambientes virtuais de aprendizagem, aumentando o sentido de pertença a uma comunidade específica, constituída por práticas discursivas específicas não só da área de ensino e aprendizagem de Linguística, mas também dos contextos de interação de um ambiente de aprendizagem *online*. Nestes contextos, o desenho de um percurso teórico, presente no roteiro de conteúdos e nos diferentes recursos de aprendizagem presentes na sala de aula virtual, revela a “presença cognitiva” (“cognitive presence”) de que T. Anderson (2004, p. 274) fala e permite um pensar crítico com o desenvolvimento de capacidades metacognitivas. Esta “presença cognitiva” (Garrison; Anderson, 2003) consubstancia-se num contexto colaborativo na partilha e na construção conjunta do conhecimento em fórum de discussão *online* (“social presence”) moderado pelo e-professor. Deste modo, a presença do docente (“teaching presence”) é visível não só no desenho do percurso, mas também pelo facto de se exigir dele uma “presença” ativa como facilitador do “discurso” (“processo ou poder de raciocinar”, no sentido de T. Anderson).

O e-professor e o desenvolvimento de estratégias de incremento da interação

O e-professor (Anderson, 2004) promove o ambiente que propicia a procura do conhecimento ("cognitive presence") e é através do trabalho que se realiza em diferentes fóruns colaborativos que se assiste ao aprofundamento do conhecimento que se vai construindo conjuntamente.

Assim, nestes espaços de interação, confluem as interrelações que estão presentes no modelo de T. Anderson (2004). Analisar, por exemplo, o Contrato de Aprendizagem¹ (documento norteador de cada seminário de 2º. Ciclo da UAb que apresenta o roteiro dos conteúdos, os objetivos, a avaliação e a calendarização dos trabalhos em fórum e dos trabalhos escritos), num contexto colaborativo, é desenvolver estratégias conjuntas que facilitem o discurso. Por outro lado, fica explícito no Contrato que o trabalho em fórum tem um peso ponderado na nota final, possibilitando o incremento da análise conjunta. A metodologia de trabalho está assim baseada em dois pilares estruturantes: aprendizagem independente e aprendizagem colaborativa. O Contrato de Aprendizagem permite, assim, clarificar que se espera do estudante *online* um papel ativo e possibilita a clareza no modo como se processa a avaliação que tem por base a participação significativa que os estudantes realizam em fórum (isto é, a participação que faz progredir o debate) e os trabalhos escritos apresentados por estes últimos. É relevante ainda que os estudantes compreendam que *a aprendizagem está orientada para a resolução de problemas* (Anderson, 2004), cabendo constantemente ao e-professor redesenhar o currículo através do trabalho colaborativo. O e-professor procura, assim, construir um ambiente confortável, criando as condições para que se vá consolidando uma comunidade de aprendizagem. A realização de estratégias "de apoio" ("supporting discourse"), também chamadas de estratégias discursivas de manutenção do contacto sócio-afetivo, permite a reorganização do percurso teórico ("selecting content"), visando a criação de um clima favorável ("climate setting") na turma.

¹ Cf. a este propósito Pereira, Mendes, Mota, Morgado e Aires (2003).

Rede integrada de espaços de interação

Das salas de aula virtuais de um Curso de 2º. Ciclo na Universidade Aberta fazem parte diversos *espaços de interação* (Gumperz, 1989, p. 9), abertos à participação dos estudantes com o e-professor². Há uma rede integrada de espaços *online* do curso: Secretaria *Online*, espaço de Café, espaço da Coordenação (de Turma e de Docentes). Incluímos ainda nesta rede o help-docente *online* com o apoio informático e logístico. Estamos perante espaços integrados de diálogo e de apoio ao ensino e à aprendizagem que fazem parte do ambiente de aprendizagem dos estudantes.

Estratégias de ativação da aprendizagem em fórum interativo

O Seminário de 2º Ciclo considerado no presente texto (seminário desenvolvido pela autora deste texto) tem por base o estudo no âmbito da Pragmática Linguística que contrasta as orientações analíticas que conceptualizam, de modo diferente, mas complementar, as relações entre *linguagem e contexto social*. O percurso de trabalho visa dotar os mestrandos de uma competência metacognitiva e metalinguística de análise da organização e funcionamento de sequências de atos de discurso específicos realizados em contexto interlocutivo, tendo em consideração exemplos práticos.

Neste âmbito, a dinamização do fórum interativo, com o *envolvimento* dos estudantes nos processos conjuntos de análise, visa incrementar o trabalho colaborativo e cooperativo. O seminário envolve recursos pedagógicos, a leitura de bibliografia da especialidade, exercícios práticos da área da Linguística do Discurso e a constituição e delimitação de *corpora diversificados*. Estes recursos são trabalhados através de um estudo independente, subordinado a linhas de leitura apresentadas previamente, seguido de um trabalho ora em fórum de turma, ora em fórum de equipa. Para além disso, em cada módulo, os estudantes apresentam trabalhos escritos elaborado por eles (recensões críticas e relatórios de investigação).

² Sobre o modelo pedagógico de 2º. Ciclo da UAb, cf. Pereira, Mendes, Morgado, Amante, Bidarra (2007)

A “presença do professor” (Anderson, Rourke, Garrison e Archer 2001, p. 1) é visível não só no modo como são organizados os conteúdos, estabelecendo datas e modos de participação, mas também no modo como facilita o discurso e dá instruções precisas que reorientam as aprendizagens e guiam os estudantes na aprendizagem em contexto *online*.

Caracterização dos participantes da sala de aula virtual em análise: um estudo de caso

O seminário em análise faz parte do curso de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares (MEPM) da Universidade Aberta. Este curso tem sido procurado por estudantes que se encontram no mercado de trabalho e que pretendem aprofundar os seus conhecimentos e competências específicas. A natureza multidisciplinar das unidades curriculares oferecidas (a saber, nas áreas da História, da Literatura e da Linguística) permite o aprofundamento de competências e de conhecimentos específicos em articulação com o seu desempenho profissional.

Os estudantes têm profissões diversas: professores (de Português e de História) e investigadores (das áreas da Literatura, da Cultura e da História), professores universitários de Moçambique, jornalistas em Portugal e nos EUA. Há leitores de Português na rede de Universidades ao abrigo do Instituto Camões em diversos locais: ensino do Português no Reino Unido; ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pusan, Coreia do Sul e também na Universidade de Hanoi, no Vietname; igualmente, em Macau e na Universidade de Trier, na Alemanha. Há professores de Português nativos do Português em Bruxelas, na Namíbia, em Espanha, em Inglaterra e nos EUA; professores universitários de PLE na Croácia, em Itália e também na Grécia.

Contribuem, assim, para a internacionalização do curso não só a procura de estudantes que são leitores de Português que desenvolvem a sua atividade de docência da Língua Portuguesa no estrangeiro, mas também, em menor número, a procura por parte de estudantes estrangeiros.

A construção coletiva de conhecimentos

A “aprendizagem em rede” possibilita o desenvolvimento de um modelo de “(...) construção e reconstrução colectiva de conhecimentos, baseado na intensa comunicação entre professores e alunos e destes entre si” (Gomes, 2003, p. 151).

Compreende-se, assim, que:

“(...) os efeitos emergentes da dinâmica das tecnologias de informação e comunicação são observáveis nos diferentes aspectos de mudança nas abordagens educacionais através da integração dos processos interaccionais como meios dedicados à construção individual do conhecimento” (Dias, 2000, p. 142).

Faz parte destes contextos interativos a partilha de experiências e de expectativas.

Atentemos, por exemplo, no fórum de Apresentação da UC de Linguística I (área da Pragmática Linguística) do MEPM onde os mestrandos partilham as suas expectativas e as áreas de base, revelando pertencer a uma faixa etária adulta com experiência profissional:

(1) *Tërça, 9 de outubro de 2007, 18:4*

“Quanto a expectativas, espero vir a tirar tanto prazer do trabalho a desenvolver, quanto aquele que tirei aquando da licenciatura e aprofundar os meus conhecimentos linguísticos nos domínios em questão, confiando que os mesmos permitirão enriquecer o meu desempenho enquanto professora de Português. Estou certa de que a minha realização pessoal consistirá numa mais valia profissional que poderá contribuir para estimular ainda mais o interesse dos meus jovens alunos pela língua materna. Afinal, foi, também, por eles que decidi viver esta aventura.”
Deste seminário espero o aprofundamento das bases que julgo possuir e a inovação que sei carecer.” (estudante do MEPM, sexo feminino).

(2) *Terça, 9 de outubro de 2007, 04:16*

“Enveredei pelo ensino de PLE e este ano lectivo estou na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pusan, Coreia. (...) Como já tive oportunidade de dizer, as minhas expectativas em relação ao percurso escolhido são as de actualizar, aprofundar e construir, de um ponto de vista evolutivo, uma visão sobre as principais linhas teóricas da Linguística e sua aplicação.”(estudante do MEPM, sexo feminino).

Estes exemplos, retirados do fórum *“Apresentação Individual: área de formação, expectativas e domínio de línguas estrangeiras”*, constituem uma forma de os participantes construir, através do discurso, uma relação de pertença a uma comunidade e de demonstrarem as expectativas que têm em relação ao curso e ao seminário da área específica, ancorando-as numa vivência profissional.

Estratégias de consolidação interlocutiva em fórum *online*

O discurso é o lugar da interação, interlocução e dialogismo e permite a construção de uma relação intersubjetiva entre locutor e alocutário. Através dele, o uso da linguagem possibilita a modificação do alocutário nos seus estados epistémicos, emocionais e comportamentais (Almeida, 2012, p. 63). Assim, no trabalho em fórum moderado, é frequente os intervenientes explicitarem este “jogo de recíproca influência” (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 13) que existe entre locutor e alocutário em qualquer interação.

Atentemos, por exemplo, na ratificação do trabalho realizado por diferentes equipas e discutido em fórum de turma:

(3) *Quinta, 11 de novembro de 2010, 17:48*

“Caros Colegas,

Olá Equipa :)

Parabéns pelo bom trabalho, fruto da aprendizagem colaborativa (grande sorriso) Quando Kerbrat-Orecchioni exclui o monólogo das interações “comunicacionais não verbais” e respondendo à vossa pergunta: “Será

que é uma patologia?" À mesma eu respondo que está no homem uma necessidade de comunicar, de transformar o pensamento, e muitas vezes extravasá-lo, por meio da comunicação ainda que ao mesmo tempo sejamos locutor e alocutário, emissor e receptor da nossa fúria/serenidade. Posto isto, julgo não possuímos nenhuma patologia. Apenas e só se os nossos monólogos servirem de poltrona ao psiquiatra que há em cada um de nós:)" (estudante do MEPM, sexo feminino).

(4) Sexta, 12 Novembro 2010, 18:33

"As reflexões que fizeste aqui no fórum foram muito profundas e complexas. Revelam um grande empenho e motivação, que são factores muito positivos em qualquer grupo de trabalho e em especial numa turma com as características que a nossa tem - de ensino a distância de modo assíncrono." (estudante do MEPM, sexo feminino).

Os exemplos (3) e (4) são realizados no Fórum de Apresentação e Discussão do Trabalho de Grupo. Verificamos, no exemplo (3), a realização de atos ilocutórios que visam dar os parabéns (felicitar) e elogiar o trabalho realizado em equipa. Estes atos são seguidos de uma reflexão acerca da análise efetuada no trabalho com a realização de perguntas retóricas que visam a persuasão do grupo Turma. No exemplo (4), o estudante realiza um ato de elogio.

Os votos e os atos de elogio ilustram o modo como os participantes coconstruem o sentido em fórum de equipas e fórum de turma. São momentos de consenso, de cooperação, reforçados por atos valorizadores da face positiva (valor social) dos intervenientes que constituem uma estratégia discursiva de delicadeza positiva (de valorização da face do alocutário).

Também ocorrem intervenções de apelo à calma.

Atentemos no seguinte exemplo:

(5) Sexta, 12 de novembro de 2010, 15:56

"Calma!!! Temos todos muito trabalho e isto é para fazer com a

*tranquilidade possível (onde é que eu já ouvi isto da tranquilidade???)
beijo” (estudante do MEPM, sexo feminino).*

Este ato de apelo à calma e ao consenso, realizado por uma das estudantes que participa no trabalho de grupo, constitui uma forma de restabelecer o “equilíbrio interacional” (Goffman, 1974) entre os participantes no jogo verbal presente no fórum de discussão. Compreende-se, pois, que este ato tenha tido uma sequência reativa de pedido de desculpa seguida de uma autocrítica, como podemos constatar na seguinte intervenção:

(6) Sábado, 13 novembro 2010, 08:48

“Olá e bom dia, desculpa a auto-crítica, às vezes é importante tomar consciência que se poderia ter feito melhor. O trabalho em equipa (s) está evidenciado nos trabalhos para aperfeiçoar. Não é necessário chamar a atenção de quem se disponibilizou para fazer esta ou aquela tarefa, pois todos nós fomos construindo o conhecimento. A auto-crítica devia ter sido feita para mim, pois passei horas a ler os textos de Benveniste (em todas as línguas possíveis) tirei uma série de apontamentos e subitamente ficaram em cima da mesa esquecidos como peças de uma qualquer arqueologia. Também é bom que alguém me bata à porta e me diga ‘não é bem assim!...’ e quanto a isso, estou à disposição dos colegas e professoras para o fazerem. Abraços.” (estudante do MEPM, sexo masculino).

O exemplo (6) diz respeito ao trabalho em equipa, uma das modalidades de trabalho em fórum *online* e revela as exigências do trabalho que se baseia não só no estudo independente, mas também no trabalho de discussão em fórum moderado pela docente. Esta intervenção ilustra uma das asserções frequentes dos estudantes de 2º. Ciclo que realça o estudo intenso e as exigências do trabalho de grupo em fórum de discussão. Este estudante assinala que se aprende a aceitar a crítica construtiva: a expressão da modalidade apreciativa na asserção “é bom que alguém (...) me diga ‘não é bem assim!’” destaca que, neste processo de construção conjunta do conhecimento em fórum *online*, é importante aceitar as críticas ao trabalho que se apresenta aos colegas de equipa.

Compreende-se, pois, que o fórum de equipa é um fórum muito interativo, como se pode depreender pela intervenção seguinte:

(7) *Sábado, 13 novembro 2010, 11:20*

“PS: Vamos parar com isto que estamos no fórum de Linguística mais parece que estamos num de afectos...mas de qualquer modo as duas vertentes são compatíveis” (estudante do MEPM, sexo feminino).

A expressão “parece que estamos num [fórum] de afectos” constitui uma asserção, realizada por uma estudante, que resume o empenho de todos os estudantes no fórum colaborativo. Este resumo ocorre depois da resolução de uma situação de conflito potencial efetuada pelos próprios estudantes.

Atentemos ainda nesta outra intervenção de síntese que constitui uma forma de expressão de entusiasmo e que constitui uma pré-sequência que fecha retroativamente a análise que se fez com uma asserção com valor axiológico positivo:

(8) *Quarta, 5 janeiro 2011, 22:46*

“Cara Professora

M. e R.

Olá.

Entro na vossa conversa apenas para dizer que é verdadeiramente apaixonante e importante a estreita relação entre a Linguística e as outras disciplinas da Ciências Sociais e que a simplicidade e a complexidade do ser humano como indivíduo e das relações humanas se revelam a cada passo no estudo da Linguística.

Até já.” (estudante do MEPM, sexo feminino)..

Esta intervenção possibilita a consolidação interlocutiva e vai permitir preparar uma outra sequência mais alargada e mais fundamentada (com base nas leituras) no fórum de discussão moderado pela docente. A realização de *intensificadores* do discurso, como o advérbio de modo “verdadeiramente”, seguido de adjetivos

como “apaixonante” e “importante”, contribui para a expressão de uma emoção no fórum com a consolidação interlocutiva: “é verdadeiramente apaixonante e importante a estreita relação entre a Linguística e as outras disciplinas das Ciências Sociais”. Trata-se de uma asserção avaliativa com valor axiológico positivo.

Na dinâmica interacional, a presença do e-professor no fórum é visível ao longo do trabalho de moderação do fórum:

- a. encorajando, reconhecendo o trabalho realizado ou reforçando as contribuições realizadas pelos estudantes:

(9) *Sexta, 7 janeiro 2011, 12:54*

“Obrigada, M. Um excelente exemplo que ilustra bem as diferenças interculturais e modo como o sistema de delicadeza funciona em sociedades com um ethos hierárquico, como as sociedades orientais.

Por exemplo, na cultura oriental, o silêncio é uma forma de demonstrar o respeito pelo Outro e há diversas análises no Journal of Pragmatics sobre o modo de manifestar um acto de agradecimento de uma oferta na cultura oriental. Assumir a vez ou dar a vez de elocução é diferente na cultura oriental e, de certo modo, é considerado desrespeitador assumir logo a vez de elocução. O silêncio é uma deferência e uma forma de demonstrar ao Outro que estamos a ouvi-lo e a considerá-lo.

Gostava também de lembrar que há muitos estudos, no âmbito da Pragmática Linguística, sobre a cultura oriental e o complexo sistema de delicadeza que esta cultura desenvolve, apresentando um sistema de revezar-se que implica outras formas de assumir a vez de elocução e um uso constante de formas honoríficas que revelam o respeito pelo interlocutor.

Um abraço,”

(10) Quinta, 6 janeiro 2011, 23:10

“Olá P. C.

Completando apenas a sua argumentação: há também actos intrinsecamente não ameaçadores, isto é, valorizadores das faces. Neste último caso, falamos de FFA (=Face Flattering Acts).”

- b. dando um constante *feedback* para que os estudantes possam melhorar o seu desempenho e progredir, encontrando áreas de acordo e de desacordo (estas últimas assinaladas a negrito)

(11) Quinta, 6 janeiro 2011, 23:54

“Obrigada, P.C. Só acrescentaria a justificação de cada uma das estratégias em análise como foi feito no fórum.”

(12) Quinta, 6 janeiro 2011, 23:49

“Olá M.,

Ainda há aspectos que podem ser reanalisados: por exemplo, o enunciado (7) constitui um acto de oferta, por isso, há a orientação para a face negativa porque é um acto não solicitado que coloca o Outro (o alocutário) numa situação de devedor. Dá as precauções rituais com atenuadores. Um abraço”

(13) Quinta, 6 janeiro 2011, 23:33

“Olá E.,

A sua análise está muito correcta e está a salientar um aspecto importante: o cálculo do sentido dos actos de discurso realizados indirectamente tem por base os princípios de Grice e os princípios conversacionais ligados à gestão das faces e aos princípios de cortesia. Apenas reformularia o que disse sobre o princípio de cooperação. Repare-se que é com base no pressuposto de que locutor e alocutário cumprem o princípio de cooperação que o cálculo das implicaturas se faz. L1 pressupõe que L2 é cooperativo, por isso, calcula de que modo a violação das máximas de Grice tem um

sentido subjacente. (...)”

(14) *Quinta, 6 janeiro 2011, 23:25*

“*Olá V,*

Temos de rever a análise dos enunciados (9) e (10).

Um abraço e até já,”

(15) *Quinta, 6 janeiro 2011, 22:41*

“*Cara C., cara E.,*

Muito interessante a interação que desenvolveram nesta entrada sobre o sistema de delicadeza, muito bem fundamentada. Apenas pediria à C. que procurasse rever a análise do enunciado (7) que, constituindo um acto de oferta, é realizado através de uma estratégia de delicadeza positiva (acto anti-ameaçador e valorizador do Outro) para com a face negativa, pois este acto não solicitado ameaça mais o território do Outro que fica assim devedor (daí a realização de minimizadores "pequena lembrança").

Um abraço”

(16) *Quarta, 5 janeiro 2011, 19:14*

Obrigada, R. Deveria ainda acrescentar a análise das fórmulas específicas de cada estratégia discursiva como já foi feito conjuntamente no fórum.

Um abraço,”

- c. fazendo pontes entre as intervenções dos estudantes de modo a organizar a discussão em fórum e avaliando, regularmente, a eficácia do processo de análise conjunta, encorajando ao desenvolvimento do trabalho em curso:

(17) *Quarta, 5 janeiro 2011, 18:29*

“*Obrigada, M.J., pelo sumário apresentado.*

Este sumário vai responder a algumas interrogações feitas neste fórum

pelo seu colega M.

Um abraço,”

(18) Quarta, 5 janeiro 2011, 18:23

“Uma excelente análise realizada conjuntamente!

A M.J. tem a análise totalmente correcta e fundamentada e a R. assinalou os enunciados que devem ser revistos pelos colegas. É muito interessante verificar que tanto o M. como o A.F. têm dúvidas nas perguntas relativas à idade e ao valor monetário do carro. De facto, os constrangimentos sociais da nossa sociedade ocidental referem que não se deve perguntar a idade sobretudo se não for uma pessoa muito jovem e que não é muito delicado perguntar o valor monetário de um objecto que se tem. Mas estes actos variam em grau em termos de maior ou menor ameaça: é mais ameaçador da face negativa perguntar a idade e o valor de um objecto. (...)”

(19) Quarta, 5 janeiro 2011, 18:23

“Uma análise muito pertinente aberta aqui pela E. Esta análise está sistematizada pela M. num esquema que resume o que foi dito de modo muito claro e há uma articulação correcta entre cortesia e actos de discurso indirectos demonstrada pelo vosso colega A. E.”

A este propósito, Anderson e colaboradores (2001) assinalam que a “presença do professor” nos contextos de ensino e aprendizagem *online* é avaliada pelas intervenções que permitem *facilitar o discurso*, “identificando áreas de acordo ou de desacordo”; “procurando chegar ao consenso e à compreensão”; “encorajando, reconhecendo ou reforçando as contribuições dos estudantes”; “criando um clima favorável à aprendizagem”; “promovendo a discussão” e “avaliando a eficácia do processo” (Anderson *et al.*, 2001, p. 8). O papel do docente é social, pedagógico e organizacional, pois é através do trabalho social

em fórum, facilitando o discurso, que se estabelece a ponte entre os conteúdos analisados e as questões pedagógicas e organizacionais.

Com efeito, é no discurso e através dele que se constrói a alteridade, a interlocução e a interação. Há na *interação* um jogo de influências recíprocas entre interlocutores, revelando a expressão da emoção (Almeida, 2012, p. 52).

A construção da argumentação em fórum de discussão *online*: intervenções de continuidade, intervenções de relance do tema e a réplica

Na análise de um problema conjunto, é frequente os estudantes realizarem intervenções de continuidade que permitem fazer progredir a análise anterior e possibilitam o aprofundamento da reflexão:

(20) Quinta, 6 de janeiro 2011, 22:26

“Gostaria de acrescentar à análise a decorrer aqui neste tópico, uma questão que Kerbrat-Orecchioni aborda e que se prende com a proximidade física dos interlocutores.

Assim um comportamento demasiado próximo poderá significar uma ameaça à face negativa do Outro, uma indelicadeza. Contudo, o mesmo pode suceder num comportamento distante, representando este uma ameaça à face positiva do Outro que poderá tomar como uma atitude de «manter a distância».

Colegas, vejam só a quantidade de mecanismos e estratégias que adoptamos (in)conscientemente quando interagimos com o Outro. (estudante do MEPM, sexo feminino).”

Esta estratégia discursiva permite o comentário final de reforço do que é dito através do uso do vocativo “Colegas” e da forma verbal no imperativo “vejam”. Trata-se de uma estratégia retórica de consolidação dos eixos argumentativos anteriormente analisados ao mesmo tempo que permite a manutenção do contacto e a persuasão do grupo turma.

Verificamos que, nestes ambientes virtuais de aprendizagem, ocorrem “pistas de contextualização” (Gumperz, 1982) que demonstram um “frame interativo” (Almeida, 2012, p. 56) próprio do discurso expositivo, característico de ambientes educativos como os da sala de aula virtual: “Colegas, vejam só a quantidade de mecanismos e estratégias que adotamos...”.

Com efeito, são os próprios estudantes que interpretam estes “esquemas interativos” (“frame”) e realizam *intervenções* de continuidade que fazem progredir a análise conjunta com novas asserções sempre fundamentadas nas leituras apresentadas em cada módulo.

Nestes contextos interacionais *online*, para a manutenção deste “frame” característico do debate interativo, contribuem as intervenções de relance do tema, regularmente, realizadas pelo e-professor. Estas intervenções permitem a reorientação do debate de modo a organizar a apreensão e sistematização do que está a ser analisado. É também próprio destes contextos o desenvolvimento de competências de contra-argumentação por parte dos estudantes e, por isso, regularmente, verificamos a ocorrência de intervenções réplica que reanalisam, de modo fundamentado, os conteúdos e os exemplos linguísticos apresentados.

A realização e discussão de exercícios práticos são, assim, motivadores do debate e permitem a sistematização do que foi estudado:

(21) *Segunda, 25 de outubro 2010, 12:38*

“Olá M.J. e M.B.,

Um excelente ponto de partida para realizarmos a sistematização.

(...) A coerência do Texto/Discurso constitui um princípio de interpretação que os falantes convocam em função do conhecimento do mundo ou competência enciclopédica.

Por exemplo, se eu vir luz em casa de X, posso dizer o seguinte:

(i) Está gente em casa de X, porque as luzes estão acesas. Vamos então tocar à campainha.

Este conjunto de enunciados é coerente: a justificação ou sequência justificativa permite a um locutor proferir uma asserção “Está gente em

*casa de X" e um acto de proposta "Vamos então tocar à campainha".
Faz parte do nosso conhecimento do mundo ou competência enciclopédica
que a visão de luzes acesas em casa de alguém terá como probabilidade
a presença de alguém em casa. O cálculo deste implícito é probabilístico,
mas é feito a partir de um conhecimento do mundo que os falantes têm e
desenvolvem culturalmente.*

Um abraço e até já," (docente do seminário de Linguística I, MEPM)

(22) Sexta, 7 de janeiro 2011, 12:56

"Caros Mestrandos,

*Esta entrada temática permitiu evidenciar as diferenças interculturais
das práticas discursivas.*

*Com efeito, diversos autores referem que a teoria dos actos de discurso tem
de considerar não só os constrangimentos situacionais e culturais, mas
também as diferentes formas de uso aí desenvolvidas.*

*Por exemplo, Michelle Rosaldo que estudou povos com culturas específicas
refere, por exemplo, que os Ilongots divergem da nossa cultura, porque
não consideram indelicado actos directivos realizados directamente: "But
where Ilongots may differ most significantly from ourselves is that, for
them, overt directive formulae are not construed as harsh or impolite.
And this, I would suggest, is true because directive use is seen as having
less to do with actor-based prerogatives and wants than with relationships
affirmed and challenged in their ongoing social life" (Rosaldo, 1982:
216).*

Um abraço," (docente do seminário de Linguística I, MEPM)

A intervenção de continuidade apresentada em (21) é precedida por um comentário avaliativo expresso no enunciado "Um excelente ponto de partida para realizarmos a sistematização". Esta asserção tem valor axiológico positivo e permite avaliar retroativamente o que foi dito e projetivamente prepara um encadeamento discursivo, permitindo fazer a gestão das trocas interacionais no fórum e fazer avançar a análise conjunta.

A intervenção (22) prepara assim a sistematização do que foi analisado com a indicação de novas leituras que fundamentam e aprofundam as análises conjuntas em fórum.

Nos contextos *online*, em fórum de discussão, são as intervenções de reanálise do e-professor que permitem reequacionar o que foi dito numa nova perspetiva, possibilitando a progressão do estudo conjunto:

(23) Sábado, 21 de novembro 2009, 00:03

“Olá I.

Podemos ainda relacionar o cálculo do valor indirecto do acto de pedido com a noção de "convenção de uso" de Jerry Morgan que está explicitada no texto deste autor disponível online.

É um desafio que gostava de deixar aqui.” (docente do seminário de Linguística I, MEPM)

Uma das formas de facilitar o discurso consiste não só na avaliação da eficácia do processo, mas também no apelo à participação com novas questões que constituem desafios de pesquisa:

(24) Sexta, 13 de novembro 2009, 18:01

“A C. calculou muito bem o valor ilocutório dos actos interpretando o primeiro como um acto de pergunta e o segundo como um acto de pedido, ambos integrados na classe dos actos directivos, isto é, orientados para o alocutário fazer algo. No caso do segundo acto de pedido, este valor ilocutório realiza-se indirectamente através de um acto literal de pergunta.

Mas, como se calcula o valor indirecto dos actos de discurso? Como funcionam as máximas de Grice neste cálculo? O que dizia Austin sobre os actos performativos e constativos? Como desenvolveu Searle as teorias de Austin?

Desafios de pesquisa que deixo em aberto para uma futura análise em fórum.” (docente do seminário de Linguística I, MEPM)

Na linha do modelo de Anderson, Rourke, Garrison e Archer (2001, p. 6), há vários exemplos que permitem discursivamente analisar indicadores que demonstram a atividade de desenho instrucional e de organização do docente (Anderson *et al.*, 2001, p. 6): atividades de determinação dos conteúdos da unidade curricular (“Esta semana iremos discutir...”), determinação da metodologia de trabalho (“Vou dividir-vos em equipas e vão debater...”), estabelecendo parâmetros de tempo (“O trabalho em fórum deverá ser feito a partir de quarta-feira...”), criando relações significativas entre as intervenções (“Procurem dar continuidade ao que os vossos colegas já assinalaram, referindo o trabalho destes últimos”/ “Para o debate no fórum de Turma, devem ter o cuidado de abrir um tema, delimitando claramente os tópicos, tendo sempre como critérios o nível de participação no fórum e o acompanhamento regular da discussão”) e orientando na escrita das mensagens em fórum (“Procurem ser claros e fundamentar bem a vossa análise”). Com efeito, um dos aspetos mais importantes nesta tarefa organizacional realizada pelo docente nestes contextos é demonstrar aos estudantes que estes devem ter o cuidado em delimitar claramente os tópicos, verificando bem a necessidade, ou não, de abrir novos tópicos ou novas mensagens-raiz e a utilização dos títulos das mensagens para delimitar claramente o conteúdo da entrada e para permitir uma navegação mais fácil pelas diferentes linhas de análise.

Conclusão

A aprendizagem no espaço virtual põe em ação um discurso interativo que possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem orientada para a resolução de problemas. O incremento da interação entre os estudantes e o docente faz-se com base no desenho instrucional e organizacional deste último e através de estratégias discursivas que constituem intervenções de incremento à interação. O desenvolvimento de competências de debate em contexto de aprendizagem *online* é possibilitado não só pelo trabalho individual organizado pelo docente e realizado pelo estudante antes da discussão em fórum, mas também pelo trabalho de construção colaborativa efetuado em fórum de Turma. A participação

em fórum é avaliada pelo docente com base na capacidade demonstrada pelos estudantes de saberem manifestar o acordo e o desacordo através de uma atitude construtiva e colaborativa, fundamentando com novos dados e centrando a análise em aspetos específicos, claramente delimitados. Neste processo de análise conjunta em fórum moderado, os estudantes desenvolvem competências metacognitivas de análise e constroem vários trabalhos escritos que elaboram em cada e-atividade (Salmon, 2002; Slevin, 2006).

Deste modo, a flexibilidade e o princípio da construção do conhecimento são uma dimensão central nestes contextos educativos *online* que têm por base uma perspectiva construtivista da aprendizagem, valorizando-se “(...) o quadro conceptual de desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem orientados para e pelo aluno” (Dias, 2000, p. 147).

Referências

- Almeida, C. A. de (2012). *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Porto: Afrontamento, Biblioteca das Ciências Sociais/Plural.
- Anderson, T.; Rourke, L.; Garrison, D. R.; Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2) - September 2001, 1-17, from: <http://www.sloanconsortium.org/jaln/v5n2/assessing-teacher-presence-computer-conferencing-context>
- Anderson, T. (2003). Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>
- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. In Anderson, T.; Elloumi, F. (ed.) *Theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University, 273-294.
- Dias, P. (2000). Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 141-167.
- Garrison, R.; Anderson, T.; Archer, W. (2000). Critical thinking in text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87-105.
- Garrison, R.; Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: a framework for research and practice*. London: Routledge.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gomes, M. J. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 137-156.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. La Réunion : L'Harmattan.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les Interactions verbales*, I. Paris : Armand Colin, 3ème édition.

Pereira, A. ; Mendes, A.Q.; Morgado, L.; Amante, L.; Bidarra, A. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Lisboa : Universidade Aberta.

Pereira, A.; Mendes, A. Q.; Mota, J. C.; Morgado, L.; Aires, L. L. (2003). Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo. *Discursos, série Perspectivas em educação*, 1, 39-53.

Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active only learning*. Sterling, VA : Stylus Publishing Inc.

Slevin, J. (2006) E-tivities and the connecting of e-learning experiences through deliberative feedback. *Tidsskrift for universiteternes efter-og videreuddannelse*, 9, 1-17.

Capítulo 2

Ana Pinto Moura

Práticas de ensino-aprendizagem em ciências do consumo alimentar

É inegável a centralidade da alimentação no dia-a-dia das pessoas: a alimentação contribui para o bem-estar das pessoas e é uma importante fonte de prazer. Assume-se ainda como uma das principais rubricas das despesas dos agregados familiares das economias ocidentais e exige, de um modo mais ou menos intenso, o uso do tempo das pessoas.

Por outro lado, o consumo alimentar espelha as múltiplas transformações por que têm passado as sociedades contemporâneas, caracterizadas por uma cultura fragmentária e transitória, afeiçoada pela mudança permanente (Baudrillard, 1991). O progressivo envelhecimento demográfico e as suas conseqüentes manifestações na estrutura familiar; o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, contribuindo para o aumento do rendimento das famílias, e desta feita, elevando a capacidade de consumo dos agregados; a melhoria da escolaridade e a crescente urbanização, são movimentos que têm contribuído para o favorecimento de novos valores, nomeadamente a percepção da falta de tempo, a preocupação para com a saúde e o ambiente, bem como a questão da segurança alimentar (Moura & Cunha, 2005).

Face ao exposto, para o profissional que atua no sistema agroalimentar, importa compreender melhor os “novos consumidores”, no que diz respeito às suas reivindicações no que toca à variedade, conveniência e à presença de alimentos que sejam simultaneamente saudáveis, sustentáveis e seguros (Cunha & Moura, 2004). Importa, pois, adotar processos de ensino aprendizagem que acrescem à aquisição de conteúdos, a pertinência da reflexibilidade das temáticas e a sua conversão em ações reais. Neste contexto, o *eLearning* assume-se como uma

alternativa aos cenários educativos tradicionais, dada a sua flexibilidade e envolvimento que propicia aos seus intervenientes.

O *eLearning* e as novas práticas de ensino-aprendizagem

A expansão da *Internet* e das inúmeras ferramentas culturais descentralizadoras que lhe estão associadas modificaram, gradualmente, as rotinas, as relações interpessoais, os percursos formativos e de aprendizagem (Hay *et al.*, 2004). Por sua vez, a Universidade incorporou a *Internet*, a inovação tecnológica, a rede, nos processos de ensino, aprendizagem e investigação que promove (Area, 2004), despoletando a emergência de um novo paradigma de aprendizagens, fundado nos princípios de equidade, colaboração, interação, acesso e qualidade. Garrison e Anderson (2003) enquadram este movimento de inovação numa “ecologia educativa” fortemente vinculada ao *eLearning*.

Na realidade, o *eLearning* proporciona diversas oportunidades de interação e de decisão, baseadas no primado da flexibilidade, no fácil acesso ao conhecimento e na aprendizagem como um processo social e colaborativo (Aires *et al.*, 2016). Neste novo paradigma, a distância deixa de constituir um limite no acesso à educação e à aprendizagem, possibilitando ao estudante ajustar o seu tempo e autonomia ao desenvolvimento da sua aprendizagem (Garrison, 2000). Implica ainda a participação e o envolvimento ativo dos estudantes, promovendo interações sociais e cognitivas entre estudantes e entre estudantes e professores (Hay *et al.*, 2004). A presença cognitiva é entendida como a capacidade dos estudantes construírem e confirmarem significados através da reflexão e do discurso numa comunidade crítica de investigação. A presença social refere-se à capacidade dos participantes nessa comunidade projetarem-se social e emocionalmente enquanto pessoas reais, através dos meios de comunicação utilizados. Cabe ao docente a tarefa de orientar a aquisição de informação e a construção do conhecimento, bem como gerar um ambiente social facilitador do pensamento crítico (presença de ensino) (Garrison & Anderson, 2003). Ora a conjugação destas presenças fomenta a sensação de pertença a uma comunidade construtivista de investigação num ambiente colaborativo, sendo

que o sentimento de pertença à comunidade assume-se como preditor dos desempenhos dos estudantes, uma vez que possibilita a partilha de informação e de experiência de um modo reflexivo e crítico. Na realidade, diversos estudos reforçam a tese de que o desempenho dos estudantes em regime presencial e em regime de *eLearning* são comparáveis, com elevados níveis de satisfação (Chang & Tung, 2008; Moura *et al.*, 2010). De facto, comparando com os cursos lecionados tradicionalmente em ambiente presencial, os cursos desenvolvidos na modalidade de *eLearning*, pelo seu direcionamento no processo de aprendizagem, proporcionam uma perceção mais precisa da apropriação dos novos conhecimentos/competências (Shohreh & Keesling, 2000). Estes resultados devem-se igualmente ao continuado suporte que os professores facultam aos estudantes aquando da execução das atividades propostas (Paechter *et al.*, 2010).

A unidade curricular *Critérios de Escolha Alimentar*: desenho, metodologia e materiais

A unidade curricular (UC) *Critérios de Consumo Alimentar* é uma UC opcional do curso de Mestrado (2º Ciclo) em Ciências do Consumo Alimentar (<http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailcursos.php?curso=25>) do Departamento de Ciências e Tecnológica, da Universidade Aberta (UAb). A Universidade Aberta, a Universidade de ensino a distância no sistema de Ensino Superior em Portugal, utiliza nas suas atividades de ensino, as mais avançadas metodologias e tecnologias de ensino a distância orientadas para a educação sem fronteiras geográficas nem barreiras físicas, proporcionando formação superior (licenciaturas, mestrados e doutoramentos) e cursos de aprendizagem ao longo da vida lecionados em regime de *eLearning*, desde 2008, ano em que a UAb se tornou numa instituição europeia de referência, no domínio avançado do *eLearning* e da aprendizagem *online*, através do reconhecimento do seu Modelo Pedagógico Virtual* (<http://portal.uab.pt/auab/>).

O Mestrado Ciências do Consumo Alimentar resulta da confluência de dois movimentos ocorridos no espaço Europeu e na própria Instituição: a nova

conjuntura associada ao Processo de Bolonha (contemplando, nomeadamente, uma maior interação entre estudante e docente) e a aplicação do Modelo Pedagógico Virtual® (MPV) da UAb (Moura *et al.*, 2010).

Este modelo centra-se nas potencialidades da tecnologia, inerente à própria dinâmica do ensino a distância, enfatizando, o imperativo da pedagogia (Pereira *et al.*, 2007). Reforça assim a pertinência da programação e operacionalização do ato educativo, recorrendo, para o efeito à utilização de instrumentos tecnológicos enquanto promotores do sucesso educativo e distintivos de outras formas de ensino (Aires *et al.*, 2007). Considerando o estudante o centro do modelo, enquanto indivíduo ativo, construtor do seu conhecimento e empenhado com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade de aprendizagem, o MPV aplicado ao 2º Ciclo (Mestrado) assenta em dois pilares estruturantes: i) aprendizagem autónoma, pressupõe que o estudante é responsável por autodirigir o seu processo de aprendizagem, de acordo com as propostas desenvolvidas pelo docente e, ii) aprendizagem colaborativa, resulta da circunstância dos indivíduos trabalharem em conjunto, com valores e objetivos comuns, colocando competências individuais ao serviço do grupo. Privilegia, desta feita, uma comunicação e interação predominantemente assíncrona, de modo a promover o máximo de flexibilidade, interatividade e possibilidade de reflexão crítica (Altomonte *et al.*, 2016), sendo a aprendizagem marcadamente do tipo cooperativo (Pereira *et al.*, 2007). Ora, a flexibilidade de trabalho associada ao *eLearning* torna socialmente relevante a aposta nesta modalidade de formação (Shanley *et al.*, 2005), permitindo formação avançada na área das ciências do consumo alimentar àqueles que não dispõem das condições para frequentar cursos presenciais em horário laboral, bem como aqueles que se encontram geograficamente localizados fora dos grandes centros urbanos. Na realidade, a maioria dos estudantes do MCCA encontram-se profissionalmente ativos e integrados no setor agroalimentar, apresentam uma diversidade de formação ao nível das licenciaturas, se bem com uma forte ligação ao agroalimentar, e encontram-se geograficamente dispersos pelo território nacional, havendo ainda participação de estudantes localizados nos países de língua oficial portuguesa (Moura *et al.*, 2014).

A unidade curricular (UC) *Critérios de Escolha Alimentar* é lecionada na totalidade em regime *online*, com recurso à plataforma *Moodle* (<http://elearning.uab.pt/>). A estruturação da UC tem por base a construção de itinerários didáticos a desenvolver pelo estudante, sendo-lhe fornecido bibliografia e demais recursos de aprendizagem, bem como organizadas e definidas as atividades delimitadas no tempo. Na realidade, a organização detalhada da UC transposta no documento *Contrato de Aprendizagem* para cursos de 2º ciclo da UAb permite ao estudante planificar a sua aprendizagem, dado que no mesmo estão os respetivos: i) objetivos, ii) competências a adquirir, iii) descrição dos respetivos conteúdos, iv) cronologia das atividades, v) recursos de aprendizagem e, vi) tipologia da avaliação.

A UC *Critérios de Escolha Alimentar* está organizada por tópicos, sendo que, em geral, cada um dos tópicos tem a duração de duas semanas e a cada tópico está associado uma atividade. São apresentados oito tópicos. O primeiro tópico é de sociabilização (apresentação dos diferentes elementos da UC) e de análise do documento *Contrato de Aprendizagem*, havendo ainda um tópico que não está sujeito a avaliação. Dos seis tópicos remanescentes, dois dizem respeito a atividades de grupo, e três a duas atividades individuais, correspondendo a 60% da avaliação. O trabalho final individual (presente no oitavo tópico) corresponde a 40% da avaliação da UC.

Por outro lado, o desenho das atividades da UC *Critérios de Escolha Alimentar* é de cariz pragmático, como protagonizado por Hansen (2008), promovendo-se a realização de trabalhos e discussões temáticas em fórum de discussão, com base em estudos de caso, notícias de jornais, posições tomadas por figuras públicas, expondo o estudante à realidade do agroalimentar e promovendo-se assim uma visão crítica sobre a mesma, aprofundando as competências de exploração e interpretação das temáticas em estudo, potenciadora da valorização socioprofissional de cada estudante (Moura *et al.*, 2010).

Por exemplo, no primeiro tópico desta UC denominado “atitudes do consumidor face à alimentação”, no qual são atendidos os temas: alimentação saudável do ponto de vista dos consumidores e dos especialistas, e principais barreiras e

vantagens à prática de uma alimentação saudável, a atividade proposta consiste na avaliação de uma notícia (*press release*) lançada pela Sociedade Portuguesa de Cardiologia (SPC), em março de 2006, na qual era feita a referência de que as doenças cardiovasculares são a principal causa de morte em Portugal, indicando-se que: “*Uma em cada três pessoas morre por doença cardiovascular*” (SPC, 2006). Apresenta-se de seguida um excerto da referida atividade:

“Não obstante o conceito de “alimentação saudável” ser bem percecionado pelo consumidor, não se diferenciando da definição de alimentação saudável atribuída pelos especialistas, porque razão é que as doenças cardiovasculares (doenças que afetam o aparelho cardiovascular designadamente o coração e os vasos sanguíneos) representam a principal causa de morte do nosso país, considerando que nos principais fatores de risco de uma pessoa vir a desenvolver doenças do aparelho cardiovascular está ligado ao estilo e ao modo de vida atual, nomeadamente aos maus hábitos alimentares?”

Neste contexto, atente-se ainda a um *post* reflexivo lançado por uma estudante, identificando-se como “portuguesa” (reforçado através do uso de pronomes inclusivos como: nós, nossos), e evidenciando o hiato entre a percepção/conhecimento sobre alimentação saudável e o as práticas alimentares dos portugueses:

“Começo com um rewind: critério “saúde”. Quão criteriosos são os consumidores portugueses com a sua saúde? Será a saúde para muitos de nós um critério e a falta de saúde, digamos, a escolha de uma vida menos saudável, um capricho? No decorrer do trabalho sobre as doenças cardiovasculares/campanha de sensibilização/critérios de escolha, “perdi-me” em leituras sobre a “saúde”, “bem-estar”, “estilo de vida” e tornei-me, cada vez mais, atenta aos estilos/filosofias de vida. Felizmente, o número de pessoas que faz exercício físico em Portugal tem vindo a aumentar, mas, ainda é normal e maioritária, a atitude de não fazer exercício físico. Facto curioso: uma pessoa activa dá entre 7500 a 12500 passos por dia. Este número, traz-vos alguma justiça? Ou fazemos parte das massas e

achamos que é chato fazer exercício e que isso é para os "gordos"? Claro que, comparados com um gato enroscado ao sol, somos do mais ativo que há. :) Mas chega? É suficiente para combater doenças silenciosas como a osteoporose? Os nossos almoços de fim-de-semana são acompanhados de uma caminhada de 45mn? Quanto custa o nosso "estilo de vida"? Que peso tem o nosso estilo de vida? A saúde é um direito, um dever, um desejo, ou uma coisa inventada para dar trabalho aos médicos?" (P2)

Por outro lado, a dinamização das aulas virtuais é um elemento determinante e estruturante do processo de aprendizagem o longo desta UC, privilegiando-se como forma de interação assíncrona entre os participantes da presente UC, as interações ocorridas nos fóruns de discussão. Nesta UC, utilizaram-se dois tipos de fóruns:

Fórum de discussão alargado à turma, útil para troca de opiniões e pontos de vista entre docente-estudante e entre estudante-estudante. Estes fóruns foram usados nesta UC sempre que houve necessidade de estabelecer uma comunicação alargada à turma, por exemplo, aquando da explanação de uma nova atividade, *feedbacks* aos estudantes e comunicação entre estudantes.

- i. Fórum de discussão alargado à turma, útil para troca de opiniões e pontos de vista entre docente-estudante e entre estudante-estudante. Estes fóruns foram usados nesta UC sempre que houve necessidade de estabelecer uma comunicação alargada à turma, por exemplo, aquando da explanação de uma nova atividade, *feedbacks* aos estudantes e comunicação entre estudantes.

Atente-se ao caso do *post* lançado pela docente aquando do início do tópico:

*“Caríssimos,
Inicia-se a atividade 5 relacionada com o critério saúde.
Trata-se de um critério que tem ganho cada vez mais peso nas escolhas alimentares por parte dos consumidores (ver FCQ). Contudo, nem sempre é bem entendido pelo consumidor: por um lado, existe o culto/preocupação pelo corpo, por outro lado, os consumidores, em particular*

os consumidores portugueses sabem da importância de praticarem uma alimentação saudável (ver atividade 2), no entanto, têm dificuldade em abdicar dos seus alimentos favoritos/saborosos (ver atividade 2 e 4).

Assim, iremos considerar, em grupo, duas categorias de produtos alimentares percecionados como amigos da nossa saúde: os alimentos/ produtos funcionais (PF) e os produtos oriundos do modo de produção biológico (MPB). Para o efeito, apresentam-se um conjunto alargado de bibliografia deveras pertinentes (claro está!) no sentido de melhor se orientarem na apropriação da temática.

Votos de um Bom trabalho!”

Neste contexto, destaca-se, por um lado, a necessidade da docente comunicar de uma forma clara e precisa sobre a definição da atividade, e, por outro, encorajar os estudantes para a melhor concretização da atividade, com a indicação de: “Votos de um Bom trabalho!”.

- ii. Fórum de grupo, útil para a discussão entre os elementos do grupo, sendo que nesta UC se optou pelo formato “grupos separados”, no qual os estudantes do mesmo grupo interagem entre si, embora não com os colegas de outros grupos. A secção seguinte centrar se-á nas dinâmicas de comunicação e interação em fórum de grupo.

Dinâmicas de comunicação e interação em fórum de grupo *online*

Para ilustrar a interação nos fóruns de grupo, dá-se continuidade à relação entre a alimentação e a saúde, considerando-se o tópico “saúde/bem estar”. Neste tópico, o bem estar físico, mental e emocional, foi analisado como um dos possíveis critérios aquando das compras de bens alimentares, procurando-se avaliar de que modo o consumidor considera que o consumo de alimentos influencia o seu bem estar (Ares *et al.*, 2016).

Na abordagem temática deste tópico, consideraram-se particularmente os principais determinantes na compra de produtos oriundos do modo de

produção biológico (Cunha & Moura, 2004) e dos produtos funcionais, enquanto alimentos percebidos pelos consumidores como saudáveis. Neste contexto, os estudantes foram convidados a trabalhar em fórum de grupo e a considerar um exemplo real, analisando o impacto do critério saúde/bem estar na escolha desta solução alimentar, sendo que lhe estava a cargo ora a análise de um produto oriundo do modo de produção biológico ora de um produto funcional.

Episódios de interação

Para facilitar a descrição da forma como se organizou a atividade conjunta no grupo *online*, considera-se, a título de exemplo, a interação discursiva do grupo 4, o qual tinha a seu cargo a análise dos produtos funcionais.

A rede de interações no fórum de grupo centrou-se nos seus protagonistas, os três estudantes, com vinte entradas no total. A nuvem de palavras acentua os temas dominantes da discussão: trabalho, AF's (alimentos funcionais), saúde, alimento, consumidores (ver figura 1).



Figura 1. As cinquenta palavras mais frequentes, em torno do fórum de grupo *online*, retirando-se os termos comuns. Fonte: Wordle, www.wordle.net

A análise da evolução da ação discursiva desenvolvida pelos diferentes participantes na discussão segue a proposta desenvolvida por Aires (2012), recorrendo ao conceito de “segmentos de interatividade”, quer dizer, ao conjunto de atuações esperadas ou expectáveis e, portanto, aceites ou aceitáveis dos participantes. Os limites entre segmentos são marcados por uma mudança na forma como se organiza a atividade conjunta dos indivíduos. A análise das interações no fórum de discussão permitiu a identificação de três episódios:

dilema, conflito e fecho.

Episódio 1: dilema

O objetivo deste episódio consistiu na negociação de estratégias para resolver o dilema associado ao modo como estruturar o trabalho e à repartição de tarefas entre os três participantes, como é evidenciado no *post* lançado pelo estudante que abriu a discussão:

*Boa tarde Colegas,
Venho dar o pontapé de saída para este trabalho.
Que acham que seja necessário fazer??
Como dividir o trabalho pelos vários elementos?
Até já,
P1*

Um segundo elemento respondeu ao primeiro *post*, avançando com um pensamento especializado e apresentando proposta para estrutura do trabalho:

*“Bom dia,
Bem, pontos que farão, por certo, parte do trabalho: definição alimento funcional (caracterização, vantagens, desvantagens, estatísticas sobre o seu consumo/vendas, implicações na saúde e bem-estar consumidores), comportamento do consumidor relativamente aos AF (nacional e internacional), segurança alimentar e AF, exemplo de um grupo de AF's ou de um AF...and so on.
Temos sugestões para o AF ou grupo de AF's? Dentro das definições temos como traços de cada subgrupo de AF's, o seguinte:
- com substâncias naturais promotoras da saúde - caso do azeite -ou seja, sem adição artificial
- adicionado artificialmente promovendo/reforçando/complementando ação fisiológica do alimento (probiótico - ação no intestino)
(...)
Aproveitei e dei uma leitura a um dos textos da Professora (por isso este*

enquadramento).

E sendo o mote principal, alimentação saudável/saúde/bem-estar, algures, teremos uma leve e concisa abordagem sobre a definição de saúde.

Bem, vou-me! Acho que temos um tema muito interessante. Não domino este tema e sempre me suscitou curiosidade e "dúvidas"... A ver vamos!

Até mais logo”

P2

Esta intervenção é secundarizada pelos demais dois elementos, quanto à aprovação da estrutura delineada, bem como quanto à definição da repartição de tarefas:

“Boa noite P2,

Desculpa mas este fim-de-semana não consegui aqui vir com a regularidade que era necessária, aliás este semestre está a ser muito complicado.

Mas enfim...

Olha vi a divisão de temas que colocaste e acho-a muito correta.

Agora diz-me que queres especificamente que faça??

Queres que fale do quê?

Posso falar do alimento funcional escolhido. Escolhíamos o peixe e as vantagens do ómega 3.

Vou fazer um texto sobre este assunto e coloco-o aqui até o mais tardar dia 17 de abril, para depois se juntar tudo e enviar à professora.

Que achas?

Pode ser??

Até amanhã”

P1

“Boa noite P2 e P1,

Concordo plenamente com os pontos referidos pela P2. Parece-me que cobrem grande parte do trabalho. Confesso que não percebi se teríamos de escolher um produto específico ou abordar os AF de um modo geral, no entanto acho que poderemos fazer ambas as coisas.

O P1 propôs falar mais especificamente sobre o peixe (ómega 3), por mim

não tenho objeções. Poderei falar sobre os restantes AF's de forma geral e abordar os pontos já referidos pela Nina: definição alimento funcional (caracterização, vantagens, desvantagens, estatísticas sobre o seu consumo/ vendas, implicações na saúde e bem-estar consumidores).

P2, caso prefiras podes ficar tu com essa parte e eu falo do comportamento do consumidor relativamente aos AF (nacional e internacional) e do peso que o critério "saúde e bem estar" representa na escolha dos consumidores.

O que preferes?

(...)"

"Meus caros,

Divisão ok! Sim P1, o peixe é uma excelente escolha. Sim P3, falar dos AFs no geral. Sim, P2, critérios de escolha, saúde e bem-estar, comportamento consumidor nacional e overseas.

Depois vemos o resto. Dia 17 à noite, a ver se colocamos cá um esboço.

Até breve

P1: força!"

Episódio 2: conflito

No episódio 2, vivenciou-se uma situação de conflito, dado a indisponibilidade de um dos elementos em acompanhar a construção do trabalho de grupo, gerando uma reação previsível de desagrado e apreensão por parte dos outros dois elementos do grupo.

"Boa noite Colegas,

Aqui deixo a minha parte do trabalho.

Está um pouco grande.

Se quiserem cortem o que acharem.

Só conseguirei vir aqui no Sábado ou no Domingo.

Por isso confio em vós no resto do trabalho.

Até depois."

P1

P1,

A tua presença é importante. A presença, ainda que assíncrona, dos membros de um grupo, será sempre uma presença. E ativa. Daí ser exigida a discussão entre os elementos do grupo.

Fazer uma parte sem, posteriormente, ver as outras partes, para fazer ajustes e garantir que é coerente com o trabalho na sua totalidade, é desprovido de algum bom senso. Além de que, pormenores como introdução, conclusão, formatação e outros, são igualmente importantes e definem o sucesso de um trabalho.

Estamos todos no mesmo barco e com as mesmas vidas: ocupadas... Obviamente, vamos continuar o trabalho, fazendo todos os ajustes necessários. A nossa nota está em jogo, não é verdade?"

P2

"Olá P2,

Entrei aqui agora para sugerir exatamente o mesmo, até porque fiquei preocupada ao ler a mensagem do P1, confesso...

Já estou a terminar e até ao fim do dia coloco aqui a minha parte e tento ver a parte do P1. Depois acertamos o resto. Acho que escrevi bastante e por isso vou tentar resumir ao máximo e deixar apenas o mais importante.

Bem, até mais logo! :)"

P3

Episódio 3: fecho

Perante uma situação de desequilíbrio, os participantes do grupo *online* esforçam-se para que o equilíbrio seja restaurado (Monteiro *et al.*, 2012).

Assim, neste episódio os dois elementos do grupo deram continuidade ao trabalho iniciado, embora sem a intervenção do elemento P1. Realça-se o forte espírito de interajuda, partilha e de complementaridade entre os dois membros de grupo (P2 e P3) que concluíram o trabalho. Fica igualmente patente o envolvimento e o crescente interesse dos participantes pelo tema em apreço.

“Olá P2 (outra vez)

Bem, já terminei o trabalho. Confesso que está bastante extenso, e mesmo assim já me fartei de cortar. Sei que ainda é preciso reduzir mais, mas deixo aqui assim para poderes ver o que achas que deve ficar.

Ao início achei que não havia muito para dizer, mas à medida que fui lendo e pesquisando percebi que este tema é "um mundo" e tem muito para falar. O limite de páginas parece-me bastante apertado e corre-se o risco de ficar muita coisa por abordar.

Tomai a liberdade de fazer já uma capa, para adiantar trabalho, pois parece-me que ficámos as duas a terminar o trabalho, e também já fiz a introdução.

Fica aqui esta parte e, entretanto, vou pegar na parte do P1 e encaixá-la na minha.

Depois juntamos a tua parte e, voilá! :)

Até já!”

P3

“Última versão. Ainda com páginas a mais. Mas, menos. Reduzindo mais uma ou meia página, acho que está dentro do aceitável. Prefiro ser penalizada por ter mais páginas, do que um conteúdo menor..

Vê, P3. Quid júris”

P2

“Bom dia Colegas

O trabalho está entregue! Vamos ao próximo.

P2,

Para ti é um até já!”

P3

Presença social nos fóruns: afetividade, coesão e interação

Para avaliar a qualidade da interação e a natureza da comunicação ao nível dos elementos de presença social, Rourke *et al.* (2001) propõem um modelo, no qual se evidencia três tipos de expressões sociais:

- i. A afetividade do fórum relacionada com a exposição pessoal, a partilha das emoções e a demonstração do respeito mútuo. Consideram-se nesta categoria expressões convencionais ou não convencionais de emoção, tal como as *emoticons*, o uso de maiúsculas para realçar emoções, a pontuação repetida (caso das reticências), o recurso ao humor, a exposição pessoal, com apresentação de detalhes da vida fora do curso, expressão de vulnerabilidade, com vista a reduzir o sentimento de isolamento.
- ii. A coesão do grupo, evidenciada através da integração dos elementos do grupo, do diálogo aberto e da mistura de comunicação pessoal com o curso.
- iii. A interação, resultante da referência a mensagens e ideias dos outros elementos, da elaboração de significados comuns. O reforço é essencial para a manutenção da comunidade e o bom desenrolar do processo de aprendizagem.

Na tabela 1, exemplificam-se os principais indicadores de presença social do fórum em estudo – fórum do grupo 4 sobre o critério saúde, tendo por base a tradução de Monteiro *et al.* (2012) do modelo de Rourke *et al.* (2001).

Ora estes elementos de presença social ajudam a superar sentimentos de frustração e de isolamento, tendo em conta que o estudante na modalidade *online* encontra-se fisicamente distantes dos demais membros da turma. Na realidade, contrariamente aos modelos tradicionais de aprendizagem presencial, a comunicação estabelecida na modalidade *online* carece da espontaneidade dos gestos e as expressões faciais em simultâneo com a emoção associada ao tom de voz, podendo estes elementos comunicacionais auxiliar no esclarecimento e na superação de situações, nomeadamente em situações de conflito (Vonderwell, 2003). Os trabalhos que consideraram as emoções vivenciadas pelos estudantes em regime *online* identificaram quer emoções negativas (raiva, frustração, confusão, aborrecimento, isolamento) quer emoções positivas (envolvimento, excitação), inibindo ou reforçando o processo de aprendizagem (O'Regan, 2003), sendo que a regulação das emoções positivas e negativas resulta da

Tabela 1. *Elementos da presença social num fórum de grupo*

Categoria	Indicadores	Definição	Exemplos retirados do fórum de grupo (identificação do participante)
Afetividade	Expressão de emoções	Pontuação repetida, uso de maiúsculas, <i>emoticons</i>	- “Olá P2?”/“Bem, até mais logo!” :) ; - “Olá P2 (outra vez)” (P3)
	Sentido de humor	Ironia, sarcasmo, provocação, entendimento	- “Venho dar o pontapé de saída para este trabalho.” (P1)
	Exposição pessoal	Apresentação de detalhes da vida fora do curso, expressão de vulnerabilidade	- “Desculpa mas este fim de semana não consegui aqui vir com a regularidade que era necessária, aliás este semestre está a ser muito complicado. Mas enfim...” (P1)
	Apoio	Apoio e encorajamento entre estudantes	- “P1: força!” (P2) - “Tomai a liberdade de fazer já uma capa, para adiantar trabalho, pois parece-me que ficámos as duas a terminar o trabalho, e também já fiz a introdução. Fica aqui esta parte e entretanto vou pegar na parte do P1 e encaixá-la na minha. Depois juntamos a tua parte e, voilá!” :) (P3)
Interação	Referência a mensagens e ideias dos outros	Referência direta ao conteúdo da mensagem de outros participantes (cumprimentando, questionando, concordando)	- “Olha vi a divisão de temas que colocaste e acho-a muito correta. Agora diz-me que queres especificamente que faça?? Queres que fale do quê?” (P1) - “Concordo plenamente com os pontos referidos pela P2. Parece-me que cobrem grande parte do trabalho. (...) O P1 propôs falar mais especificamente sobre o peixe (ômega 3), por mim não tenho objeções”. (P3)
Coesão	Díálogo aberto	Tratar os participantes pelo nome	- “Boa noite P2 e P1” (P3) - “P1, Para ti é um até já!” (P3)
	Integração	Uso de pronomes inclusivos (nós, nossos)	- “Meus caros” (P2) - “Estamos todos no mesmo barco e com as mesmas vidas: ocupadas... Obviamente, vamos continuar o trabalho, fazendo todos os ajustes necessários. A nossa nota está em jogo, não é verdade?” (P2)
	Saudações	Comunicação que iniciam e fecham o fórum	- “Boa tarde Colegas!”- “Até já” (P1)

Fonte: Adaptado de Rourke *et al.* (2001).

colaboração e das interações desenvolvidas pelos diferentes atores da rede (Aires *et al.*, 2006).

Ora, de acordo com um estudo exploratório desenvolvido por Moura & Aires (2012) dirigido a estudantes da UC *Critérios de Escolha Alimentar*, a dimensão

afetiva da aprendizagem *online* surgiu espontaneamente nas respostas dos estudantes, sendo que o clima emocional e o suporte continuado da docente teve um impacto positivo nos esforços de alguns alunos, tendo em conta que os ajudou a superar sentimentos de *stress* e de incerteza.

Considerações finais

O *eLearning* proporciona diversas oportunidades de interação, baseadas no primado da flexibilidade, no fácil acesso ao conhecimento e na aprendizagem como um processo social e colaborativo. Importa que as interações empreendidas decorrentes das atividades propostas e suportadas pela presença do docente, enquanto impulsionador de um ambiente social facilitador do pensamento crítico e orientador da aquisição de informação e da construção do conhecimento, possibilitem uma autorreflexão e apelam a uma verdadeira aprendizagem em grupo, assente na criação de relações afetivas entre os participantes. Por sua vez a pertença a comunidades virtuais funciona como preditor da satisfação do estudante em relação ao curso/UC/temática.

Ora, este modelo de ensino aprendizagem enquadra-se bem nos cursos de 2º ciclo na área das ciências de consumo alimentar, dada a complexidade associada aos alimentos e a diversidade de atores envolvidos e respetivas interações na cadeia alimentar. Por outro lado, a partilha de experiências pessoais e profissionais entre os participantes, bem como a construção de conhecimento no seio da comunidade virtual potencia a valorização socioprofissional de cada estudante.

Referências

Aires, L. (2012). O virtual como contexto mediador de pesquisa no local: o caso de uma unidade curricular do 1º ciclo. In J. S. Ribeiro & L. Aires (Coord.). *Investigação e Variantes Curriculares no Ensino Online. Desafios da Interculturalidade na Era Tecnológica*, 37-51. Lisboa: CEMRI, Universidade Aberta.

Aires, L., Azevedo, J., Gaspar, I., Texeira, A., Silva, S. & Laranjeiro, J. (2007). Ambiente de sala de aula em cursos de mestrado presenciais e online. In L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar & A. Teixeira (Coord.). *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no ensino Superior*, 173-219. Lisboa: Universidade Aberta.

Aires, L., Dias, P., Azevedo, J., Rebolho, M. A. & Garcia Péres, R. (2016). Education, Digital Inclusion and Sustainable Online Communities. In U. M. Azeiteiro, W. L. Filho & S. Caeiro, (Eds). *E-learning and Education for Sustainability*, 263-273. Frankfurt: Peter Lang.

Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M.I. & Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2), 74-91.

Altomonte, S., Logan, B. Feisst, M., Rutherford, P. & Wilson, R. (2016). Interactive and situated learning in education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 417-443.

Area, M. (2004). *Los media y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.

Ares, G., Gimenez, A., Vidala, L., Zhoub, Y., Krystallisc, A., Tsalisc, G., Symoneauxd, R, Cunha, L.M., de Moura, A.P., et al. (2016). Do we all perceive food-related wellbeing in the same way? Results from an exploratory cross-cultural study. *Food Quality and Preference*, 52, 62-63.

Baudrillard, J. (1991), *A sociedade de consumo*, Lisboa: Edições 70.

Chang, S. C. & Tung, F. C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 71-83.

Cunha, L. M. & Moura, A. P. (2004). Conflicting demands of agricultural production and environment protection: consumers' perception on quality and safety of food. In W. L. Filho (Ed.). *Ecological Agriculture and Food Production in Central and Eastern Europe, Risks Associated with Industrial Agriculture*, 137-157. Amesterdão: NATO Scientific Series, IOS Press.

Cunha, L. M., Moura, A. P., Lopes, Z., Santos, M. C. & Silva, I. (2010). Public perceptions of food related hazards: an application to Portuguese consumers. *British Food Journal*, 112(5), 522-543.

Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17.

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: a framework for research and practice*. London: Routledge.

Hay, A., Peltier, J. & Drago, W. (2004). Reflective learning and on-line education: a comparison of traditional and on-line MBA students, *Strategic Change*, 13(4), 169-82.

Hansen, D. E. (2008). Knowledge transfer in online learning environments. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 93-105.

Monteiro, A., Lencastre, J. A. & Moreira, A (2012). Interação em salas de aula virtuais. In A. Monteiro, J. A. Moreira & J. A. Lencastre. *Blended Learning em Contexto Educativo. Perspetivas Teóricas e Práticas de Investigação*, 81-96. Santo Tirso: De facto Editores.

Moura, A. P. & Aires, L. L. (2012). Aprendizagem das temáticas associadas ao domínio dos critérios de escolha alimentar: um estudo de caso para uma unidade curricular em regime de e-learning. In J. S. Ribeiro & L. Aires

(Coord.). *Investigação e Variantes Curriculares no Ensino Online. Desafios da Interculturalidade na Era Tecnológica*, pp.198-213. Lisboa: CEMRI, Universidade Aberta.

Moura, A.P. & Cunha, L.M. (2005). Why consumers eat what they do: an approach to improve nutrition education and promote healthy eating. In D Doyle (Ed). *Consumer Citizenship: Promoting New Responses*, pp. 144-156. Harmar: Forfatterne.

Moura, A. P., Cunha, L. M., Azeiteiro, U. M., Aires, L., Graça, P. & de Almeida, M. D. V. (2010). Food consumer science post graduate courses: comparison of face to face versus online delivery systems. *British Food Journal*, 112(5), 544-556.

Moura A. P., Vaz-Fernandes P., Caetano F., Carapeto C. & Oliveira C. (2014). Avaliação do curso de mestrado online em ciências do consumo alimentar: aplicação do modelo de análise SWOT. In L. Aires, A. P. Moura, F. Seabra & J. A. Moreira (Org.). *Educação a Distância e Diversidade do Ensino Superior*, pp. 95-110. Lisboa: Universidade Aberta,

O'Regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *The Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 78-92.

Pereira, A., Mendes, A.Q., Morgado, L., Amarante, L. & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico Virtual da Universidade Aberta: para uma Universidade do Futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.

Paechter, M., Maier, B. & Macher, D. (2010). Students' expectations of and experiences in e-learning: their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.

Shanley, E. L., Thompson, C.A., Leuchner, L. A. & Zhao, Y. (2004). Distance education is as effective as traditional education when teaching food safety, *Food Service Technology*, 4, 1-8.

Shohreh, A. K. & Keesling, G. (2000). Development of a web-based internet marketing course. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 84-89.

Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: a case study. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 77-90.

Wordle, Disponível em: www.wordle.net. Consultado em: 29/04/2017.

Capítulo 3

Catarina S. Nunes

Didática da estatística em educação a distância e *eLearning*

A matemática é sempre encarada como um desafio em disciplinas de cursos fora da área da matemática. Este problema é há muito discutido, mas uma das preocupações de um professor deverá ser o de estabelecer atitudes saudáveis perante o assunto (Elton, 1971). Um dos objetivos é dar aos alunos a oportunidade de descobrirem as simples verdades matemáticas através da sua própria experiência e também permitir a aquisição de competências técnicas importantes, por exemplo para o estudo da estatística. Neste percurso de aprendizagem, o estudante deve compreender os conceitos matemáticos revelantes para os seus estudos nas variadas áreas (Elton, 1971). Este aspeto ganha particular relevância num ambiente de ensino-aprendizagem a distância e *eLearning*, onde existe um risco acrescido de que os aspetos teóricos se sobreponham aos práticos.

A educação a distância e *eLearning* tem vindo a ter cada vez mais um papel importante na educação superior em Portugal (Hasan & Laaser, 2010). No entanto, a matemática aparece maioritariamente em disciplinas aplicadas dentro de outros cursos em diversas áreas. A Universidade Aberta é a universidade portuguesa dedicada ao ensino a distância em sistema de *eLearning*, tendo em média 10000 alunos por ano e possui uma plataforma própria de sistema de *eLearning* com o seu Modelo Pedagógico Virtual® (<http://portal.uab.pt/auab/>) (Hasan & Laaser, 2010) (Pereira *et al*, 2007). Os seus cursos são inteiramente a distância o que potencia a utilização das novas metodologias de aprendizagem, inseridas nas inovadoras tecnologias em rede.

O ensino *online*, considerando o seu público-alvo, as metodologias e recursos

de aprendizagem, as plataformas de interação, os aspetos económicos e a internacionalização, tem especificidades inerentes à sua estrutura que o distinguem do ensino presencial (Moore & Anderson, 2003). Estes aspetos são de especial importância no ensino de uma disciplina que à partida assusta particularmente os estudantes. Por outro lado, as novas tecnologias também podem ser uma mais-valia permitindo uma mais fácil visualização de conteúdos.

Considerando a área do ensino e aprendizagem da matemática, têm existido várias tendências de reformas não só no *eLearning* mas também no ensino tradicional, com os docentes a serem encorajados a experimentar novas abordagens. A integração de *software* matemático nos cursos, o melhoramento do curriculum das disciplinas para promover um desenvolvimento gradual do conhecimento e não apenas uma memorização processual, têm sido algumas das estratégias adotadas pelos docentes. Um estudo da Universidade Aberta da Catalunha (UOC), mostra a evolução do ensino da matemática em regime de *eLearning* através de onze anos de experiência e diversos testemunhos de alunos e docentes (Juan *et al.*, 2008). No entanto, as dificuldades inerentes às especificidades da matemática, demonstram um receio pela parte dos estudantes relativamente a tecnologias *web* em disciplinas ou cursos nesta área (Alaj ääski, 2006). Em regime de ensino a distância e *eLearning*, em geral, os estudantes continuam a ter receio e maiores dificuldades de aprendizagem nas unidades curriculares de matemática.

No ensino a distância de disciplinas da área da matemática é preciso ter em conta vários aspetos: uma orientação profissional no desenvolvimentos dos cursos de matemática, focando nas aplicações matemáticas mais do que na teoria abstrata; integração de *software* matemático para realçar e demonstrar as aplicações de conceitos matemáticos; desenvolver recursos interativos para facilitar a aprendizagem por experimentação; uma avaliação prévia da experiência académica e profissional do aluno (*background*); promover a aprendizagem colaborativa *online* dos alunos com pequenos trabalhos ou atividades de grupo (Juan *et al.*, 2008). É com base nestas premissas que este trabalho foi desenvolvido, com o objetivo principal de captar o interesse dos estudantes pela matemática e motivar a sua aprendizagem.

Neste capítulo é explorado o desenvolvimento de uma unidade curricular de estatística de 2º ciclo, inserida num curso fora da área da matemática. Este trabalho foca a dinâmica das metodologias de aprendizagem em ambiente virtual, tendo por base também as diretrizes do modelo pedagógico da Universidade Aberta cujos princípios assentam na equidade, colaboração e interação.

Estrutura da unidade curricular de Estatística Aplicada

A unidade curricular (UC) de Estatística Aplicada é uma unidade curricular obrigatória do primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado de Ciências do Consumo Alimentar. O objetivo desta UC é introduzir os conceitos e técnicas fundamentais de análise e inferência estatística e demonstrar a sua utilidade no apoio à resolução de problemas na área das Ciências do Consumo Alimentar. No presente ano letivo, a estrutura da UC foi reformulada para tentar responder às diversas dificuldades apresentadas pelos estudantes de edições anteriores do mestrado. Estas dificuldades prendiam-se essencialmente com a complexidade das fórmulas matemáticas, a falta de bases metodológicas no curriculum anterior dos alunos e a aparente desconexão entre as metodologias e a área de estudos do mestrado. Tendo em conta as premissas enumeradas na secção anterior, a UC foi estruturada com o objectivo de motivar e fomentar a capacidade de análise matemática e sentido crítico, no seio de uma disciplina de estatística num ambiente não matemático.

A UC de Estatística Aplicada é lecionada na totalidade em regime *online*, com recurso à plataforma *Moodle* (<http://elearning.uab.pt/>) da Universidade Aberta. O Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta, aplicado ao 2º Ciclo assenta em dois princípios: 1) aprendizagem autónoma, pressupõe que o estudante é responsável por autogerir o seu processo de aprendizagem, de acordo com as propostas desenvolvidas pelo docente; 2) aprendizagem colaborativa, resulta da circunstância dos estudantes trabalharem em conjunto, com valores e objetivos comuns, colocando competências individuais ao serviço do grupo (Pereira *et al.*, 2007). Privilegiando uma comunicação e interação

assíncrona, de modo a promover a flexibilidade, interatividade e possibilidade de reflexão crítica sendo a aprendizagem marcadamente do tipo cooperativo (Pereira *et al.*, 2007).

A UC foi estruturada numa sequência de atividades ao longo do semestre, que se vão encaixando tanto a nível de metodologias, de técnicas como de aplicações. A organização da UC está desde logo objetivamente detalhada no documento *Contracto de Aprendizagem*. Este documento, está disponível no início do semestre e contém: os objetivos da UC; as competências a adquirir; a descrição detalhada dos conteúdos teóricos e práticos da UC; a lista dos recursos de aprendizagem; a cronologia das atividades e das avaliações (tal como a sua tipologia). Durante a primeira semana letiva, os estudantes devem ler atentamente os *contractos de aprendizagem* de todas as unidades curriculares e planear o seu tempo para o semestre. Num ensino a distância este é um dos aspectos mais importantes e desafiadores: a gestão e planeamento de tempo para estudo individual, colaborativo e submissão de avaliações. A não existência de horários fixos de aulas como no ensino presencial, aliado ao facto de que a maior parte dos alunos são trabalhadores estudantes, dificulta a auto-organização do tempo dedicado ao estudo e a quantidade do tempo disponível para o fazer.

A UC de Estatística Aplicada está dividida em cinco temas, com duração variável, tendo o mais curto duas semanas e o mais longo quatro semanas. Cada tema está associado a uma atividade avaliada. O trabalho final da UC é individual, está associado ao quinto e último tema e corresponde a 40% da avaliação (seguindo o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta). A primeira semana letiva é dedicada à leitura do *contracto de aprendizagem*, apresentação dos estudantes e dos docentes, familiarização com a estrutura e objetivos da UC.

Os cinco temas teóricos da UC são: estatística descritiva; testes paramétricos; testes não paramétricos; análise de variância; e análise de regressão. Estes temas são abordados numa perspetiva teórico prática com a utilização do *software* IBM SPSS.

A estrutura das atividades avaliadas, foi elaborada considerando: a experiência

académica e profissional dos alunos (na sua grande maioria sem nenhum conhecimento estatístico); a orientação profissional do curso; as aplicações na área do consumo alimentar. Cada atividade tem um enunciado com a descrição dos seus objetivos, metodologia de trabalho, conteúdos teóricos envolvidos, questões a responder, competências a desenvolver e critérios de avaliação.

Uma das evidências de boas práticas no ensino, tem sido o impacto positivo no percurso de aprendizagem dos alunos pela utilização de dados reais nas disciplinas de estatística dos cursos de ciências sociais (Carter *et al.*, 2011). Tendo isto em conta, para utilização na UC de Estatística Aplicada foi selecionada uma base de dados sobre consumos e hábitos alimentares disponível no site do Ministério da Agricultura dos Estados Unidos da América (<https://www.usda.gov>). Esta base de dados foi disponibilizada aos alunos na página da UC, já pronta para ser trabalhada e devidamente explicada e referenciada. O objetivo é que os alunos possam evoluir no estudo e aprendizagem das diferentes metodologias estatísticas, utilizando paralelamente (e como apoio) dados cujo conceito lhes é familiar e estimulante. A base de dados é trabalhada durante toda a UC e os seus cinco temas, num percurso sequencial de aprendizagem. Permitindo assim diferentes abordagens, análise de dados e discussões de resultados.

Nas secções seguintes apresentar-se-á em detalhe as diferentes metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação consoante a cronologia de temas da UC.

Primeiro tema

O primeiro tema e primeira atividade avaliada da UC são os mais importantes de todo o semestre. É crucial cativar os alunos, incentivá-los para a UC e também conseguir suavizar os receios que trazem consigo relativamente à estatística (e à matemática em geral). Os estudantes têm expectativas elevadas relativamente ao curso, mas para a maior parte destes o sistema de ensino é uma novidade.

Neste primeiro tema, a opção foi por uma atividade de trabalho puramente colaborativo em turma, com a utilização de vários fóruns de comunicação assíncrona.

Os recursos desenvolvidos e disponibilizados, foram na sua grande maioria vídeos de com áudio de apresentações passo a passo das noções básicas de estatística descritiva. Acompanhados de uma lista de bibliográfica incluindo *ebooks*, *links* a sites com aplicações na área e guias de apoio ao *software*. Na bibliografia da UC é dada especial relevância a livros e *ebooks* que foquem as aplicações sem esquecer os fundamentos científicos. É crucial manter o rigor ao mesmo tempo que se pretende guiar o estudante para a utilidade e importância que a estatística pode ter na sua atividade profissional ou científica.

Na primeira atividade é importante que o enunciado seja detalhado e preciso, num conjunto de objetivos (questões) sequenciais que guiem o estudante no processo de iniciação ao estudo *online*, ao tema e área da estatística, ao *software* e à base de dados. No enunciado está também mencionada a calendarização da atividade, incluindo não só a sua duração, mas também indicações sobre o tempo necessário para a realização de diferentes etapas. O trabalho dividido por pequenas metas, tem provado ser um incentivo no ensino em *eLearning*, ajudando os estudantes a manterem-se motivados e focados nas atividades na área da matemática (Juan *et al.*, 2008).

Como uma atividade colaborativa em turma, o objetivo é que as diferentes questões do enunciado sejam resolvidas e discutidas pelos estudantes nos fóruns da UC criados pelo docente especificamente para esta atividade. Estes fóruns devem ser moderados pelos estudantes, estruturados por diferentes aspetos das questões do enunciado e dadas as especificidades do ensino a distância e as localizações geográficas dos estudantes, a comunicação é feita de forma assíncrona. Seria desejável que o docente tivesse pouca intervenção nos fóruns e o seu papel fosse de orientador/supervisor, no entanto, este papel pode ser contraproducente numa primeira atividade. A presença atenta, motivadora e facilitadora do docente nas primeiras semanas do semestre é crucial para manter os estudantes empenhados e criar entusiasmo com a UC.

Juntamente com o enunciado da atividade são disponibilizados exemplos de resolução (passo a passo) de questões similares às do enunciado, utilizando a mesma base de dados e o mesmo *software*. Estes exemplos são construídos com

sequências de *screen shots* do ecrã do computador com a utilização do *software* e acompanhadas de descrições metodológicas sobre as técnicas utilizadas. Também é feita uma análise cuidada dos resultados, numa perspetiva tutorial e interpretação tanto matemática como no âmbito da aplicação.

O tema desta atividade, Estatística Descritiva, também é bastante prático e intuitivo, facilitando assim a interação entre os estudantes. A duração desta primeira atividade é de quatro semanas, para permitir a familiarização com o *software*, a sedimentação das noções fundamentais da estatística e um conhecimento alargado da diversidade da turma.

A avaliação da atividade é feita pela qualidade das intervenções dos estudantes dos fóruns. As regras devem estar definidas claramente no Contracto de Aprendizagem da UC.

A figura 1 mostra a pergunta principal desta primeira atividade.



Figura 1. Pergunta que acompanha o primeiro tema da UC: Estatística Descritiva

Segundo tema

A segunda atividade, tem um carácter diferente da primeira. O tema abordado é o da Estatística Inferencial com os testes de hipóteses paramétricos, aumentando assim a dificuldade da metodologia. A atividade é dividida em duas partes, uma de trabalho colaborativo em turma e outra de trabalho individual com entrega de um relatório.

Na primeira parte, a avaliação é baseada na participação nos fóruns de turma com o objetivo de que a aprendizagem do tema seja transversal a todos os alunos. Nesta fase, existe uma apresentação de recursos e exposição de exemplos com a utilização de testes paramétricos. Para além dos recursos disponibilizados na UC, os estudantes são incentivados a pesquisar por outros recursos bibliográficos, sites ou vídeos. Nesta etapa da UC quando os conteúdos matemáticos ficam mais complexos, a contribuição do estudante para o aumento de recursos disponíveis na UC pode ser uma forma de motivação (Ellis, Ginns, & Piggott, 2009), permitindo que o seu estudo e esforço seja reconhecido também pelos colegas.

Numa segunda parte, os estudantes têm de responder a um conjunto de questões relacionadas com a base de dados (a mesma utilizada durante toda a UC) em que deverão utilizar testes de hipóteses paramétricos. É dada especial ênfase à análise e interpretação dos resultados. Para além do fórum de turma, existe também um fórum de comunicação individual com o docente, tentando assim uma comunicação mais similar ao “*knock on the door*” do ensino presencial

De seguida são apresentados dois exemplos de questões práticas de uma atividade:

- O consumo médio de vegetais por pessoa será maior do que o consumo total de carne?
- Existirá diferença no consumo de café entre pessoas do sexo feminino e do sexo masculino?

O objetivo é que os estudantes respondam às questões, utilizando a base de

dados reais e o recorrendo ao *software* estatístico. Todas as opções e testes utilizados têm de ser metodologicamente justificados.

Terceiro tema

A terceira atividade é de trabalho de grupo. Os estudantes são divididos por grupos e cada grupo dispõe de um fórum de trabalho de grupo. Neste fórum deve decorrer toda a discussão, análise e discussão do trabalho. As intervenções no fórum de trabalho de grupo são avaliadas, correspondendo ao grau de participação individual de cada estudante no grupo. No final, apenas um relatório é entregue por grupo. O relatório deverá ser fruto do trabalho conjunto. Apenas quem participou no fórum será avaliado.

O tema abordado é o dos testes não paramétricos. A complexidade do tema aumenta, mas tal é compensado pelo trabalho ser em grupo. Por outro lado, após duas atividades, os estudantes já se sentem mais confortáveis com o *software* estatístico o que permite uma maior abertura para novos desafios.

Os trabalhos de grupo apresentam várias vantagens: uma maior colaboração, partilha de conhecimentos, entajada na resolução de problemas, diferentes perspetivas de análise e discussão de ideias. No entanto, podem existir problemas de difícil resolução em especial num regime *eLearning*: diferentes gestões de tempos; abordagens contraditórias nas divisões de tarefas; difícil comunicação entre os elementos do grupo.

A utilização de um trabalho de grupo, teve como objetivo fomentar a discussão de ideias dentro de grupos mais pequenos de estudantes. Com perguntas muito focadas nas questões do consumo alimentar e a utilização dos conceitos teórico-práticos envolvidos, permitir diferentes pontos de vista. Num trabalho de grupo, cuja participação no fórum de trabalho é avaliada, motiva a intervenção individual e a partilha de propostas de resolução.

Quarto e quinto temas

A quarta atividade, tem um carácter muito semelhante ao da segunda. O tema

abordado é o da Análise de Variância, mas a atividade é de apenas duas semanas. A atividade é também dividida em duas partes, uma de trabalho colaborativo em turma e outra de trabalho individual com entrega de um relatório.

De seguida apresenta-se um exemplo de duas perguntas a desenvolver na quarta atividade:

- Quais os pressupostos de aplicação da Análise de Variância?
- Em média existirá diferença no consumo total de vegetais entre as pessoas de diferentes grupos etários? Se sim, a que grupos etários se deve a diferença?

As atividades devem ser focadas na aplicação e na interpretação dos seus resultados, mas não nos devemos esquecer dos conceitos fundamentais. O processo de aprendizagem não estaria completo, se os estudantes não souberem quando devem e porque devem aplicar cada um dos métodos e quais são ou não apropriados aos dados em questão.

A quinta e última atividade é o trabalho final, seguindo as indicações do Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta, sendo um trabalho individual e correspondendo a 40% da avaliação UC. Neste caso o tema é a Regressão Linear e a avaliação é baseada apenas no relatório final individual. O enunciado do trabalho final, segue as mesmas premissas dos enunciados das atividades anteriores: rigor, clareza nas questões, calendarização das etapas, competências a adquirir e método de avaliação. A única diferença está no grau de exigência e na falta de exemplos relativos à base de dados a utilizar. Permitindo assim, uma maior iniciativa e criatividade por parte do estudante. Também se espera que seja uma preparação para a fase posterior de dissertação nos semestres seguintes.

Discussão

Esta UC foi reestruturada no presente ano letivo e ainda não existem resultados definitivos sobre o sucesso desta abordagem. No entanto, já podemos refletir sobre alguns aspetos importantes, o primeiro é a participação dos estudantes na UC através da sua participação nos fóruns. A tabela 1 mostra a percentagem

de participação nos fóruns de discussão por docente e por estudante nas várias atividades.

Tabela 1. *Participação nos fóruns de discussão da UC por atividade.*

Atividade	Docente %	Estudantes %	Consultas/Pessoa
1	35,3	64,7	200,8
2	19,3	80,7	54,5
3	1,5	98,5	104,6
4	9	91	37,9

Na tabela 1 podemos observar que a percentagem de intervenção do docente nos fóruns de discussão vai-se reduzindo ao longo do semestre, enquanto a percentagem de intervenção dos estudantes vai aumentando. De notar que na primeira atividade (discussão em turma) embora o docente tenha tido uma maior percentagem de intervenções, existiu um maior número de consultas por pessoa. Nesta atividade, foi crucial que o docente tenha realizado um grande número de intervenções para:

- Reforçar as intervenções dos estudantes, e.g. “Muito bem! Continuação de bom trabalho.”, “Está a ir no bom caminho.”
- Incentivar, e.g. “O seu gráfico está bom, é uma boa perspetiva. Mas porque não tenta também a seguinte abordagem ...”
- Redirecionar, e.g. “Neste caso, a soma de todos os valores não nos traz informação relevante. Porque não experimenta calcular a média e a variância.”
- Apoiar, e.g. “Todas as dúvidas são válidas, diferentes pontos de vista podem ajudar a clarificar ideias.”

Na primeira atividade, foi bastante importante que inicialmente nenhuma intervenção de um estudante ficassem sem resposta. Isto incentivou a que os próprios estudantes, também comesçassem a partilhar as suas opiniões e resoluções. Alguns estudantes tinham receio de expressar as suas dúvidas por as considerarem demasiado básicas. A matemática continua a ser uma palavra

assustadora.

A terceira atividade como foi de trabalho de grupo, avaliada também pela participação no fórum de trabalho, é normal que a percentagem de intervenções dos estudantes tenha sido elevada. As discussões nos fóruns de grupos foram muito interessantes, com pouca intervenção do docente. Em geral os grupos funcionaram bem, embora ressalve o facto de os métodos de trabalho de pessoas nem sempre serem compatíveis.

Na quarta atividade, como a calendarização era mais curta (duas semanas) o fórum da turma acabou por estar mais ativo e provou ser importante para a compreensão da metodologia e debate das análises e interpretação dos resultados.

No geral, a participação na UC foi bastante ativa atingindo-se assim um dos objetivos: conseguir que os estudantes interagissem e não desistissem da UC. Numa fase posterior será preciso analisar o desempenho dos estudantes antes e após a reestruturação, e também a utilização de outras ferramentas para caracterizar a opinião dos estudantes sobre a UC.

Conclusão

A estrutura da unidade curricular e respetivas metodologias de aprendizagem, foi apresentada paralelamente com uma reflexão sobre o impacto no percurso de aprendizagem do estudante e as suas expectativas. A especificidade da estatística com as suas componentes teórico-práticas e análise crítica de resultados foi explorada num ambiente virtual recorrendo a ferramentas audiovisuais e incentivando o processo construtivo de aprendizagem. Neste ambiente de comunicação assíncrona assente nas novas tecnologias, os estudantes vão evoluindo na sua aprendizagem da estatística aplicada à sua área de estudo, com a utilização de *software* e recursos pedagógicos especialmente desenvolvidos.

Ficam ainda alguns pontos que seria importante abordar no futuro, como a utilização de mais ferramentas matemáticas interessantes para as apresentação

interativa de fórmulas, mas pode ser difícil quando estamos perante estudantes de outras áreas (Bringslid, 2002).

Nesta UC o trabalho colaborativo aqui funcionou bem ao contrário do apresentado noutros trabalhos (Philip & Mitra, 2012). Mas foi baseado em discussões apenas nos fóruns da plataforma *Moodle* da Universidade Aberta. Existem outras tecnologias de comunicação que permitem uma maior interação síncrona e assíncrona entre os participantes (Beldarrain, 2006), seria um dos aspetos a explorar no futuro.

O conceito de que o próprio estudante poderia ajudar a desenhar os conteúdos da UC, também poderia trazer vantagens. A participação dos estudantes na construção dos recursos e materiais disponibilizados, ajuda o processo de aprendizagem e o reconhecimento do trabalho *online* (Ellis *et al.*, 2009).

Neste contexto de ensino a distância e *eLearning* na área da matemática é de especial importância a integração de diferentes metodologias no processo pedagógico.

Referências

- Alaj ääski, J. (2006). How does Web technology affect students' attitudes towards the discipline and study of mathematics/statistics? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(1), 71-79. <https://doi.org/10.1080/00207390500226002>
- Beldarrain, Y. (2006). Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/01587910600789498>
- Bringslid, O. (2002). Mathematical e-learning using interactive mathematics on the Web. *European Journal of Engineering Education*, 27(3), 249-255. <https://doi.org/10.1080/03043790210141564>
- Carter, J., Noble, S., Russell, A., & Swanson, E. (2011). Developing statistical literacy using real-world data: investigating socioeconomic secondary data resources used in research and teaching. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(3), 223-240. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2011.609553>
- Ellis, R. A., Ginns, P., & Piggott, L. (2009). E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/07294360902839909>
- Elton, L. R. B. (1971). Aims and Objectives in the Teaching of Mathematics to non-Mathematicians? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2(1), 75-81. <https://doi.org/10.1080/0020739710020107>
- Hasan, A., & Laaser, W. (2010). Higher Education Distance Learning in Portugal--State of the Art and Current Policy Issues. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, (2), 10.
- Juan, A., Huertas, A., Steegmann, C., Corcoles, C., & Serrat, C. (2008). Mathematical e-learning: state of the art and experiences at the Open University

of Catalonia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 39(4), 455-471. <https://doi.org/10.1080/00207390701867497>

Moore, M. G., & Anderson, W. G. (Eds.). (2003). *Handbook of Distance Education* (1st ed.). Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amarante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico Virtual da Universidade Aberta: para uma Universidade do Futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.

Philip, K., & Mitra, S. (2012). Collaborative learning amongst distance learners of mathematics. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 27(3), 227-247. <https://doi.org/10.1080/02680513.2012.716655>

Capítulo 4

Cristina Pereira Vieira & Lúcio Sousa

Seminário de investigação em *eLearning*. Caminhos de projetos

Pensamos a realidade da sociedade contemporânea de forma leve, fluída e móvel – num estado que o sociólogo Bauman (2001) caracteriza como líquido. Vivemos desta forma num mundo material despojado de carga concreta e física, permitindo criar e remodelar formas de ensino/aprendizagem onde a partilha, as interações e o compromisso de diálogo em fórum são princípios inerentes ao *eLearning*. Ainda que este tempo, com múltiplas denominações, associada a um estado de “líquido” (Bauman, 2001) ou “leve e ligeiro” (Lipovetsky, 2016) nos deixe a refletir como o ritmo acelerado e fluído poderá suportar a aprendizagem de conhecimento, o que é certo é que evolução tecnológica, que produz mudanças contínuas, conduz, e até de certa forma obriga, a preparar os estudantes para novos modelos de aprendizagem. Neste tempo presente (já que o futuro se prevê incerto) o que se verifica é um desprender do peso de contextos coletivos pesados, associados às lógicas pedagógicas tradicionais, que vai sendo substituído ou complementado pela busca de informação permanente, que adota formas plásticas num jogo de descobertas ágeis em que o processo de conhecimento surge associado a uma relação com o imediato: do “quando quero e como quero” saber (Lipovetsky, 2016). Num ato de aprender como um *continuum*, a realidade, do mundo globalizado em que hoje vivemos, originou uma ‘nova sociedade’ com um denominador comum: o reconhecimento do papel das tecnologias na reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem (Monteiro & Moreira, 2012), sem, contudo, descurar o papel central desempenhado por cada indivíduo participante no processo.

A diversidade tecnológica, símbolo da desmaterialização de um conjunto de serviços e conteúdos, desempenha um papel básico nas atividades humanas e neste caso particular nas atividades acadêmicas. A Era da abundância digital, cada vez mais interativa e intuitiva na sua utilização, tem, por um lado, proporcionado aos professores e estudantes ferramentas e recursos que ajudam a promover uma pedagogia ativa e por outro, possibilitado a consolidação de relações sócio-comunicativas ou sócio-educativas eficazes, fundamentais para a criação de comunidades de aprendizagem e de prática (Goulão, 2012; Vieira; Moreira & Costa 2013).

A nossa experiência de docência numa instituição de Ensino a Distância / *eLearning* - Universidade Aberta – tem contribuído para a percepção da necessidade de acionar uma dinâmica de ensino baseada na investigação que permita desenvolver uma prática pedagógica fundamentada. Assim, através de diferentes investigações (Vieira, Moreira, Sousa & Costa, 2013a; Vieira *et al.*, 2013) temos vindo a pensar sobre diferentes áreas de onde se destacam algumas conclusões pertinentes, nomeadamente:

- que os estudantes justificam a opção pelo modelo do *eLearning* evocando um aumento de bem-estar, mais centrados na gestão do quotidiano; que pensam neste modelo como um espaço potenciador do ensino/aprendizagem e como uma importante alternativa à aprendizagem em contextos organizacionais tradicionais (Vieira *et al.*, 2013);
- que a partir de diversos estilos de coaprendizagem do *eLearning*, através de uma aprendizagem em rede de forma aberta, colaborativa, interativa e participativa, é possível fomentar o que chamamos de colaboração nos diversos espaços de aprendizagem *online* (Vieira *et al.* 2013a) - Por exemplo, num contexto inovador de aprendizagem como o *Facebook*, percebemos como este espaço de rede aberta e informal permite implementar um processo de aprendizagem que visa o aprofundamento de conceitos e temáticas (Moreira; Costa & Vieira 2016);

- que através das diferentes comunidades virtuais de aprendizagem, são alicerçados traços de um “individualismo cultural”, assim designado por Dias (2008), e que é possível implementar um conhecimento centrado na pesquisa, na acessibilidade, na interiorização e na partilha de informação e experiências. Ou seja, temos vindo a perceber que a partir do modelo pedagógico da UAb nos 2º e 3º ciclos (descrito mais à frente) tem sido possível produzir um conjunto de experiências educacionais relevantes, promovendo dinâmicas comunicacionais baseadas nas relações estabelecidas entre os membros da comunidade-professor(es) e estudantes (Vieira *et al.* 2013; Vieira *et al.* 2013a; Moreira *et al.* 2016). Situação que, e tal como já referenciado em estudos anteriores (Brown, Collins & Duguid, 1989; Garrison, Anderson & Archer, 2000; Dias, 2008; Moreira, Ferreira & Almeida, 2013; Moreira, Ferreira & Almeida, 2013a), facilitam uma aprendizagem construtivista, sustentada pela partilha pelo próprio contexto social.

Ainda que estas investigações tenham ajudado na compreensão das diferentes práticas pedagógicas e tenham contribuído para a construção de novos e estimulantes desafios no sistema educativo do *eLearning*, pareceu-nos oportuno apresentar como atuamos na UC Seminário de Investigação, que é parte do Mestrado em Relações Interculturais (MRI), e que visa, entre outros, direcionar os/as estudantes para a reflexão e o debate críticos aplicando-os a um projeto concreto de pesquisa, na expectativa de partilha da experiência no contexto académico.

Enquadramento da UC *Seminário de Investigação*

A UC *Seminário de Investigação* é parte do Mestrado em Relações Interculturais (MRI), lecionado na Universidade Aberta desde ano letivo 1993/94. Inicialmente presencial, o mestrado passou, no ano letivo 2010/2011, a ser lecionado através de plataforma de *eLearning* da Universidade Aberta. Esta alteração coincidiu

com a passagem para o regime de Bolonha.

A UC, integrada no modelo pedagógico do 2º ciclo da Universidade Aberta, adota um regime de avaliação contínua. Seguindo as orientações do modelo pedagógico do 2º ciclo, todas as UC são realizadas de modo colaborativo pelo(s) docente(s) e pelos estudantes. A classificação final tem em conta as seguintes dimensões: (i) participação nas discussões realizadas em fóruns; (ii) e-Portfólio (ou realização de trabalhos individuais) que reflete a aprendizagem pessoal e (iii) a realização de um trabalho final, que no caso específico da UC Seminário de Investigação é a apresentação de um pré-projeto de investigação. No entanto, os trabalhos finais têm como objetivo último permitir aos estudantes uma revisão conceptual, relacionado com os conteúdos pedagógicos de aprendizagem, e permitir mostrar a sua capacidade crítica e reflexiva sobre as diferentes temáticas estudadas – ainda que no caso específico desta UC tudo esteja direcionado para o debate crítico aplicado a um projeto concreto de pesquisa. Por forma a partilhar a experiência e a refletir sobre esta no contexto académico do *eLearning*, propomo-nos apresentar o processo construído a partir dos diferentes momentos por nós percebidos como estruturantes para a compreensão do percurso da UC¹.

O percurso trilhado em partilha, interação e diálogo

No dicionário Infopédia² o substantivo percurso é definido como “1. ato ou efeito de percorrer; 2. espaço percorrido; 3. trajeto; roteiro; caminho”. O termo encerra assim um processo, uma trajetória e um resultado. A conceção da UC *Seminário de Investigação* procura articular estas componentes, tornando cada tarefa um exercício de investigação no caminho da realização do projeto de dissertação, o resultado tangível para o estudante no seu trajeto. De facto, o ato de fazer entretece com os resultados parciais um caminho de que resulta, para o

¹ Os comentários de estudantes apresentados ao longo do texto são anónimos.

² Percurso in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-06-04 19:08:00]. Disponível na *Internet*: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/percurso>

estudante, a conceção do seu projeto de dissertação.

Iremos nesta apresentação, de cariz etnográfico, mostrar o palco onde se desenrola este processo, expondo a forma como tempo, espaço e atores em presença se articulam.

Relativamente ao tempo a unidade curricular Seminário de Investigação é lecionada no 2º semestre do mestrado. Os estudantes têm, nesta fase, concluídas as quatro unidades curriculares do 1º semestre e estão a realizar as quatro restantes. A unidade curricular tem 10 ECTS, sendo aquela em que este peso é maior. Pressupõe assim que o trabalho investido é maior em número de horas do que as restantes UCs.

Quanto ao espaço, a unidade é lecionada na plataforma da Universidade Aberta. Sendo uma unidade do 2º semestre é exetável que os estudantes já conheçam o ambiente de trabalho. A arquitetura da unidade compreende 6 tópicos (módulos) que vão sendo disponibilizados à medida que se progride no semestre e de acordo com o desafio pedagógico lançado em cada módulo, passo a passo. Cada módulo tem uma apresentação, um guião de trabalho específico, um fórum de trabalho e uma pasta com os recursos de base. Em permanência estão abertos dois fóruns, um de Notícias, gerido pelos docentes para transmitirem informações consideradas essenciais, e outro de convívio onde podem interagir estudantes e docentes:

deixo aqui um conBite para a Expornor. Não me pronuncio sobre os artistas convidados....mas é uma causa bastante nobre: (...) T, 2016

Os atores envolvidos no processo são os estudantes e os docentes. Para os primeiros é suposto haver uma cumplicidade e parceria que os aproxima, decorrente da interação existente desde o 1º semestre. Esta cumplicidade e parceria é motivada pela própria dinâmica pedagógica do modelo dos cursos de 2º ciclo da Universidade Aberta, o qual assenta numa base de trabalho colaborativo.



Figura 1. *Estudantes da UC Seminário de Investigação 2016/2017 – dispersão geográfica*

Os docentes têm uma intervenção a montante deste encontro com os estudantes. O desenho pedagógico do percurso do Seminário de Investigação. Ao longo do semestre o seu papel é desempenhado no acompanhamento e motivação, em interação com os estudantes, em fórum, em chat (colibri) ou por e-mail. A componente de avaliação é efetuada em cada tarefa, com um comentário geral sobre o tema e os resultados obtidos e um comentário individual ao trabalho desenvolvido por cada um dos estudantes. Na fase final do semestre é efetuada a avaliação do trabalho final.

A unidade está organizada em tópicos que procuram simular os elementos constitutivos de um projeto de investigação: definição da problemática de estudo, a sua fundamentação teórica, as opções metodológicas e uma componente reflexiva sobre as questões éticas que interpellam o estudante face ao seu objeto de estudo.

Apresentação: estabelecer a parceria, motivar o diálogo

A primeira semana é dedicada à Apresentação. Nesta fase os estudantes já têm uma razoável familiaridade entre si. Assim, este momento é a oportunidade, sobretudo, dos docentes conhecerem melhor os estudantes e os seus interesses, ansiedades e circunstâncias de vida:

Bom dia professor e colegas,

Alguns colegas já me conhecem do primeiro semestre mas para quem não me conhece, chamo-me Xxxx, sou licenciado em ciências sociais com minor em sociologia. Espero continuar dar seguimento à gratificante experiência do primeiro semestre neste mestrado.

Saudações e votos do maior sucesso para todos, S, 2016

Não sei se este mestrado me pode valer de alguma coisa em termos profissionais, mas de certeza que é muito importante para o meu enriquecimento pessoal e não tenho dúvidas que aumenta em muito as minhas competências. J, 2016

O motivo que me levou a querer integrar este Mestrado, foi pelo facto de na escola onde desempenho funções, estudarem muitos alunos de etnia (...). VE, 2016

(...) este Mestrado representa para mim um aprofundar de conhecimentos e problemáticas, relacionadas com as migrações e as questões da interculturalidade, tema que domina a atualidade e se reflete no nosso dia a dia. Desejo a todos os maiores sucessos nesta jornada que agora iniciamos. C, 2016

O interesse e decisão pela frequência do Mestrado em Relações Interculturais foi adquirido no seguimento do que faço e dos projetos que tenho em mente na área da Interculturalidade. R, 2016

Decidi inscrever-me neste mestrado pelo fascínio que as relações entre culturas me despertam. Convivi durante toda a vida com pessoas de outros países e outras culturas, pois sou filha de emigrantes. Espero que todo o conhecimento adquirido ao longo de todo o mestrado me desperte um olhar mais positivo, coerente e solidário relativamente aos outros e ao mundo. E, 2016

Paralelamente, os estudantes irão ler o Contrato de Aprendizagem, documento onde se encontra disponível o calendário das atividades letivas de forma a poderem antever a organização do seu tempo de trabalho ao longo do semestre letivo, colocando questões sobre dúvidas que a leitura do documento possa gerar.

Tabela 1. Pormenor da sequência de aprendizagem no Contrato de Aprendizagem

23 set a 13 out (3 semanas)	1. Definição da(s) problemática(s) de estudo	Qual o tema que pretendo estudar?		Identificar o tema de estudo; Definir o problema a investigar;	Avaliação somativa Critérios: familiaridade; afectividade e recursos. Exequibilidade; relevância e clareza.
		Qual o problema (questões) para os quais procuro resposta?	1ª semana: explorar recursos bibliográficos e netgráficos; debater com colegas no fórum	Definir as questões de investigação (hipóteses a desenvolver)	
		Quais as questões de investigação (ou hipóteses)?	2ª semana: redação e apresentação dos resultados a obter	Indica os objetivos gerais e específicos da investigação	
		Quais os objetivos?	3ª semana: 15-16: comentário e debate com docentes.	(300 - 400 palavras)	

Definir o objetivo do caminho, a problemática do estudo

A definição da problemática de estudo é o primeiro momento do percurso em que os estudantes são interpelados a atuar e cujo resultado é essencial para a

economia de esforço que vão fazer ao longo do semestre. De facto, a definição do tema de trabalho e objeto de estudo, é perspectivado de diferentes formas. Se há estudantes que chegam ao seminário com uma ideia formada do que pretendem realizar na sua dissertação de mestrado, há outros que ainda estão com dificuldades em definir, entre os seus interesses, o que irão investigar.

Quando terminei a licenciatura inscrevi-me de imediato no mestrado de Relações Interculturais, no decurso do 1ª semestre iniciei a procura de um tema para a possível dissertação. Depois de muitas duvidas na procura de um tema em que pudesse conciliar a minha experiencia profissional com o contexto do mestrado, pareceu-me ter encontrado um tema que satisfizesse essas condições. M, 2016

Por motivos profissionais esta semana foi-me impossível trabalhar no mestrado, ainda estou um pouco confusa com o tema a definir, no entanto deixo a seguir num post o meu contributo. O, 2016

No que à escolha do tema diz respeito, após várias ideias, achei interessante estudar uma problemática bastante atual e grave (...) W, 2016

Sinto-me completamente perdida. Não faço ideia sobre que tema me debruçar, pois tenho diversos que me interessam (...). F, 2016

Desde que comecei este mestrado já tinha claro o que pretendia fazer como trabalho de dissertação. Tenho um percurso bastante multicultural (vida pessoal) e vivo numa região que por coincidência também é multicultural (...). G, 2016

Sinto alguma proximidade a ambos os casos, o primeiro por se situar no concelho onde nasci e morei durante muitos anos, o segundo por se situar na freguesia onde resido atualmente. Agora não sei bem o que fazer, mas está na altura de decidir e não sei se podem dar uma ajuda para a minha decisão. J, 2016

Esta fase, que ocupa três semanas de trabalho, tem assim um papel crucial e pode gerar ansiedade em alguns estudantes. Munidos de um guião de trabalho

(facultado em cada um dos módulos) os estudantes têm por objetivo concretizar o seu tema de estudo, as questões de investigação (ou hipóteses) assim como os objetivos gerais e específicos da investigação. Devem por isso explorar ideias, ler e ponderar o seu interesse, pessoal e científico, assim como a exequibilidade em desenvolver determinado estudo.

A primeira semana é dedicada a esta demanda pessoal, que continua na segunda, mas alicerçada no debate colaborativo com colegas e docentes no fórum do módulo. O debate, em fórum, resulta na apresentação, na terceira semana, de uma proposta concreta com o máximo de 500 palavras. Perante as propostas, colocadas em comum, todos podem comentar ou dar sugestões que considerem pertinentes de forma a entretajudarem-se. Ao longo deste processo os docentes fazem a gestão da comunicação, procurando destacar ou encaminhar os estudantes dentro dos critérios que devem ter em conta na sua realização, como a relação pessoal com o tema, a sua familiaridade, afetividade e acesso a recursos, e a sua pertinência científica, exequibilidade, relevância e clareza com que é expresso.

Excelente tema de estudo...e até de alguma forma parecido com um tema levando por um estudante do MRI do ano passado, mas que seria feito a partir de um país africano ... as vossas situações são iguais (...). CVieira, 2016

Todas as propostas são comentadas pelos docentes em documento que é partilhado com todos os estudantes de forma a poderem analisar a forma como está a ser entendida a sua participação e a avaliação da sua proposta.

Terminado o módulo o estudante tem na sua posse uma bússola orientadora dos passos seguintes do seu percurso. Todavia, alguns estudantes têm que redefinir a sua proposta atente os critérios referidos. Nesta fase o resultado concretiza-se numa ideia e num caminho. Todavia, não é obrigatório que o estudante venha a desenvolver na sua dissertação o tema trabalhado no seminário de investigação. No entanto, é desejável que assim seja, pois, todo o trabalho seguinte irá ser aproveitável, no conteúdo e forma, para a apresentação do projeto de dissertação em sede de Conselho Científico³.

resultados que se esperam alcançar, uma antevisão do fim desejado. Ainda que esta pesquisa seja individual esta é uma fase em que se observa uma maior dinâmica de entreatjada em fórum, com colegas a sugerirem a outros locais de pesquisa, livros ou artigos que encontraram e que consideram pertinentes sugerir.

Quanto aos trabalhos, penso que deverias fazer uma sùmula por cada recurso que indicas, que demonstrasses as teorias relevantes para o desenvolvimento da tua pesquisa. (...). No seguimento do teu trabalho, deixo-te algumas referências que podem ser pertinentes. W, 2016

Confesso que nas últimas semanas me tem sido particularmente difícil conciliar a vida profissional e a vida académica. Relativamente ao ponto de situação desta atividade, continuo a envidar esforços de modo a corresponder com o solicitado. (...) Tenho realizado em paralelo várias pesquisas bibliográficas, estando a criar fichas bibliográficas de modo a melhor poder selecionar os trabalhos mais pertinentes. C, 2016

Após análise de alguma bibliografia selecionada deixo em anexo alguns estudos que verifiquei serem pertinentes para o tema (...) que pretendo desenvolver. A pesquisa efetuada focou as palavras chave “(...)”, “(...)”, “(...)” e “(...)” a nível nacional e europeu, para posteriormente poder analisar, cruzar e comparar dados. Y, 2016

Relativamente ao teu tema que hei-de acompanhar com atenção pelo interesse que me desperta (conforme já to disse), encontrei algumas coisas, pergunto, até que ponto a influencia da identidade cultural é levada em consideração? T, 2016

A partir do que o Professor Lúcio referiu reforço que deve apresentar as suas seleções de artigos científicos e apresentar uma pequena justificação do porquê da sua pertinência enquadrando-o no seu objeto de estudo... vá ver como alguns colegas estão a fazer... por exemplo a Ana Calado colocou a sua informação a partir de um quadro... talvez ajude a compreender. CVieira, 2016

Na quarta semana é apresentado um texto de base, com cerca de 1000 palavras, relativo à revisão da literatura. Este texto é partilhado em fórum de forma a poderem comentar, mutuamente, aspetos que considerem relevantes.

Ao longo deste processo o/a docentes orientam e participam nos trabalhos em fórum, aconselhando de forma mais individual cada um dos estudantes de acordo com a suas áreas de interesse. O texto submetido é avaliado formativamente quanto à sua fundamentação abrangente e analítica. A participação no debate tem, neste módulo, uma componente sumativa pelo que é considerada a participação, ou não, e a relevância dos comentários proferidos. Tanto o texto como os comentários serão objeto de comentários formativos dos docentes após a conclusão do módulo, o que por norma ocorre uma semana depois.

Os desafios das opções metodológicas

O terceiro módulo é dedicado à análise das opções metodológicas, e a sua justificação e dura 3 semanas. Nesta fase os estudantes podem elaborar um modelo de análise, identificar o paradigma de investigação privilegiado, o tipo de estudo a desenvolver e as técnicas de recolha de dados que serão selecionadas. Tendo em conta que os estudantes já realizaram no 1º semestre a unidade curricular de Metodologias, é suposto este módulo recuperar conceitos trabalhados e proceder à sua adaptação ao estudo em preparação. Todavia, talvez seja nesta fase em que mais se constata as dificuldades dos estudantes de acordo com o seu percurso académico. De facto, os estudantes provenientes de diversas áreas científicas podem ter limitações no domínio dos métodos de investigação mais característicos das ciências sociais. Tal como nos módulos anteriores ao período individual de trabalho segue-se o momento de debate. Será neste em que se podem descobrir afinidades nas opções tomadas o que promove uma análise reflexiva por parte dos estudantes.

Gostaria de saber a sua opinião, acerca da viabilidade de realizar aplicar o método quantitativo, no tema que gostaria de estudar (...) V, 2016

Reformulei a minha pergunta de partida, com base nas observações.

Assim, proponho uma nova pergunta: (...) V, 2016

Estive a ler o teu trabalho e, ou eu interpretei mal, ou o solicitado seria elaborar um modelo de análise (diagrama), Identificar o paradigma de investigação privilegiado, Definir o tipo de estudo a desenvolver, Indicar as técnicas de recolha de dados a empregar e delinear os modelos de análise, pelo que acho que te faltam alguns elementos. W, 2016

Este é ainda um projeto de investigação, que à medida que for avançando poderá estar sujeito a reformulações. Aliás, todo o processo de investigação pode ser em qualquer altura reversível, mesmo a própria pergunta de partida pode sofrer alteração. J, 2016

Procurámos no presente texto esboçar o desenho da investigação que nos propomos realizar, faltando ainda outras etapas. No entanto como muitos autores referem, a qualquer momento é possível modificarmos o sentido do caminho que trilhámos, em consequência dos conhecimentos adquiridos. M, 2016

Ética, antever e pensar em efeitos

O quarto módulo tem a duração de uma semana, é o mais curto, mas pretende interpelar o estudante face aos procedimentos éticos que deve ter em conta no desenvolvimento do seu trabalho de investigação. Trata-se de um módulo eminentemente formativo, mais diretivo, com a indicação específica de um vídeo e dois artigos (os estudantes podem explorar outros). Com base na leitura destes recursos cada estudante deve, face ao seu tema, ponderar nos pressupostos éticos e redigir um texto de 300-400 palavras em que identifique as questões éticas que possam afetar o seu trabalho pessoal.

São inúmeras as questões éticas que se colocam aos cientistas sociais enquanto investigadores, sendo essencial refletir criticamente sobre questões fundamentais tais como o consentimento informado, privacidade e confidencialidade, autonomia, engano e dissimulação, duplo papel do

investigador-professor e do investigador-aluno, uso de metodologias qualitativas e de áudio visuais com grupos vulneráveis, tais como as crianças, idosos e pessoas com NEEs. W, 2016

Por todo o seu percurso, a sua história de vida, as suas experiências traumáticas, e até o estigma associado à sua condição, consideramos que todos devem ser informados dos objetivos da nossa investigação, e que a sua participação é facultativa, respondendo às questões de forma voluntária. Todas as informações que possam identificar os entrevistados serão salvaguardadas. Assim como serão respeitadas as suas decisões: o direito a não responder a questões delicadas, ou à sua desistência durante a realização da entrevista. As conclusões do estudo serão apresentadas aos participantes bem como às restantes entidades envolvidas. C, 2016

No meu trabalho pretendo pedir autorização à comunidade Xxxxx, respeitar as suas vivências sem fazer juízos de valor. O, 2016

Concluída a investigação, consideramos informar os participantes dos resultados da investigação, assim como as entidades envolvidas na investigação, nomeadamente a Xxxxx, no sentido da investigação se constituir uma ferramenta de trabalho para possíveis decisões. M, 2016

O trabalho final, o (re)início do processo

O quinto e último módulo é dedicado ao trabalho final. Corresponde a duas semanas letivas e mais duas extra dadas como prazo limite de entrega de uma proposta de projeto de investigação. O guião facultado indica os tópicos do trabalho e as tarefas a desenvolver. Na essência, este trabalho corresponde à revisão de cada um dos produtos elaborados e a sua reescrita face aos comentários trocados anteriormente, por colegas e docentes. É dado destaque às normas existentes na Universidade Aberta para a redação de dissertações de mestrado.

As duas primeiras semanas são, usualmente, os momentos em que mais questões e interações ocorrem em fórum, sobretudo interpelações aos docentes

sobre aspetos concretos da tarefa. Todavia, é comum os estudantes anteciparem-se e responderem aos seus colegas, caso dominem ou tenham conhecimento do assunto. Neste contexto os docentes reforçam a resposta dada. Muitos estudantes trabalham fora do fórum, em redes sociais, com base em afinidades pessoais.

O fórum permanece um local disponível ao longo de todo o período de realização do trabalho. Nesta fase em que alguns estudantes já fizeram contatos exploratórios com entidades ou comunidades surgem imprevistos que podem obrigar a repensar a proposta:

Atualmente devido a acontecimentos recentes parece-me que o meu estudo poderá estar comprometido pelo que agradeço aconselhamento. Passo a expor: (...) Y, 2017

Alguns estudantes recorrem sobretudo ao e-mail para explicarem os seus casos. Quando estes são relevantes para todo o grupo são convidados a colocar a questão em fórum de forma a poder servir para todos.

Outra questão recorrente nesta fase é a orientação. O projeto em elaboração terá uma avaliação no contexto da unidade curricular Seminário de Investigação. Todavia, este só será validado pelo docente que os estudantes convidarem como orientador e que pode, no domínio específico do tema em que é especialista, solicitar a leitura e análise de outros textos ou a reformulação de aspetos do pré-projeto.

A escolha do orientador nesta fase tem presente que os estudantes já conhecem os docentes do mestrado e as suas áreas de investigação. Alguns antecipam-se mesmo no convite:

Professora, obrigada pelo alerta (sempre atenta!) :). Também eu me antecipei, aliás, mesmo durante a licenciatura já sabia quem queria convidar, e assim fiz. O Professor em questão muito me honrou quando aceitou o pedido. T, 2017

O recurso a sessões síncronas, nomeadamente através da plataforma da FCCN – Colibri, é um desafio pela dificuldade que apresenta reunir os estudantes

numa mesma sessão dada a sua dispersão geográfica e atividade profissional. Todavia, o seu resultado pode ser proveitoso:

Tenho um imprevisto em meu trabalho e não sei se poderei estar presente às 16 hr (Portugal) vou tentar adiar o compromisso, mas não estou certa disto, vou tentar chegar a tempo, gostaria de saber até que horas durará a sessão colibri. G, 2016

Este post serve apenas para vos agradecer a "aula" colibri de ontem. As novas tecnologias têm destas coisas fantásticas! Pessoalmente serviu para tirar imensas dúvidas e, acima de tudo, sentir um novo alento. Obrigada a todos os colegas que participaram, foi muito bom constatar que as minhas dúvidas e receios são iguais aos vossos e sentidos por todos. T, 2017

Para os que não poderão participar a sessão gravada permite ser usada como recurso assíncrono.

O trabalho final é submetido em dispositivo de entrega de trabalho, sendo por isso somente acessível por parte dos docentes que irão proceder à sua avaliação formal. Esta resulta um comentário personalizado a cada trabalho que complementa todos os que foram dados ao longo das tarefas. A classificação final ira resultar da aplicação dos valores de avaliação contínua e avaliação final.

Car@s, já está disponível a classificação final da UC Seminário de Investigação. Estão tod@s de parabéns. Todavia, tal como referiu a Doutora Cristina, necessitam agora de ponderar e melhorar o vosso projeto de dissertação. Revejam os comentários efetuados durante o semestre, leiam o comentário individual feito ao pré-projeto. Ponderem e melhorem o vosso projeto, agora com a ajuda dola orientador/a que vos vai acompanhar. Pela nossa parte disponham sempre. LSousa, 2017

Reflexões Finais

A apresentação do percurso desenvolvido num cenário pedagógico criado no âmbito da UC Seminário de Investigação, integrado num plano curricular do

Mestrado em Relações Interculturais, pretende demonstrar que a sua estrutura está direcionada para uma convergência central: a conceção de conhecimento assente no debate crítico, participativo e colaborante, aplicando-o à construção de um projeto concreto de pesquisa.

Neste caminho, onde não são poucas as encruzilhadas, os/as estudantes são desafiados/as a avançar e a recuar (re)considerando, numa ótica crítica e reflexiva, as implicações das suas opções e da trajetória do seu projeto.

Tal como referido, este é um percurso conjunto em que os atores envolvidos são os estudantes e os docentes, em interação, animados pela parceria e cumplicidade do trabalho colaborativo implementado pela dinâmica pedagógica dos cursos de 2º ciclo da Universidade Aberta.

As intervenções docentes têm não só propósitos pedagógicos, mas também de acompanhamento e motivação da interação com/entre os estudantes, em fórum, em chat (colibri) ou por e-mail. Facilitadores e mediadores do discurso, os docentes focalizam a discussão, relacionando-a com os demais recursos no ambiente digital. Nesta comunidade de aprendizagem em espaço virtual, a comunicação bidirecional (de interação professor-estudante) e a multidirecional (de interação estudante-professor e estudante-estudante) parecem-nos, assim como concluímos já em outros estudos, cruciais para o sucesso das experiências educativas (Vieira *et al.* 2013; Vieira *et al.* 2013a; Moreira *et al.* 2016). Assim, o sentido adotado para a nossa prática pedagógica elege um modelo relacionado, assente em três dimensões de base: a dimensão cognitiva, social e docente. Este modelo é entendido, por vários autores, como uma das propostas mais completas e integradas, no que se refere ao papel do professor neste contexto de ensino (Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Garrison & Anderson 2005).

No plano de mobilidade temporal e espacial, a organização em tópicos procura simular os elementos essenciais de um projeto de investigação. Neste teatro de reflexão/ação pretende-se que, no final deste percurso, os/as estudantes tenham adquirido um conjunto de competências, que culmina com a elaboração de um projeto de investigação original, rigoroso e claro. Contudo, como podemos verificar este é um caminho sinuoso e nem sempre fácil de fazer. Os interesses

dos estudantes são confrontados com dificuldades, endógenas ou exógenas a estes, e que se vão descobrindo ao longo do caminho. Todavia, aquando os momentos de debate emergem afinidades nas opções tomadas, desenvolvendo uma análise reflexiva por parte dos estudantes envolvidos – uma vez mais damos conta que o desenvolvimento científico acontece em momentos de parceria e cumplicidade do trabalho colaborativo.

Por fim, gostaríamos de realçar que no final deste percurso é expectante que os/as estudantes se sintam orientados para avançar para o passo seguinte, a investigação concreta, o início de um novo e desafiante caminho de concretização da sua investigação. Neste processo, as parcerias e cumplicidades criadas serão um alicerce, cremos, de estímulo e ânimo constante.

Referências

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar.
- Brown, J.; Collins, A. & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Dias, P. (2009). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*; 1(1), 4-10. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>.
- Garrison, D.; Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer Conferencing. *Higher Education. The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Goulão, F. (2012) Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In J. Moreira, A. Monteiro (Org.). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais*, 15-30. Porto: Porto Editora.
- Lipovetsky, G. (2016) *De la légèreté*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Monteiro, A., Moreira, J. O Blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem. In A. Monteiro, J. Moreira, A. Almeida & J. Lencastre (Org.). *Blended learning em contexto educativo*, pp. 33-58. Santo Tirso: DeFacto.
- Moreira, A., Costa; P. M., & Vieira, C. (2016). Navegar e educar na web. As redes sociais como espaços de comunicação, partilha de conhecimento e de promoção de competências de aprendizagem. In P. Dias, D. Moreira & A. Quintas-Mendes (Coord.). *Práticas e Cenários de Inovação em Educação Online*, pp. 99-126. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, A., Ferreira, A. & Almeida, A. (2013) Self-learning skills perceived. *Communities of Inquiry of Portuguese Higher Education Students. Psychology*, 4 (5), 463-471.
- Moreira, A., Ferreira, A. & Almeida, A. (2013a). Comparing communities of

inquiry. *Higher education students: one for all or one for each? Open Praxis-Internacional Council for Open and Distance Education*, 5(2), 165-178.

Vieira, C., Moreira, J., Sousa, L. & Costa, P. (2013). Dinâmicas de Interação e Comunicação em E-learning: percepções de estudantes do Ensino Superior. *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 27, 3-22

Vieira, C., Moreira, J. & Costa, P. (2013a) Comunicação em Ambientes Online de Aprendizagem: A Percepção de Estudantes de Cursos de Pós-Graduação. *Revista de Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*. 13(2), 216-233

Vieira, C. (2012). Formas educativas no ensino online retratos a partir da alv: educação sexual em contexto escolar. In J. Ribeiro & L. Aires (Coord.). *Investigação e variantes curriculares do ensino online: desafios da interculturalidade na Era Tecnológica*. Porto: CEMRI, Universidade Aberta.

Capítulo 5

Sara Dias Trindade & J. António Moreira

Competências de aprendizagem e tecnologias digitais

Em tempos de profundas transformações, de um mundo estruturado de uma forma complexa onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o *offline* e o *online*, do reconhecimento de que vivemos numa nova ordem social, cultural, económica, política e até ética e da vertiginosa evolução das tecnologias deparamo-nos com a necessidade de redefinir o lugar da pedagogia no ensino superior no espaço europeu de formação.

Um projeto recente patrocinado pela Comissão Europeia, de 2012 intitulado *The Onlife Initiative: concept reengineering for rethinking societal concerns in the digital transition*¹, e que deu origem à publicação do *Onlife Manifesto-Being Human in a Hyperconnected Era*², de 2015, defende o fim da distinção entre o *offline* e o *online*, usando o neologismo *onlife* referindo-se a uma nova realidade hiperconectada onde não tem sentido essa distinção e onde se afirma: *Dualism is Dead! Long Live Dualities!*

Conscientes desta realidade e da necessidade desta mudança, na generalidade, as instituições de Ensino Superior têm procurado adaptar-se a este desafio. No entanto, grande parte do debate surge a partir de visões tradicionais da educação que encaram o *eLearning*, as tecnologias e o digital como essencialmente instrumental. Mais do que a utilização das tecnologias apenas pela sua utilização, a discussão tem de se centrar no seu impacto pedagógico

¹ Disponível em <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/onlife-initiative>

² Disponível em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04093-6.pdf>

e no que se depreende como “bom” ensino e como fatores de promoção da qualidade na aprendizagem. Uma tendência recente na investigação, sublinha a ideia da dimensão pedagógica da utilização da tecnologia e o seu impacto na forma como o estudante aprende (Kirwood & Price, 2005), como o professor ensina (Blin & Munro, 2008) e como a instituição percebe a sua utilização como suporte e mediação ao processo educativo.

A utilização da tecnologia com intenções educativas necessita de uma sustentação pedagógica ao nível das estruturas, dos intervenientes e das estratégias de ensino e de aprendizagem, porque mais importante que centrar a discussão no tipo de tecnologia a utilizar é identificar que propósito pedagógico se pretende atingir: “Pedagogy before technology is a common catchphrase of reflective practitioners in this field, suggesting that we should be in the business of locating the new technologies within proven practices and models of teaching” (Beetham & Sharpe, 2007, p. 3) e que competências desenvolver.

Existe, portanto, uma necessidade de focar a discussão na pedagogia, nas pedagogias emergentes e no impacto que estas podem ter no desenvolvimento de competências para o século 21. Assim, se neste contexto aceitarmos que as tecnologias são ferramentas inovadoras para a criação de ecossistemas digitais de aprendizagem dinâmicos, e que as ferramentas da *web* social configuram novos ambientes educativos, então é crucial reconhecer a necessidade do processo ser sustentado por modelos que permitam produzir as competências hoje necessárias ao sucesso das organizações. É esta relação entre tecnologias e as competências para o século 21 definidas pelo documento *New Visions for Education: Unlocking the Potential of Technology* o *World Economic Forum* publicado recentemente em 2015, e que consideramos fundamental para a discussão em torno de modelos e metodologias de aprendizagem, que pretendemos discutir neste texto.

Tecnologias digitais e competências necessárias para o século 21

Atualmente os nossos estudantes vivem imersos numa sociedade digital e em

rede, na qual o acesso à informação é encarado de uma forma completamente diferente. Na realidade, a presença da tecnologia é uma constante, tornando-se, pois, necessário repensar o paradigma educacional, de forma a que as instituições educativas assumam o efetivo contributo das tecnologias digitais, que hoje se podem assumir como verdadeiras extensões da memória e que tornam mais valiosa a capacidade de pesquisa e de seleção da informação.

É nesse sentido que a União Europeia reconhece que a integração das tecnologias e dos conteúdos digitais na educação, em conjunto com o desenvolvimento de pedagogias inovadoras, podem proporcionar uma revolução na educação, aumentando exponencialmente a qualidade quer do ensino quer das próprias aprendizagens (Comissão Europeia, 2013).

Neste contexto é fundamental que os próprios professores saibam apropriar-se das vantagens destas tecnologias, e as usem na criação de novos ambientes de aprendizagem, mais motivadores, mais estimulantes e, sobretudo, sejam capazes de desenvolver, nos seus estudantes, as competências essenciais para a sua integração nesta nova era digital do século 21.

Com efeito, presentemente, para se conseguir ser bem-sucedido, numa economia suportada pela inovação, os cidadãos precisam de um conjunto diferente de competências, como colaboração, criatividade e capacidade de resolução de problemas, para além de qualidades ao nível do carácter como persistência, curiosidade e iniciativa.

Num dos seus estudos mais recentes, já referido no ponto anterior, intitulado *New Visions for Education: Unlocking the Potential of Technology* o *World Economic Forum* (WEF)³ debruça-se sobre esta questão e inventaria o que define como as competências para o século 21.

Dentro destas distinguem-se três categorias: as literacias fundacionais, as competências-chave e as qualidades de carácter.

³ Disponível em http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

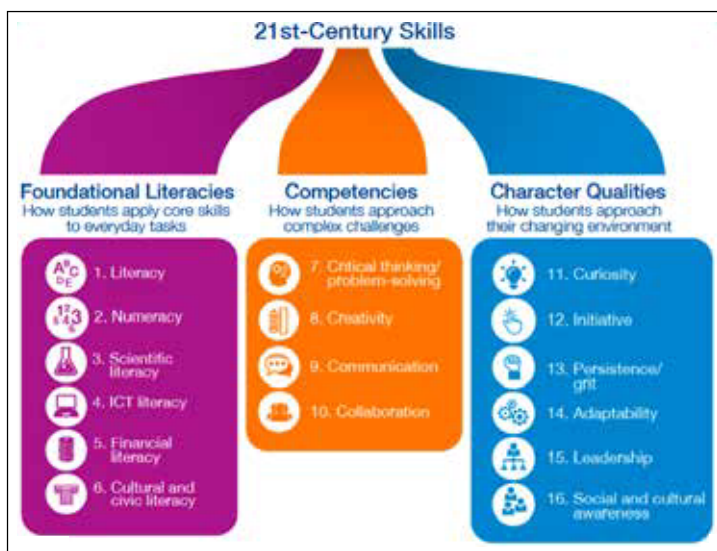


Figura 1. *Competências para o século 21 (WEF, 2015)*

As **Literacias Fundacionais**, ou competências para aplicar os saberes adquiridos referem-se às competências fundamentais na resolução de tarefas do quotidiano. Estas competências servem de base a partir das quais os estudantes conseguem construir outras competências e qualidades de carácter mais avançadas, mas igualmente importantes. Esta categoria inclui não só as competências de literacia e cálculo, mas também a literacia científica, a literacia informática, a literacia financeira e a literacia cultural e cívica. A aquisição destas competências tem sido o foco tradicional da educação à volta do mundo. Historicamente, ser capaz de compreender textos escritos e relações quantitativas tem sido suficiente para entrar no mundo do trabalho. Agora, e de acordo com o documento, estas competências representam apenas o ponto de partida do caminho para a mestria das competências do século XXI.

As **Competências-chave**, ou capacidades para abordar os desafios complexos em que vão intervir, referem-se à forma como os estudantes vão lidar com a complexidade desses desafios. Incluem o pensamento crítico, referindo-se à capacidade para identificar, analisar e avaliar diferentes situações, ideias e informações, por forma a formular respostas a problemas; a criatividade como

a capacidade para imaginar estratégias inovadoras para abordar determinados problemas, responder a questões ou conseguir expressar um determinado sentido quando aplicam, sintetizam ou reorganizam conhecimentos; e a comunicação e colaboração como a capacidade de trabalhar em coordenação com outros para reunir a informação necessária à resolução de problemas.

Finalmente, as **Qualidades de Carácter**, que expressam a relação com o meio envolvente, referem-se à forma como os estudantes abordam o seu ambiente em transformação. Entre mercados que mudam de forma tão rápida, qualidades de carácter tais como, por exemplo, a persistência e a adaptabilidade asseguram maior resiliência e sucesso perante o aparecimento de obstáculos. Por outro lado, a curiosidade e a iniciativa, servem de pontos de partida para descobrir novos conceitos e ideias. E, por sua vez, a liderança e consciência social e cultural envolvem interações construtivas com outros de forma social, ética e culturalmente apropriadas.

Entre estas competências as que os empregadores mais valorizam são as competências chave e as qualidades de carácter e, paradoxalmente, são as que as instituições escolares mais têm secundarizado.

Apesar de ser importante que as "competências para o século 21" sejam trabalhadas desde os primeiros anos de escolaridade, a complexificação que é exigida, à medida que se avança no percurso escolar, requer que estas competências sejam trabalhadas de forma distinta. Por exemplo, a capacidade de pensar de forma crítica, assume tanto mais complexidade, quanto maior é a nossa capacidade de recolher e analisar informação, fazendo-a relacionar-se com todos os conhecimentos a que vamos tendo acesso e que nos permitem um posicionamento cada vez mais esclarecido e crítico perante o mundo que nos rodeia.

Ora, perante o novo paradigma, é necessário criar mecanismos de promoção destas competências que, como destaca o WEF no seu relatório de 2015, estão ainda aquém do desenvolvimento esperado na grande maioria dos países.

É, pois, necessário repensar o paradigma educacional, pensando para além das

chamadas "literacias fundacionais", que representam cada vez mais apenas um ponto de partida para o desenvolvimento de competências mais complexas e adaptadas ao que é esperado dos cidadãos do novo milénio. Hoje o mundo (do trabalho) exige que se seja capaz de trabalhar em equipa, avaliar criticamente informação e produzir conhecimento, tanto quanto o desenvolvimento de qualidades como a persistência ou a adaptabilidade que asseguram uma maior resiliência e capacidade de superação de obstáculos; ou, ainda, competências como a curiosidade e iniciativa que servem de pontos de partida para a descoberta de novos conceitos e de novas ideias (WEF, 2015).

E para este repensar é necessário, também, integrar as tecnologias digitais, promovendo desde os primeiros anos de escolaridade o desenvolvimento destas competências, pois "as tecnologias podem complementar abordagens educativas já existentes, tais como as assentes em projetos experimentais, pesquisa e métodos de aprendizagem adaptativos"⁴ (WEF, 2015, p. 1).

Para além da integração, outro grande desafio passa por conseguir que os estudantes evoluam de consumidores passivos de conteúdos para utilizadores esclarecidos, criadores e participantes ativos. E tal como Figueiredo afirma:

o desafio não é [...] o de integrar o "digital" na relação ensino-aprendizagem, nem de desenvolver nos jovens competências instrumentais para o "uso" das tecnologias da informação e da comunicação, mas sim o de os preparar para uma pertença cultural plena, madura e ativa na nova era (Figueiredo, 2016, p. 20).

É neste sentido que diferentes organizações internacionais reforçam a importância de criar mecanismos que diminuam as diferenças entre países mais ou menos desenvolvidos e com mais ou menos fragilidades nas mais diversas áreas. De facto, estudos realizados em vários países, têm identificado, por um lado, as lacunas existentes, e por outro, a forma de as superar, tendo em consideração obstáculos como a pobreza, a exclusão, ou a saúde, entre outros (WEF, 2015). E entre esses mecanismos a tecnologia assume um papel

⁴ Tradução dos autores.

importante, podendo ser usada para:

- encontrar soluções criativas para mudanças fundamentais em muitos países, tais como a falta de professores devidamente treinados e infraestruturas tecnológicas genericamente acessíveis;
- tornar a educação acessível a uma audiência mais vasta a um custo muito mais baixo ou fornecer uma educação de mais elevada qualidade ao mesmo preço;
- proporcionar uma forma mais acessível de escalonar modelos promissores dentro de mercados locais e a transferência das melhores práticas entre mercados de forma que possa ser sustentável ao longo do tempo;
- ter uma visão sobre como e o que é que os estudantes aprendem em tempo real, usufruindo da maior variedade, quantidade e velocidade da informação;
- aumentar a produtividade dos professores, libertando tempo valioso de tarefas como avaliação e classificação, o qual poderá ser usado para um ensino diferenciado de competências chave e qualidades de carácter⁵ (WEF, 2015, p. 8).

Quer isto dizer que, para além das tecnologias digitais, poderem promover ambientes de aprendizagem mais produtivos, elas concorrem para o desenvolvimento de estratégias não só feitas "à medida" de cada estudante, mas também pensadas pelos próprios docentes para se adequarem a cada necessidade ou a cada contexto em que se inserem.

Contudo, tem-se verificado que o uso das tecnologias tem estado muito ao "serviço" das "literacias fundacionais", estando ainda por explorar o seu verdadeiro potencial no campo das competências chave e das qualidades de carácter. É necessário criar modelos e metodologias ativas que promovam o

⁵ Tradução dos autores.

desenvolvimento destas competências, pois é nestas áreas que os estudantes vão encontrar a capacidade para desenvolver ao máximo o seu potencial.

De facto, as tecnologias digitais podem ajudar os professores a criar cenários de aprendizagem construtivistas e colaborativos, mais maleáveis e adaptáveis às necessidades de cada estudante, para além de permitirem também a conjugação de recursos que fomentam a interação entre o desenvolvimento de competências específicas, de competências chave e de qualidades de carácter.

Contudo, tem sido mais fácil, até ao momento, o desenvolvimento de estratégias associadas, por exemplo, à literacia ou ao cálculo matemático. É, por isso, que se reforça e sublinha a necessidade de desenvolver novos espaços de convivência digital, que se traduzam em ambientes férteis, dinâmicos e vivos onde as atividades de aprendizagem e o conhecimento e as ideias possam nascer, crescer e evoluir (Trindade & Moreira, 2017); e que facilitem a desconstrução dos conceitos mais variados, bem como a capacidade de utilizar os dados relativos ao processo de aprendizagem de cada estudante como forma de identificar não só a forma como estes aprendem, mas também a maneira como interagem com os conteúdos e, como aprendem melhor (WEF, 2016).

Nestes novos espaços de convivência ou ecossistemas de aprendizagem, a tecnologia pode assumir-se como uma ferramenta que contribui para a resolução das lacunas existentes através, numa primeira categoria, da preparação, concretização e avaliação das aprendizagens e, numa segunda, da obtenção de resultados através da melhoria do capital humano e do fortalecimento dos sistemas de gestão (WEF, 2015).

Conforme se observar na Figura 2, este ecossistema de aprendizagem contempla fases em que o foco está no professor (1 e 2), nos estudantes (3, 4 e 5) e naquilo que deverá ser a ação integrada entre professor e estudantes (6). O foco não está, pois, no uso da tecnologia digital, mas sim na construção de competências e na sua constante avaliação e adaptação. Como refere Figueiredo,

o digital é, em larga medida, responsável por essa mudança, mas as respostas ao desafio não estão em aprender o digital – estão em desenvolver

as competências da futura geração para esse mundo de transformação, preparando-os culturalmente para que possam construir a sua autonomia e contribuir para que esse mundo seja melhor (2016, p. 21).

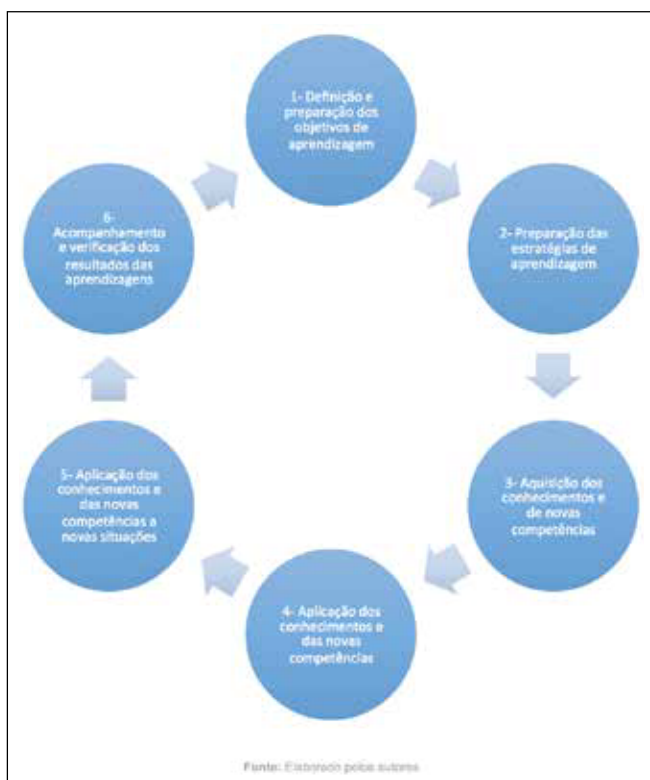


Figura 2. *Ecosistema de aprendizagem*

O *WhatsApp* enquanto espaço de convivência digital e o desenvolvimento de competências associadas à iniciativa e autonomia na aprendizagem: percepções dos atores

Tendo em conta as ideias apresentadas no ponto anterior, relativamente ao papel das tecnologias no desenvolvimento de competências chave para o século 21, e considerando que o *WhatsApp*, ferramenta de *instant messaging*, se apresenta como uma *app* atrativa para usar em contexto educacional quisemos

saber se este espaço de convivência poderá ter algum impacto positivo a nível do desenvolvimento das competências da *Iniciativa e Autonomia na Aprendizagem*.

De facto, e como temos vindo a referir, o desenvolvimento de competências para o século 21, como a *Iniciativa e Autonomia na Aprendizagem*, pode ser potenciado pela utilização das tecnologias que, através de diferentes aplicativos, da nuvem ou de tantas outras ferramentas digitais, mantêm os e-habitantes permanentemente conectados, contribuindo para o desenvolvimento de espaços educacionais de aprendizagem partilhada nos mais variados locais e momentos do próprio quotidiano (Becker *et al.*, 2017).

Assim, com o objetivo de analisar o impacto deste espaço de convivência digital no desenvolvimento das competências *Iniciativa e Autonomia na Aprendizagem*, inquirimos quinze estudantes de um Curso de Mestrado e analisámos qualitativamente as suas perceções, através da análise (de conteúdo) das suas respostas.

Através da análise dessas perceções concluímos que este espaço de convivência teve efeitos bastante positivos nas dimensões consideradas. Com efeito, a análise que realizámos aos seus testemunhos revelou que o espaço permitiu fortalecer as relações afetivas entre os elementos da turma, tendo-se partilhado informação e conhecimento, com autonomia, criatividade e de uma forma muito ativa e instantânea.

Como podemos observar por algumas unidades de registo exemplificativas transcritas abaixo, podemos verificar que, a nível da *Iniciativa na Aprendizagem*, os estudantes consideram que este espaço de convivência digital “convidou” à troca de ideias e colocação de questões. Pelo facto de ser um ambiente mais informal sentiram-se mais “à vontade” para participar, e consideraram ter ficado mais proativos e motivados.

EST2- “O ambiente convida à troca de ideias e colocação de questões. Senti-me perfeitamente à vontade para lançar novos temas, ou perspetivas acerca dos temas em debate, pois sentia que havia um feedback, muitas vezes imediato. As mensagens não caíam no “vazio” (UR 3)

EST4- “(...) senti-me bastante confortável, uma vez que a existência de uma certa “informalidade” coloca todos mais “à vontade” para partilhar, argumentar, opinar e questionar sem aquele estigma do “erro” presente em ambientes muito estruturados e formais. Afinal estamos todos num ambiente de aprendizagem aberto em que todos aprendem algo na envolvência da própria comunidade. (UR7)

EST8- “Senti-me proativa e com capacidade de iniciativa, no que respeita à partilha de ideias, assim como nas reflexões ideias apresentadas pelos restantes elementos do grupo (UR15)

EST10- “Mi iniciativa para participar enviando preguntas ha sido mayor que en otros ambientes de aprendizaje, ya que me motivaba el poder ver la opinión del resto de participantes inmediatamente y en cualquier lugar en el que me encontrasse” (UR20).

Por sua vez, a nível da Autonomia na Aprendizagem os estudantes consideram que o ambiente, devido à sua estrutura flexível, proporcionou “liberdade de movimentos” a nível de procura de recursos, conteúdos e fontes, permitindo-lhes assim construir uma opinião mais crítica acerca dos assuntos tratados.

EST2- “Autonomia total propiciada pelo facto de ter sido uma atividade que não obedeceu a uma estrutura rígida, conferindo-nos alguma liberdade de movimentos, quer nos acessos, quer na partilha de recursos, permitindo momentos de “divagação controlada” (UR4)

EST4- “Observando o que aconteceu neste ambiente verifico que a autonomia é uma das mais valias da app e pode ter como evidência a comunicação que se centrou nas leituras prévias indicadas no módulo da UC, em leituras sugeridas pelos aprendentes e professor na comunidade, na análise crítica de todas essas leituras e na constatação in loco do próprio ambiente, isto é, estudamos as redes sociais numa rede social. O nosso objeto de estudo foi também o nosso ambiente de aprendizagem” (UR8)

EST8- “Procurei realizar partilhas enriquecedoras, atendendo inicialmente ao desafio proposto pelo professor e posteriormente a ideias

que me parecieran importantes salientar” (UR16)

EST10- “Mi autonomía estuvo guiada por las primeras preguntas que estableció el profesor y según el resto de tópicos que surgían iba buscando información personalmente para construir opiniones más críticas. Pero mi participación se vió limitada por el idioma, porque en ocasiones había gran número de mensajes que no podía llegar a contextualizarlos para poder continuar opinando”. (UR21)

Considerações finais

Conforme temos vindo a afirmar ao longo deste texto, há um consenso mais ou menos generalizado sobre as competências chave que os indivíduos devem possuir para ter sucesso no mundo de hoje e de amanhã, quer ingressem no mundo do trabalho e optem por uma carreira profissional, quer como elementos críticos e intervenientes nesta sociedade digital e em rede. Vários estudos internacionais, para além daquele que nos serviu de base neste texto, como o *Partnerships for the 21st Century Skills* (P21)⁶ e o estudo da Rede Europeia de Políticas sobre as *Competências Essenciais na Educação Escolar* (KeyCoNet)⁷ apontam para domínios comuns, como as Competências Comunicacionais, referentes à capacidade de comunicação oral e escrita, de literacia para as tecnologias e para os média; as *Competências de Raciocínio e Resolução de Problemas* e as *Competências Interpessoais e de Autodirecionamento*, referentes à colaboração e trabalho em equipa, à sensibilidade e responsabilidade social, à adaptação e flexibilidade, à curiosidade e criatividade e, finalmente, à autonomia, e iniciativa, competências estas analisadas neste texto com maior destaque.

Na realidade, sendo a perceção das competências um indicador de eficácia, o que valida, em certa medida, modelos e ecossistemas centrados no desenvolvimento

⁶ <https://www.21stcenturyskills.org>

⁷ <https://www.keyconet.eun.org>

de competências, pudemos verificar que, de um modo geral, os estudantes que experienciaram a aprendizagem no espaço de convivência digital analisado, apresentaram uma percepção favorável na capacidade para aprenderem de forma autônoma e ativa.

Por outras palavras, podemos afirmar que os resultados mostram que o espaço de convivência digital construído, ancorado num design centrado no desenvolvimento de competências e num modelo pedagógico baseado nos princípios do construtivismo, da autonomia e da interação tiveram efeitos positivos na percepção das competências de aprendizagem dos estudantes, nas duas dimensões consideradas: *Iniciativa e Autonomia na Aprendizagem*.

Como já temos vindo a afirmar, as tecnologias digitais vieram revolucionar a nossa vida. Fugir desta realidade e ignorar o fascínio que os nossos estudantes sentem pelos ambientes digitais e virtuais é uma atitude pouco lúcida, por isso devemos, é arranjar estratégias para colocar as tecnologias ao serviço da educação, criando assim oportunidades para que o processo pedagógico se torne mais atrativo e promotor do desenvolvimento das competências, já destacadas nos pontos anteriores, necessárias para enfrentar os desafios emergentes, como o pensamento crítico, a iniciativa e empreendedorismo, a autonomia, ou a comunicação e a colaboração.


Também como já destacámos, as tecnologias têm potencial para melhorar o processo pedagógico, e devem afirmar-se, inseridas em ecossistemas digitais de aprendizagem, como um meio para ajudar o estudante do Ensino Superior a pensar, a resolver problemas, a criar e a colaborar com os outros.

É, pois, neste contexto de mudança, de transformação, de abertura a novas perspetivas e cenários de aprendizagem que devemos promover o desenvolvimento de comunidades de prática, construídas não apenas em territórios físicos, mas também em contextos de convivência digital, metaversos, híbridos e nómadas.

Referências

- Becker, A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Giesinger, C. & Ananthanarayanan (2017) V. *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2007). An introduction to rethinking pedagogy for a digital age, In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-Learning*, p.1-10, Oxon: Routledge.
- Blin, F., & Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50 (2), 475-490.
- Comissão Europeia (2013). *Abrir a Educação: Ensino e aprendizagem para todos de maneira inovadora graças às novas tecnologias e aos Recursos Educativos Abertos*. Bruxelas: Serviço de Publicações da Comissão Europeia.
- Figueiredo, A. D. (2016). Por uma escola com futuro... para além do digital. *Nova Ágora*, 5, 19-21.
- Kirkwood, A. & Price, L. (2005). Learners and learning in the twenty-first century: what do we know about students' attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses? *Studies in Higher Education*, 30(3), 257-274.
- JRC-Joint Research Centre (2017). *Learning and Skills for the Digital Era*. Comissão Europeia. Disponível em <<https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>>. Acesso em 25.jun.2017.
- Trindade, S. D. & Moreira, J. A. (2017) O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In C. Porto, K. Eduardo & A. Chagas (orgs.) *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*, p. 53-72 Sergipe: Editora Universitária Tiradentes.
- WEF-World Economic Forum (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Cologny/Geneva: World Economic Forum.

WEF-World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Cologne/Geneva: World Economic Forum.



Parte 2
Docência em
eLearning

Capítulo 6

Inês Messias & Lina Morgado

***Facebook*, educação a distância e envolvimento do estudante**

A tecnologia digital é hoje vista como parte integrante e definidora da sociedade em que vivemos, e tem vindo a ser utilizada, cada vez mais, no ensino, de forma a que este consiga dar resposta às exigências de formação dos estudantes, quer devido aos seus perfis mais tecnológicos, como às exigências do cada vez mais inovador mercado de trabalho. A educação tem vindo a mudar já desde há um tempo, pretendendo acompanhar a sociedade em que está inserida. Já em 2001 Prensky referia que a educação ambicionava tornar-se mais pessoal, reflexiva, envolvida, focada no conhecimento e na conectividade, dizendo-se inclusive quer dos nativos digitais, quer dos imigrantes digitais (Prensky, 2001). Mas será que em 2017 a integração destas características da tecnologia digital estão de facto presentes no ensino?

A ambição de tornar o ensino mais adequado à sociedade em que vivemos, requer a existência de determinadas competências, por parte dos estudantes e dos docentes, que permitam ensinar e aprender em ambientes digitais, grande parte, já fazendo uso da *web 2.0*. Assim, hoje, ensinar exige ao docente possuir conhecimento das diversas ferramentas existentes, selecionar as mais adequadas aos conteúdos que pretende lecionar, adaptar os recursos e as suas metodologias de ensino às plataformas adotadas, não podendo esquecer os diferentes perfis de entrada dos estudantes, que podem ser ou não nativos digitais, e as competências académicas, digitais e o conhecimento académico que estes devem adquirir, para que correspondam aos perfis de saída pretendidos pelo mercado de trabalho. Desta forma, não é só o ensino que sofre alterações, a aprendizagem passa a não depender apenas da aquisição individual de conhecimento académico, centrado

no armazenamento ou recolha de informação, e passa a depender também da aquisição de competências digitais, da conectividade entre pares, da utilização de plataformas, da capacidade de seleção, análise e reflexão de informação disponível, em plataformas formais e informais.

Numa sociedade que se diz digital, saber usar as ferramentas disponíveis de forma eficaz é uma necessidade, mais ainda para o estudante que frequenta o Ensino a Distância (EaD) ou o ensino mediado pela tecnologia, uma vez que muito do contacto que faz com pares e docentes é precisamente mediado por plataformas de aprendizagem e redes sociais, estas últimas, vistas em muitos casos como meras ferramentas de entretenimento.

A *web 2.0* e as redes sociais

A *web 2.0* distingue-se, em termos de inovação, por possibilitar que os utilizadores contribuam com conteúdos, sem terem necessariamente competências de programação ou conhecimento avançado em Tecnologias da Informação (TI), possibilitando a participação em larga escala na criação e construção de conhecimento em rede (Mota, 2009).

Desta forma, a evolução para a *web 2.0* veio trazer não só a possibilidade de partilha e colaboração *online*, mas também a existência de uma rede mais dinâmica, na qual a criação/modificação de conteúdos pode ser feita de forma síncrona e a comunicação via múltiplas plataformas é uma realidade. Qualquer pessoa pode publicar conteúdos *online*, partilhar e trabalhar colaborativamente.

Dos mais simples *blogs*, *wikis*, a ferramentas de *bookmarking* e redes sociais, a essência da *web 2.0* é a colaboração e a interação entre utilizadores. A interatividade diária que permite, potencia a integração do estudante na comunidade e, conseqüentemente, o seu envolvimento, levando-a a ser vista por alguns autores como o núcleo da nossa sociedade (Castells, 2005).

A definição concreta de rede social ainda poderá ser vista como em desenvolvimento, uma vez que existem inúmeras referências na literatura, e

nem todas em concordância. Para Boyd e Ellison (2008) e Boyd (2010), as redes sociais *online* são já parte das nossas rotinas diárias e permitem o contacto permanente com amigos, colegas e qualquer outra pessoa inscrita nessa rede, possibilitando o alargamento da rede de contactos profissionais. Até porque, referem, o facto de permitir contacto permanente e de forma imediata, torna estas plataformas apelativas, não só pela componente social e pelo o número de contactos que possibilitam, mas também pelo volume de informação de interesse nelas disponíveis. Já para Ellison, Steinfield e Lampe (2007) as redes sociais são um espaço mais utilizado para manter contacto com pessoas com as quais já temos relacionamentos *offline*, sendo raro fazer-se novas amizades. Para Ahmad (2011) uma rede social permite partilhar dados, imagens e outras informações entre o utilizador e os seus contactos, proporcionando uma comunidade social *online* de pessoas que partilham um interesse em comum. Estudos conduzidos por Burke, Marlow e Lento (2009, 2010) identificaram um conjunto de elementos que caracterizam uma rede social de sucesso, sendo que a publicação de informação consta como um dos elementos chave, uma vez que produz um fluxo de mensagens e respostas capaz de gerar o envolvimento dos participantes, conduzindo a grandes números de publicações e participações.

De facto, como o próprio nome indica, as redes sociais, são serviços *web* que permitem criar redes de contactos. Foi precisamente com esse propósito que foram criadas. É um facto que para a maioria dos utilizadores, as suas redes são maioritariamente formadas por pessoas que conhecem pessoalmente, no entanto, muitos seguem diversas personalidades, noticiários e páginas de interesse. Tal como para a grande maioria das pessoas é comum seguir atores ou famosos, entre estudantes, docentes e investigadores, muitas das vezes é comum utilizar-se estas redes para seguir de perto as publicações de indivíduos proeminentes nas suas áreas de interesse, pois é uma forma de acederem facilmente à informação que estes disponibilizam, e que tem grandes possibilidades de ser academicamente relevante, e/ou compatível com os seus interesses. São diversas as redes sociais *online* disponíveis na *web*. No seu todo agregam milhões de pessoas por todo o mundo, ainda que, todas elas com características, propósitos e públicos distintos. Sendo a mais popular o *Facebook*.

A utilização em larga escala das redes sociais tem aumentado todos os anos. Em 2017 conta com 2,51 bilhões de utilizadores, e estima-se que o número de utilizadores continue a aumentar.

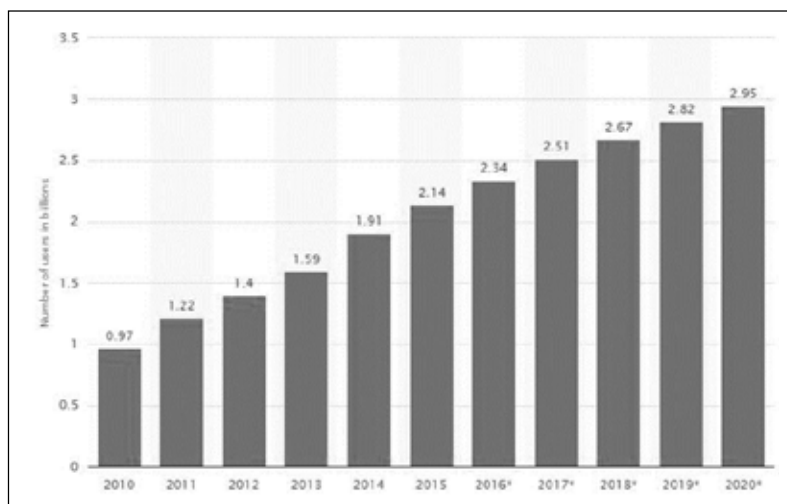


Figura 1. Número de utilizadores de redes sociais a nível mundial de 2010 a 2020 (em bilhões).
In Statista <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>

A crescente utilização das redes sociais, e as suas características socializadoras, fazem destas potenciais plataformas para fomentar a interação, colaboração, motivação e envolvimento entre os estudantes do ensino superior, especialmente aqueles que estudam a distância, pois poderão complementar a falta de contacto entre pares e docentes, podendo, se feito adequadamente, criar entre estudantes uma sensação de pertença à comunidade.

A web 2.0 no ensino em EaD

Existem já diversas instituições de ensino superior que utilizam as redes sociais na educação formal ou informal, quer como complemento das plataformas formalmente adotadas pelas instituições, quer como plataforma substituta. O que tem vindo a cativar a atenção de diversos investigadores, que têm vindo a testar diferentes práticas educacionais, como por exemplo o estudo feito por

Rodera (2011). Contudo, apesar da existência de alguns estudos sobre este tipo de metodologias híbridas, com plataformas formais e informais no ensino, a implementação de uma prática educacional que envolva redes sociais ainda requer alguma atenção, especialmente, para a definição das características e fronteiras conceptuais (J. Dron & Anderson, 2007; J. Dron & Anderson, 2014).

O estudo de 2008 de Allen e Seaman refere que a maior parte das instituições universitárias dos EUA já integraram nos seus campus um Sistema de Gestão de Aprendizagem (LMS), um Sistema de Gestão de Conteúdos (CMS) ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (VLE), para uma organização e gestão dos programas de ensino, que disponibilizam, em diferentes contextos, sendo na grande maioria das situações complemento de atividades presenciais ou, noutros casos, para possibilitarem alguns cursos ou conteúdos em *eLearning*.

Estes ambientes adotados formalmente pelas instituições de ensino superior, são habitualmente utilizados em contexto formal de ensino, sendo por isso fechados, e limitados à comunidade académica em que estão implementados, e por isso restritos aos estudantes inscritos em cada curso ou tópico específico.

Embora estas plataformas permitam a troca de mensagens assíncronas, de fóruns assíncronos e de salas de chat síncronas, são vários os estudos (Álvarez & López, 2013; Cerdà, 2011; Loving & Ochoa, 2011; Wang *et al.*, 2011) que argumentam a utilização dos grupos do *Facebook* como alternativa aos fóruns, mensagens e chats dos LMS. Os estudos levados a cabo por estes autores documentam o uso positivo e as fragilidades dos grupos de *Facebook* para o desenvolvimento de aprendizagem colaborativa, referindo a partilha, elevada comunicação, conectividade, interação, inovação e familiaridade como características que ultrapassam as desvantagens que apresentam as redes sociais (ambiente inseguro e potencialmente violador da privacidade dos utilizadores).

Para além das características das redes é também importante perceber como ela é utilizada e como deverá ser utilizada de forma a ser possível usufruir de todo o seu potencial.

Nentwich e Konig (2014) sugerem cinco tipos de perfis de utilizador de redes

online, descrevendo algumas das características gerais em termos de frequência interação e alcance:

1. *Mee-too-presence*, o perfil mais comum de todos, é o do utilizador que tem um perfil, porque toda a gente que conhece frequenta a rede, mas que raramente a visita, sendo esporadicamente ativo é quase um perfil fantasma;
2. *Digital calling card*, é um utilizador com um perfil um pouco mais detalhado, mas que não participa muito na rede;
3. *Passive Networking*, um perfil de utilizador passivo, com algumas publicações, mas irregulares, que reage às publicações dos outros e a convites de amizade, comunicando esporadicamente com alguns dos seus contactos;
4. *Active networking and communication*, utilizador regular, que usa diversos dos serviços disponibilizados pela rede, participando em discussões através de publicações ou grupos e procura fazer novos contactos;
5. *Cyberentrepreneurship*, o perfil mais raro, é o do utilizador que participa ativamente com publicações e comentários, é administrador e gestor de grupos.

Do ponto de vista académico, o perfil mais indicado para gerar um elevado nível de interação é o perfil mais raro, o *Cyberentrepreneurship*, não só por ser um utilizador mais ativo e participativo, mas também por conseguir incutir esse envolvimento nos outros utilizadores. Pelo que seria desejável que os docentes e estudantes apresentassem estas características quando optam por implementar as redes sociais em contextos educacionais

Estas competências, tão desejadas pelos docentes e pelo mercado de trabalho, não são inatas nos estudantes e não acontecem só ao disponibilizar plataformas com o potencial para que ocorram. Ainda que sejam essenciais para uma

utilização efetiva das ferramentas da *web 2.0*, são poucos os utilizadores que as possuem por defeito, mesmo ser nativo digital não é sinónimo de possuir um perfil ativo e de empreendedor digital, a maioria faz mesmo uma utilização superficial. É necessário que os docentes sejam possuidores deste perfil, e também que o desenvolvam nos seus estudantes. Pelo que, a grande questão da utilização das redes sociais no ensino é, como podem estas ferramentas ser úteis para gerar o envolvimento, a comunicação, a interação, a reflexão e a aprendizagem profunda?

De acordo com Roblyer e colaboradores (2010), a utilização apropriada da *web 2.0* no contexto educacional de forma a desenvolver estas competências nos estudantes, para que mais tarde as apliquem nos seus futuros contextos profissionais, inclui ultrapassar algumas barreiras colocadas pelos docentes. De acordo com estes autores a grande maioria possui uma visão superficial destas ferramentas, não compreendendo o seu potencial, considerando-as meramente lúdicas, pondo em causa o desenvolver destas e de outras competências digitais, que são hoje essenciais no mercado de trabalho. Proibir o uso destas ferramentas num contexto universitário é visto por estes autores como algo contraproducente, referindo que é necessário, motivar os estudantes a fazê-lo seguindo algumas regras, guiando-os para que se tornem participativos, proativos e reflexivos nestas redes. Para que isto aconteça é importante criar uma rede de contactos relevantes academicamente e profissionalmente, que partilhem as mesmas áreas de interesse profissional, e onde a probabilidade de publicações de interesse educacional nos seus *feeds* de notícias seja maior.

No ensino a distância, para além da possibilidade de desenvolver estas competências, as redes sociais *online* têm o potencial para criar a sensação de pertença à comunidade e para combater o isolamento académico.

Estudos como os de Kraut e colaboradores (2002), Quintas-Mendes, Morgado e Amante (2008) e Zhao (2006) mostram que o retorno social que advém da utilização da *web* depende da personalidade de quem a utiliza, referindo que pessoas que sejam por natureza tímidas terão mais probabilidade de serem tímidas *online*, e a sentirem-se mais isoladas, ao passo que pessoas mais sociáveis

têm tendência a terem redes de contactos maiores *online*, mostrando serem mais participativos e sentindo-se mais acompanhados. O comportamento inato dos estudantes não muda conforme o contexto, de acordo com estes estudos, pelo que estes assuntos são independentes do tipo de plataforma que se escolhe, e deverão ser abordados e/ou corrigidos, da mesma forma que se procederia numa situação presencial, onde o docente tem de cativar os estudantes e desenvolver as competências pretendidas para que este seja mais interativo.

Desta forma, podemos afirmar que as redes sociais *online* por si só não desenvolvem este tipo de competências nos estudantes, mas que nelas existe o potencial para tal.

O uso do *Facebook* como complemento ao LMS para aprendizagem colaborativa

O *Facebook* tornou-se numa das redes sociais mais populares, quer entre adultos e jovens, sendo a mais utilizada no mundo. Foi tendo em conta a sua utilização em larga escala que diversos investigadores começaram a integrar a sua utilização em contexto letivo, no ensino superior. Num primeiro momento, a sua utilização começou a ser feita por docentes para poderem manter contacto com os estudantes fora do horário letivo, de forma a poderem tirar dúvidas de forma mais imediata. No entanto, logo em 2010, Arnold e Paulus referiam que o *Facebook* e diversas outras redes sociais estavam a começar a ser integradas em contexto educacional, para fomentar a integração dos estudantes, e que se tornava importante perceber como as usar com eficácia.

A arquitetura desta rede tem por base perfis, interligados por “amizade” ou “gostos”, sendo que cada utilizador pode ver o seu próprio perfil, o *feed* de notícias, que inclui publicações dos seus contactos na rede, e o perfil dos seus contatos e/ou páginas de interesses. A componente central do *Facebook* são as publicações feitas pelos seus utilizadores, as quais se podem “gostar” ou “comentar”, demonstrando desta forma os seus interesses e opiniões à sua rede de contactos. Anexa à rede, existe um sistema de mensagens, que possibilita o utilizador de enviar mensagens individuais ou para grupos. É também possível

a criação de grupos fechados, entre contactos a quem se dê acesso, e a criação de listas de contactos, ajudando a gerir quem vê o que o individuo publica. E ainda que esta tenha sofrido e continua a sofrer atualizações, com cada vez mais utilizadores e ferramentas, de acordo com Wilson, Gosling e Graham (2012) todo os estudos feitos até hoje sobre as características da rede permanecem válidos, pois a sua estrutura permanece estável e segundo os mesmos propósitos e princípios.

Madge e colaboradores (2009) referem que a socialização foi um dos contributos mais marcantes do *Facebook* que o seu estudo detetou, fazendo notar que 84% usam esta rede social diariamente e que 68% dizem sentir-se parte da comunidade no *Facebook*. A sensação de pertença a uma comunidade é um aspeto identificado em diversos estudos como sendo essencial para que os estudantes se sintam motivados. Sendo por isso um dos pontos favoráveis à adoção de plataformas como o *Facebook* para o contexto educacional. Especialmente para a criação de grupos de discussão entre estudantes, docentes e especialistas, criando um ambiente onde possam discutir tópicos académicos de interesse mutuo, num ambiente familiar e aberto, sem deixar de ser seguro. Aconselham-se somente alguns cuidados, no que se refere à privacidade e à delimitação da componente pessoal e lúdica destas plataformas. No *Facebook*, aconselha-se a criação de grupos de contactos, separando os profissionais e académicos, dos contactos de família e amigos, sendo depois mais fácil de escolher publicar conteúdos académicos apenas para o grupo de estudantes e pares, podendo continuar a publicar conteúdos pessoais para os amigos e família. Sendo também necessário sensibilizar os estudantes para a necessidade de fazerem o mesmo. A questão da privacidade deixa de ser um problema se o utilizador souber fazer uma gestão inteligente da sua rede de contactos e da publicação adequada dos conteúdos.

Para os docentes que escolhem usar o *Facebook* em contexto educacional, implica ter competências para gerir múltiplas plataformas, uma vez que devem manter presença quer na plataforma formal, quer na informal, gerindo os seus contactos, comunicando em ambas e passando aos estudantes as competências necessárias para que desenvolvam a proatividade, conectividade, colaboração,

reflexão profunda, e capazes de criar conhecimento.

De acordo com Bassani (2011) a definição de aprendizagem *online* tem tido diferentes terminologias: *eLearning*, aprendizagem *web*, ensino a distância. Todas elas se referem à utilização da *web* para o acesso ao ensino, à interação com materiais e conteúdo educacional, como suporte à aprendizagem e à aquisição e criação de conhecimento. Todos estes aspetos podem ser melhorados com redes como o *Facebook*.

Burke e colaboradores (2010) refere vários benefícios que a estrutura das redes sociais *online* pode trazer para o ensino, tais como, o acesso a nova informação através de contactos aqui estabelecidos, e o retorno positivo das publicações académicas por parte dos seus pares e especialistas. Estes dois aspetos, juntamente com a possibilidade da troca de ideias e publicações com contactos de relevância académica, e com a componente social tornam o *Facebook* numa plataforma cheia de potencial para a EaD.

A escolha desta rede ao invés de qualquer outra rede social, ou mesmo com a utilização de redes dedicadas à investigação académica, prende-se não só com a sua crescente utilização, mas por ser familiar, parte das rotinas diárias dos estudantes. Pelo que, diversos autores sugerem que o primeiro passo para o fazer seja a criação de grupos fechados para turmas, onde apenas os estudantes de uma determinada turma possam debater ideias, indo gradualmente abrindo a rede a mais intervenientes com relevância académica.

Para Burke e colaboradores (2010) o sucesso das discussões em grupo numa comunidade depende da motivação à participação, gerada por um grupo com diversos participantes, onde a quantidade e qualidade das publicações tenderá a crescer com a motivação dos participantes. Como Junco (2012) refere, pertencer a uma comunidade que se mostra aberta à colaboração e dinâmica, numa plataforma a quem já chamam sua, como são as redes sociais *online*, pode dar aos estudantes em EaD a motivação que precisam para se envolverem, e se distinguirem nos seus estudos.

Um modelo misto de análise de dados das redes sociais em EaD

Com base nestes aspetos, e como forma de verificação de alguns deles, implementou-se um estudo de *Social Network Analysis* (SNA), de natureza mista, onde se procurou perceber se de facto o *Facebook* pode ser complementar das plataformas formais de gestão da aprendizagem (LMS). Foram utilizadas ferramentas de *Learning Analytics*, como o SNAAP, o Netvizz e o Gephi, para recolher e analisar os dados de interação em ambas as plataformas assim como uma ferramenta de análise qualitativa (QDA Miner4), para se proceder à análise qualitativa das contribuições dos estudantes.

A SNA é uma metodologia interdisciplinar desenvolvida por investigadores de psicologia social nas décadas de 60 e 70, trabalhando em colaboração com investigadores de matemática, computadores e estatística. Nas décadas de 90, Wasserman e Faust descreveram-na como a análise de padrões de relacionamento entre indivíduos e a troca de recursos entre essas interações (Schepis, 2011).

A SNA difere de outras metodologias porque incorpora diferentes níveis de análise, permitindo medir a nível de grupo, a nível local ou de rede. A decisão sobre o nível de análise depende do estudo e do que o pesquisador quer mostrar. Para este estudo, Fidalgo (2012) e Monteiro (2013) foram considerados na definição dos níveis de SCN (Tabela 1).

Tabela 1. *Sumário dos níveis de SNA utilizados no estudo*

Níveis de análise	Indicador Numérico de Análise	Definição
Individual	Grau de Centralidade (GC; InDegree e OutDegree)	Localização de um ator em relação à rede
Em grupo	Grau de Intermedialidade (GI) e Grau de Coesão(GCo)	GI - Mede o grau de intervenção de um ator sobre os outros na rede; Grau de Coesão - Mede o nível de socialização dos indivíduos num grupo revelando padrões de interação
Global	Índice de Centralização (IC) e Grau de Densidade(GD)	IC - Mede o grau em que as ligações numa rede estão focadas em 1 ou mais atores; GD- Mede a proporção entre as ligações e o grau de interação dos atores na rede

De acordo com Fidalgo (2012) alguns padrões visuais podem ser encontrados ao usar a SNA. O padrão de linha (Figura 2) ocorre quando cada ator tem apenas o máximo de duas interações com outros atores, tendo um baixo nível de alcance. O padrão em estrela (Figura 3) ocorre quando um ator ocupa o centro da rede e todas as interações são de resposta à sua publicação, apresentando um alto nível de centralidade e um baixo alcance de distribuição. O padrão circular (Figura 4) ocorre quando todos os atores têm o mesmo nível de vantagem ou desvantagem, tendo acesso ao mesmo número de pessoas, pelo que o nível de centralidade é baixo e o nível de alcance e distribuição é elevado.



Figura 2. Padrão em linha

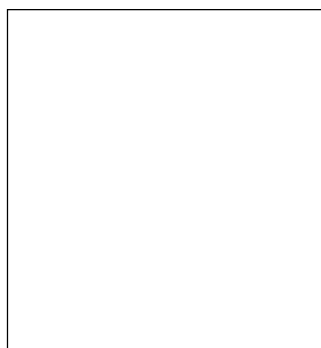


Figura 3. Padrão em estrela

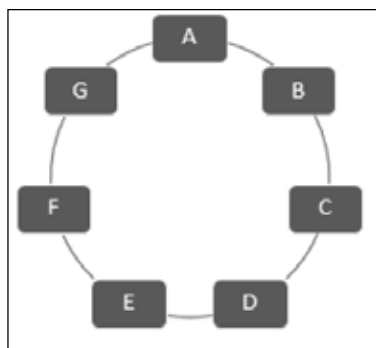


Figura 4. Padrão em círculo

Para o tratamento de dados qualitativos, das contribuições nos fóruns de discussão do *Moodle* e dos grupos do *Facebook*, vários autores foram levados em consideração para determinar os níveis e dimensões de discurso. Marra, Moore e Klimczak (2004) referem o método de Gunawardena, Lowe e Anderson (1997) como um modelo de análise de interação (IAM), que visa compreender e descrever os processos de criação e negociação de conhecimento em ambientes de discussão *online* colaborativos. Além disso, esses autores destacam também o método de Newman, Webb e Cochrane (1996), como sendo o mais fácil

Dados de uma implementação dos métodos de análise de redes sociais num ambiente de EaD

Numa primeira análise, em ambas as plataformas, os resultados da quantidade de visualizações, confrontando-as com a quantidade de publicações. (cf. tabela 3).

Tabela 3. Comparação em percentagem do número de visualizações vs. número de publicações.

<i>Moodle</i>			<i>Facebook</i>		
Número total de visualizações	Número total de publicações	% de publicações em relação às visualizações	Número total de visualizações	Número total de publicações	% de publicações em relação às visualizações
9248	520	5%	1073	181	16%

O *Facebook* demonstrou ter uma maior percentagem de publicações quando confrontado com o número de visualizações.

As diferentes formas de acesso às publicações poderão ter impacto no surgir destes resultados. No *Facebook*, uma vez feitas, são imediatamente enviadas, em forma de *pop up*, para todos os inscritos no grupo, podendo ser desde logo acedidas, em qualquer dispositivo, sendo necessário apenas um clique para começar a escrever um comentário. Enquanto isso, no *Moodle*, o processo é um pouco mais moroso. Após feita a publicação, esta é enviada para o *email* dos estudantes, no entanto, o tempo de demora do *email* é no mínimo de 30 minutos, uma vez que este sistema de avisos é feito em *bulk* e apenas algumas vezes por dia, ou por semana, sendo este aspeto definido previamente pelo gestor ou administrador da plataforma. Assim, só depois do estudante verificar o seu *email* ou após entrar na plataforma *Moodle* é que pode ler a publicação e dar a sua resposta. Não sendo esta uma plataforma que os estudantes tenham sempre ligada, como o *Facebook*, torna o processo de leitura e resposta muito mais moroso no *Moodle*, podendo assim ter sido o que mais contribuiu para estes resultados. Sendo assim, as notificações do *Facebook*, poderão também ser um ponto positivo para gerar mais interação entre os participantes. E caso o *Facebook* não possa de todo ser implementado numa instituição, um módulo

ou um aplicativo devem ser criados / adicionados ao *Moodle* para que os alunos possam usufruir desta funcionalidade, aumentando a participação oportuna nos fóruns.

A natureza das plataformas deve também ser tida em consideração para esta análise, pois o facto de ser informal, poderá ser um fator que leve os alunos a sentirem-se mais confortáveis para participar. Retirar a formalidade onde se pretende reflexões complexas, pode ser uma "espada de dois gumes", podendo dar origem a comentários triviais, mas, certamente, levará a uma maior participação.

Ao comparar os resultados da SNA, as diferenças nas redes também foram visíveis, tanto em termos de estrutura, quer a nível de interatividade e a nível de conteúdo (cf. Figura 5).

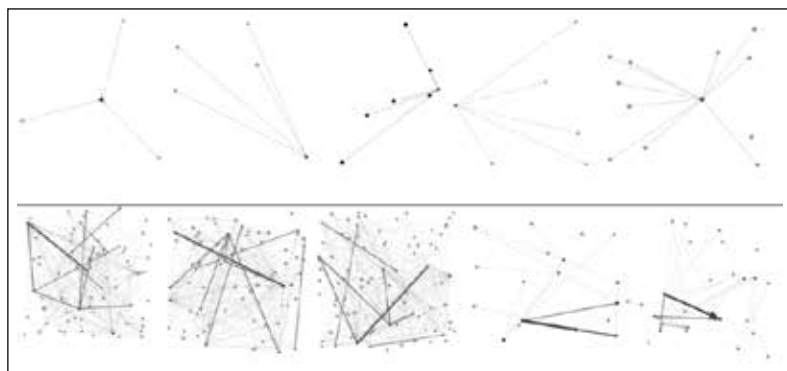


Figura 5. Padrão em linha

Quanto aos fóruns *Moodle*, os padrões visuais em forma de estrela sugerem que a comunicação apenas ocorreu em resposta a uma publicação inicial, ou seja, todas as interações feitas fora de resposta a quem inicialmente fez a publicação, não tendo existido interação entre os outros intervenientes. Assim, o nível de centralidade foi muito alto, o nível de *OutDegree* foi baixo, sendo por isso estas redes unidireccionais, com baixa densidade e não dinâmicas.

Relativamente aos dados do *Facebook* após analisados com ferramentas SNA os padrões encontrados poderão ser identificados como irregulares

ou com características circulares, não tendo apenas um ator. As redes não são unidirecionais e não são centralizadas, apresentam alta densidade e são dinâmicas.

Quando cruzamos os dados qualitativos, também é visível a diferença e possível complementaridade entre as duas plataformas.

Tabela 2. *Análise comparativa da análise qualitativa dos contributos dos estudantes em ambas as plataformas*

-	Código	Descrição	Moodle	Facebook
GRAU DE CONHECIMENTO ↓	P ±	Problemas e dificuldades técnicas	76,4%	13,50%
	P +	Exposição e resolução claras de problemas a nível da compreensão e/ou resolução das atividades proposta	37,5%	7,10%
	PE +	Exposição do problema de forma positiva	30,5%	6,40%
	P -	Exposição e resolução confusas ou ambíguas de problemas a nível da compreensão e/ou resolução das atividades propostas	0,30%	0,00%
	PE -	Exposição do problema de forma negativa	8,1%	0,00%
	AC ±	Crítica, partilha e comparação de informação	23,30%	20,00%
	AC +	Avaliação crítica da própria opinião ou da opinião dos outros	4,8%	0,00%
	AT +	Entrega de trabalhos	15,1%	15,70%
	AD +	Partilha de documentos	0,60%	0,00%
	AP +	Demonstração de emoções positivas	0,80%	4,30%
	AF -	Demonstração de emoções negativas	2,00%	0,00%
	N ±	Negociação e debate de ideias	0,30%	52,80%
	NA +	Argumento com base na experiência	0,00%	7,90%
	NC +	Argumento com base em conhecimentos previamente adquiridos	0,30%	0,30%
	NP +	Novo problema relacionado com a informação	0,00%	0,70%
	NL +	Ligação de ideias e/ou noções	0,00%	11,40%
	NT -	Declarações falsas ou triviais	0,00%	1,40%
	NC -	Cópia ou plágio	0,00%	1,40%
	T ±	Teste e modificação, novos conceitos, nova informação, novas soluções	0,00%	2,10%
	TE +	Utilização de material exterior relevante	0,00%	2,10%
C ±	Declaração de aceitação e aplicação de conhecimento recém-construído	0,00%	11,30%	
CP +	Dar provas, exemplos	0,00%	5,10%	
CJ +	Justificar soluções ou julgamentos	0,00%	1,40%	
CD +	Discutir vantagens e desvantagens da solução	0,00%	0,7%	
CU +	Discutir a utilidade do novo conhecimento	0,00%	2,10%	
CA +	Alargar a discussão, ver de um ponto de vista mais abrangente	0,00%	1,40%	
+				

É possível verificar que no caso dos fóruns do *Moodle* a sua utilização foi feita na maioria das vezes para expor dúvidas e problemas técnicos relacionados com as atividades da própria plataforma, ao passo que, nas participações nos

grupos do *Facebook* ocorreu maior aprofundamento de conceitos, dando lugar a negociação e debate de ideias. O perfil dos estudantes que prefere usar uma ou outra plataforma poderá ter impacto nestes resultados, uma vez que os estudantes que mais utilizaram o *Facebook* se enquadram no perfil de nativo digital, participando mais nas atividades desta plataforma que já lhes é familiar. Os estudantes que mais utilizaram o *Moodle* são maioritariamente Babyboomer e GenerationX, que tiveram contato com o mundo digital mais tarde, admitindo não conhecer muito sobre o funcionamento de ambas as plataformas, dando lugar a muitas dúvidas e problemas técnicos, relacionados não só com o *Moodle*, mas com outras aplicações externas para algumas atividades, não deixando espaço para outro tipo de debates.

Ainda assim, é visível a complementaridade destas duas plataformas, onde uma apresenta como pontos fortes os aspetos em que a outra apresenta mais debilidades. O *Moodle* prima por ser uma plataforma mais adequada para consulta e entrega de trabalhos e atividades, o *Facebook* é mais adequado ao desenvolvimento de debates onde uma construção de conceitos e conhecimento é feita colaborativamente entre os estudantes, sendo também um espaço de eleição para a partilha de informações externas de interesse académico.

Conclusões e considerações finais

O *Facebook* é potencialmente o espaço ideal para aumentar a interação entre estudantes em EaD. Com maior número de interação e discussões mais aprofundadas, esta plataforma revela-se mais adequada para a aprendizagem colaborativa e a partilha de ideias e conceitos, aspetos essenciais para melhorar a qualidade do EaD.

Ainda assim as duas plataformas são complementares. Onde o *Moodle* é uma plataforma essencial para a consulta e entrega de trabalhos e atividades de avaliação, e o *Facebook* é mais adequado para o desenvolvimento de debates onde a construção de conceitos e conhecimentos é feito em colaboração entre os estudantes.

Numa sociedade que se autodenomina digital, onde a indústria, as tarefas do dia-a-dia e o ensino incluem cada vez mais o recurso à *web 2.0*, explorar o impacto que esta tem no EAD parece ser mais do que uma necessidade, mas uma obrigação.

A utilização de redes sociais no ensino superior a distância é possível, e poderá trazer benefícios, quer a nível do aumento da interatividade entre estudantes, quer relativamente à qualidade das suas participações. A sua componente social parece ter mais do que apenas benefícios de sociabilização, e apresenta resultados muito positivos a nível da reflexão, colaboração e partilha de ideias, mostrando-se mais dinâmica e interativa.

É ainda assim necessário ter em conta o perfil dos estudantes e dos docentes, uma vez que as suas dificuldades a nível digital poderão ter impacto não só na capacidade de utilização de plataformas, mas na destreza, ou dificuldades com que desenvolvem trabalhos com ferramentas da *web 2.0*. Cabe, assim, ao docente manter-se atualizado, e nivelar os estudantes quanto à utilização das ferramentas, antes de as implementar para este tipo de atividades.

Algumas das características chave das redes sociais como o *Facebook*, que são a sociabilização, o dinamismo, a interatividade, a abertura, beneficiam e complementam as falhas de plataformas como o *Moodle*, pelo que se aconselha trazê-las para o ensino universitário a distância. Não para substituição da plataforma oficial de gestão de conhecimento, mas para a trazer para a sociedade digital, complementando-a com as ferramentas e características que são hoje definidoras da nossa sociedade, onde a facilidade de acesso, o contacto imediato, a abertura, a colaboração, a troca de ideias, a reflexão profunda e a construção de conhecimento a distância e em tempo real é uma realidade.

Referências

- Ahmad, A. (2011). *A Short Description of Social Networking Websites And Its Uses*. Retrieved April 6, 2014, from http://www.thesai.org/downloads/Volume2No2/Paper_20-A_Short_Description_of_Social_Networking_Websites_And_Its_Uses.pdf
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2008). *Staying the course*. Online Education in the United States, 2008. Sloan Consortium, 22. <http://doi.org/10.1242/jeb.049304>
- Álvarez, G., & López, M. (2013). Análisis del uso de facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, (43), 1-15. Retrieved from http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/Edutec-e_n43-Alvarez_Lopez.pdf
- Arnold, N., & Paulus, T. (2010). Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 188–196. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.04.002>
- Bassani, P. B. S. (2011). Interpersonal exchanges in discussion forums: A study of learning communities in distance learning settings. *Computers & Education*, 56(4), 931–938. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.009>
- Boyd, D. (2010). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In Zizi Papacharissi (Ed.), *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (pp. 39–55). Retrieved from <http://www.danah.org/papers/2010/SNSasNetworkedPublics.pdf>
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Burke, M., Marlow, C., & Lento, T. (2009). Feed Me: Motivating Newcomer Contribution in Social Network Sites. Retrieved April 7, 2014, from <http://www.thoughtcrumbs.com/publications/paper0778-burke.pdf>

Burke, M., Marlow, C., & Lento, T. (2010). Social Network Activity and Social Well-Being. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1909–1912). ACM. Retrieved from <http://www.cameronmarlow.com/media/burke-2010-social-well-being.pdf>

Castells, M. (2005). *The Network Society - A cross-cultural perspective*. (M. Castells, Ed.) (Vol. 59). Massachusetts: Edward Elgar Publishing, Inc. <http://doi.org/10.2307/778114>

Cerdà, F. L. (2011). Facebook's Potential for Collaborative e-Learning, 8(2), 197-210.

Dron, J., & Anderson, T. (2007). Collectives, Networks and Groups in Social Software for E-Learning. In T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.), *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2460–2467). Quebec City, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <http://doi.org/978-1-880094-63-1>

Dron, J., & Anderson, T. (2014). *TEACHING CROWDS: learning and social media*. Edmonton. <http://doi.org/10.15215/aupress/9781927356807.01>

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>

Fidalgo, P. S. P. (2012). *Learning Networks and Moodle Use in Online Courses: A Social Network Analysis Study*. Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from http://run.unl.pt/bitstream/10362/8862/1/Fidalgo_2012.pdf

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 162–171. Retrieved from <http://blog.reyjunco.com/pdf/JuncoFacebookEngagementCAE2011.pdf>

Kraut, R., Keisler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1), 49–74. Retrieved from <http://homenet.hcii.cs.cmu.edu/progress/paradox-revisited-16-2.pdf>

Loving, M., & Ochoa, M. (2011). Facebook as a classroom management solution. *Information and Learning Science*, 112(3/4), 121–130. <http://doi.org/10.1108/03074801111117023>

Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook , social integration and informal learning at university: “It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work.” *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141–155. <http://doi.org/10.1080/17439880902923606>

Marra, R. M., Moore, J. L., & Klimczak, A. K. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 23–40. <http://doi.org/10.1007/BF02504837>

Monteiro, V. C. (2013). *Recriar espaços e ambientes de aprendizagem : uma nova perspectiva sobre as comunidades virtuais de aprendizagem para jovens*. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2945>

Mota, J. C. (2009). *Da web 2.0 ao e-learning 2.0: aprender na rede*. Universidade Aberta.

Nentwich, M., & Konig, R. (2014). Academia Goes Facebook? The Potential of Social Network Sites in the Scholarly Realm. In *Opening Science: The Evolving Guide on How the Internet is Changing Research, Collaboration and Scholarly Publishing* (pp. 107–124). SPRINGER Open. http://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_7

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Retrieved April 12, 2014, from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>

Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Amante, L. (2008). Online Communication and E-Learning. *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*, 498–540. <http://doi.org/978-1-59904-866-6>

Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134–140. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.002>

Rodera, A. M. (2011). Reseña del libro: El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 165–169. <http://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1068>

Schepis, D. (2011). Social Network Analysis from a Qualitative Perspective. In *ANZMAC*. Retrieved from <http://anzmac.org/conference/2011/Papers by Presenting Author/Schepis, Daniel Paper 320.pdf>

Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Lui, M. (2011). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428–438. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x>

Wilson, R. E., Gosling, S. D., & Graham, L. T. (2012). Perspectives on Psychological Science. Retrieved April 7, 2014, from <http://00t0holtgrav.iweb.bsu.edu/492/Perspectives on Psychological Science-2012-Wilson-203-20.pdf>

Zhao, S. (2006). Do Internet Users Have More Social Ties? A Call for Differentiated Analyses of Internet Use. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 844–862. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00038.x>

Capítulo 7

Ana Ramos

Desafios da educação a distância em instituições com cursos presenciais

O presente texto aborda e reflete sobre a experiência de *eLearning* no Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) que, em 2015, iniciou a lecionação de cursos no regime de ensino a distância. Enquanto instituição tradicional, dedicada ao ensino presencial, foi necessário um percurso de adaptação para realizar esta transição sobre o qual é realizada a presente reflexão. Este trabalho consiste assim num caso prático que pretende contribuir para processos semelhantes em outras instituições, alertando para questões sensíveis como a dificuldade em reinterpretar conceitos, repensar estratégias de aprendizagem e rever conteúdos e recursos pedagógicos.

A plataforma de ensino a distância na Instituição

A plataforma *Moodle* como ferramenta de apoio ao ensino presencial

Para um cabal entendimento do contexto da transição entre o ensino presencial para o ensino a distância, há que referir que o IPCB teve a primeira plataforma instalada de *eLearning* numa das suas unidades orgânicas, a Escola Superior de Tecnologia, antes de 2011 e utilizava-se o *eLearning* como uma ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, embora de forma incipiente e basicamente como um repositório de documentos.

Entre 2011 e 2014, e uma vez que uma plataforma de *eLearning* se encontra dependente do que são as possibilidades do sistema de informação instalado, o IPCB alterou o sistema de gestão da secretaria, o que implicou alterações

naquela plataforma de *eLearning* – esta interdependência é fundamental para automatizar os processos de inscrição de alunos. Em 2014 ocorreu uma nova alteração do sistema de informação adotado, o que determinou nova alteração da plataforma de *eLearning*, permitindo-se a instalação de uma versão mais atual e com mais funcionalidades. A Figura 1 apresenta a evolução descrita.

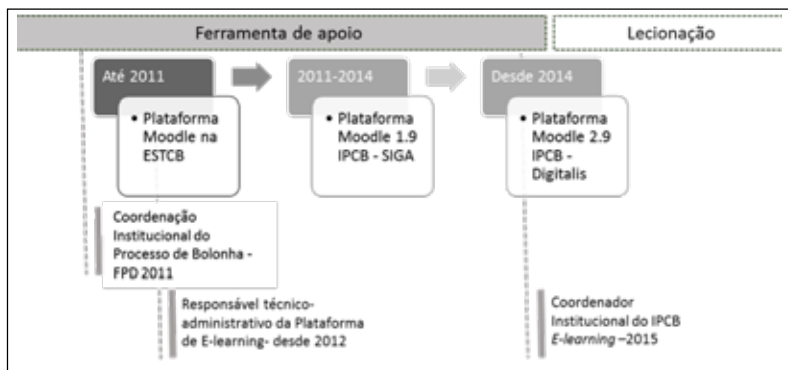


Figura 1. Evolução da utilização da plataforma Moodle no IPCB

A importância do *eLearning* no IPCB foi construída também pela formação pedagógica que se desenvolveu e foi oferecida aos docentes. Em 2011 foi iniciado o primeiro plano de formação pedagógica, no âmbito da Coordenação Institucional do Processo de Bolonha (um grupo de trabalho coordenado pela autora da presente reflexão), de acordo com um plano traçado para a formação de docentes (Ramos *et al.*, 2013). Um dos perfis de formação disponibilizado foi precisamente o ensino a distância, sendo que esta formação apelava à participação voluntária dos docentes da instituição e foi lecionada por colegas do Instituto Piaget, uma vez que o IPCB não possuía as suficientes competências instaladas. A própria formação tinha duas componentes, uma componente presencial e outra de ensino a distância, num sistema de *b-learning* que contemplava a utilização dos recursos da plataforma, sem a abordagem específica sobre as alterações metodológicas e de abordagem necessárias numa alteração do regime de lecionação (Morgado, 2001).

Em 2012, o IPCB passou a dispor de um responsável técnico da plataforma que

se tornou o responsável por fornecer alguma formação pedagógica nessa área, nomeadamente cursos presenciais de iniciação à plataforma *Moodle* de curta duração (período de uma tarde ou uma manhã). Atualmente o IPCB mantém este tipo de formação, além de alguns manuais e tutoriais sobre a plataforma *Moodle*.

Em 2014, o IPCB estabelece um protocolo com a Universidade Aberta, dando início à segunda fase de implementação do *eLearning* na instituição. Passa-se então da utilização da *Moodle* enquanto ferramenta de apoio à lecionação para a sua utilização como plataforma para lecionação de cursos *online*.

O protocolo IPCB e UAb para a lecionação de cursos a distância

A estratégia do IPCB nesta vertente assume a vontade de entrar no mundo do ensino a distância. Neste sentido, foi solicitado às unidades orgânicas que indicassem a sua disponibilidade e efetuassem propostas de cursos que pudessem avançar no sentido de iniciar a lecionação de cursos de pós-graduação *online*, sendo que a opção foi pela lecionação de cursos não conferentes de grau, com duração limitada de um ano, o que permite aferir competências e realizar as correções necessárias de uma edição para a outra. Os docentes afetos a essas pós-graduações frequentaram um curso de formação de formadores *online*, lecionado em regime de ensino a distância pela Universidade Aberta, com uma duração de cerca de 300 horas. Foi igualmente nomeado um Coordenador Institucional do *eLearning* no IPCB. De uma forma sumária, este foi o trajeto do IPCB na utilização de uma plataforma de *eLearning* enquanto ferramenta de apoio até à lecionação efetiva de cursos em regime de ensino a distância.

Implementação de cursos de ensino a distância

Em 2015 começaram a funcionar três pós-graduações: a pós-graduação em Gestão de Negócios, na Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova; a pós-graduação em Reabilitação Sustentável de Edifícios, na Escola Superior de

Tecnologia, e; a pós-graduação em Proteção Civil, na Escola Superior Agrária. Estas pós-graduações tiveram início no ano letivo 2015-2016 e, em paralelo, beneficiando da formação obtida e uma vez que a Escola Superior de Tecnologia tem um curso de 2º ciclo a funcionar em Moçambique, na UniZambeze (cidade da Beira), dois dos módulos lecionados nesse curso de Mestrado também foram lecionados em *eLearning* através da plataforma do IPCB.

Quanto às premissas subjacentes ao protocolo com a Universidade Aberta e da leção das pós-graduações, que são cursos conjuntos entre o IPCB e aquela universidade, há que referir que:

- É utilizada a plataforma da Universidade Aberta, uma plataforma testada e estabelecida do ponto de vista funcional, com uma larga e extensiva experiência e um apoio técnico de que o IPCB não dispõe;
- Foram definidos dois coordenadores em cada pós-graduação, um coordenador científico (do IPCB) que promove a garantia de qualidade científica do curso ministrado e um coordenador pedagógico (da Universidade Aberta) que estabelece a ligação e apoia o curso em termos pedagógicos;
- Os cursos de pós-graduação concedem dupla certificação, IPCB e Universidade Aberta;
- Optou-se, estrategicamente, por lecionar cursos em língua portuguesa, por um lado pela novidade que consiste nesta alteração do modelo de ensino e na utilização de uma plataforma também nova para os docentes, mas também por se perspetivar a entrada do IPCB no mundo da formação nos PALOP, seja para naturais ou portugueses deslocados nesses países, aumentando a área de recrutamento de estudantes da instituição.

Verificou-se que a maior parte dos estudantes que frequentam estas pós-graduações veio precisamente destes países (Angola, Brasil, Cabo Verde), mas também portugueses residentes nas regiões autónomas, da Madeira e Açores, ou

deslocados em outros países da Europa.

Os docentes fizeram a formação de formadores *online* e no final do curso foi possível refletir sobre os desafios do *eLearning* para quem se situa, em termos de formação académica, longe da área de Educação.

A questão que se levantou então foi sobre a transição para módulos integrados em cursos oferecidos em regime de *eLearning*, nomeadamente porque derivam de conteúdos existentes para uma unidade curricular ‘clássica’ e, considerando ainda, que esta assumiu uma estrutura curricular clássica devido à ausência de legislação na área do ensino a distância – foi criada a pós-graduação e a sua estrutura curricular incluía quatro unidades curriculares por semestre, com tipologias idênticas ao ensino presencial (teórico-práticas). Perante esta realidade, seria necessária uma reflexão sobre como organizar uma unidade curricular teórico-prática em regime a distância.

Estratégias adotadas para a implementação de um curso

No caso da pós-graduação em Reabilitação Sustentável de Edifícios (PG-RSE), foi criada uma estrutura única que foi aconselhada aos docentes perante as dúvidas sobre como organizar as atividades de ensino. A intenção foi dividir as unidades curriculares em capítulos de conteúdos e que esses capítulos tivessem dois ciclos de duração, que variavam entre três ou cinco semanas (Figura 2).

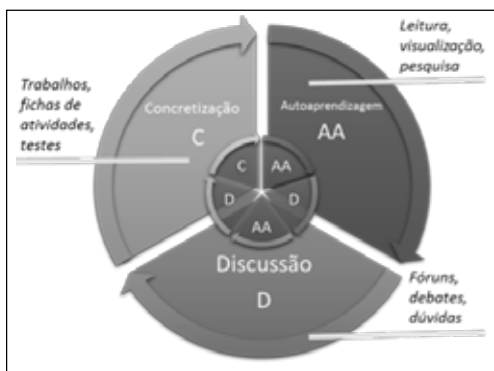


Figura 2. *Ciclo de aprendizagem*

Os ciclos de três semanas incluíam: uma semana de ‘autoaprendizagem’, em que se forneceram todos os recursos pedagógicos necessários para que os estudantes os estudem e analisem num trabalho essencialmente autónomo; uma segunda semana de ‘discussão’ em que se disponibilizavam fóruns em comunicação assíncrona (salas de aulas virtuais); a terceira semana de ‘concretização’ da aprendizagem em que os estudantes elaboram trabalhos e atividades que colaboram para a avaliação na unidade curricular.

Quando necessário, este ciclo de três semanas poderia transitar para cinco semanas, considerando-se que a semana de ‘autoaprendizagem’ e de ‘discussão’ se repetiriam antes da semana de concretização da aprendizagem.

Dificuldades de implementação

Abordagem geral

Com base nesta experiência pretende-se descrever, fundamentalmente, as dificuldades identificadas no decurso da experiência formativa em *eLearning* em termos da implementação de um curso *online* numa instituição tradicional de ensino eminentemente prático. Foram assim definidas quatro dimensões, apresentadas na Figura 3, para as quais foram selecionados os principais aspetos que dificultaram este processo.

Organizacional	• Ao enquadramento do curso na instituição
Pedagógica	• Adaptação ao novo modelo de ensino e aprendizagem
Recursos	• Utilização de novas ferramentas informáticas
Público-alvo	• Gestão do tempo e organização, background

Figura 3. *Dimensões identificadas*

Estes aspetos consistem em:

- Na dimensão organizacional, onde os aspetos estão relacionados a forma como a própria organização tentou entender este curso,

fora dos parâmetros normais de um curso presencial;

- Na dimensão pedagógica, que envolve os aspetos relacionados com a adaptação ao modelo de ensino;
- Na dimensão de recursos, importa refletir sobre questões ligadas à utilização de ferramentas informáticas;
- Na dimensão do público-alvo, emergem aspetos relacionados com os estudantes: com gestão de tempo, a auto-organização e as especificidades do conhecimento prévio e experiência de cada um.

Dificuldades na dimensão organizacional

Quanto às dificuldades sentidas em relação à dimensão organizacional, as revelaram-se logo no princípio com a definição do plano curricular do curso. Este plano foi construído em horas assíncronas, porque não fazia sentido articular um plano curricular com quatro unidades curriculares teórico-práticas ou práticas, tipologias que são emanadas pela legislação e pela A3ES para um curso de 1º ciclo. O que é um facto é que hoje em dias os planos curriculares existem na forma usual, tradicional, de afetação de horas presenciais às unidades curriculares, numa lógica de correspondência entre ECTS e horas de contacto. No IPCB, e no caso específico da PG-RSE, esta correspondência não existe pois é muito difícil (para não dizer impossível) saber quantas horas um estudante dedica a cada unidade curricular numa relação assíncrona. Ainda assim, a estrutura assumida foi quase toda ela baseada no paradigma do ensino presencial.

Uma outra dificuldade encontrada foi a ausência de épocas de exame, já que o Conselho Pedagógico solicitava mapas para aprovação e informação aos estudantes. A opção foi a não utilização destas épocas, baseando a avaliação desta formação no acompanhamento contínuo do estudante através de trabalhos / atividades / discussão, excluindo a possibilidade de realização de exames. Também se sentiu, desta forma, alguma falta de resposta entre os

requisitos funcionais e as possibilidades institucionais a este nível.

Outra dificuldade encontrada foi desenvolver uma tipologia de avaliação orientada para trabalhos. Quando se opta por esta via, perde sentido a prática de avaliação num único exame já que se optou pela avaliação da aprendizagem pela realização de trabalhos e, desta forma, o exame não se substitui a estes. No final do curso, e considerando que o IPCB poderia beneficiar dos pontos de contacto com estudantes que frequentam cursos de *eLearning* da Universidade Aberta, a realização de exames presenciais poderia ser uma mais-valia, mas a metodologia de avaliação prosseguida não foi essa e a avaliação numa época específica através de testes escritos não foi considerada.

Outro problema está relacionado com a definição dos horários dos docentes. O IPCB utiliza uma prática de afixação de horários de docentes e o problema surgiu quando houve a necessidade de afixar o horário de um curso *online*. Em termos práticos, o plano curricular contempla as horas de contacto das diversas unidades curriculares, mas estas não correspondem à realidade num curso ministrado a distância porque há que fornecer apoio aos estudantes à noite, nos fins-de-semana e serão poucos os docentes que não realizam trabalho nestes períodos. Um horário que contemplasse esta multiplicidade de possibilidades seria recusado pelos diferentes órgãos, pelo que foram assinaladas as horas de contato como num curso em regime presencial, com horário de atendimento aos estudantes.

Quanto ao apoio administrativo, a coordenadora da PG-RSE constitui um recetáculo de questões operacionais por parte dos docentes que intervêm na lecionação. No caso específico, o apoio proporcionado pela coordenação pedagógica por parte da Universidade Aberta foi muito relevante. Todos os aspetos operacionais do curso, relacionados com os estudantes (candidaturas, seleção, matrículas, emissão de certificados, ...), foram assegurados pela Universidade Aberta.

Dificuldades na dimensão pedagógica

Na dimensão pedagógica, as dificuldades passaram por uma enorme necessidade de comprometer, desde o princípio do curso, os estudantes recorrendo-se a e-atividades iniciais atrativas, dinâmicas e diferenciadas para que o estudante não perdesse o interesse e desistisse do curso.

Também a dificuldade de adaptação dos docentes a um novo modelo de ensino é relevante. Mesmo com o desenvolvimento de formação específica para *eLearning*, e sabendo de antemão que iriam encontrar um ambiente de ensino diferente, existiu alguma dificuldade de adaptação decorrente, principalmente, da ausência de contacto direto com os estudantes (passa-se a dispor apenas de uma fotografia), gerando-se um tipo de relacionamento diferente, baseada numa comunicação mediada pelo computador (Ensher *et al.*, 2003; Gomes & Pessoa, 2012).

Neste contexto, o planeamento antecipado deve ser vertido num cronograma com atividades perfeitamente definidas e identificadas - quando começam, quanto tempo duram, quando acabam e qual a que se segue -, ao contrário da flexibilidade de alteração ou redefinição que existe no ensino presencial.

Passou a existir a necessidade de construir uma matriz antes do início das aulas, sem conhecimento das particularidades que cada estudante encerra. Esta necessidade gerou um esforço enorme antes do início da lecionação, mas que facilitou o normal curso dessa lecionação, com pequenos ajustes pontuais.

Tornou-se visível a fundamental a necessidade de motivar a participação dos estudantes como única forma de acompanhar o processo de aprendizagem, por oposição ao sistema de ensino presencial onde o docente pode acompanhar as dificuldades e a motivação do estudante *in situ*. No ensino a distância é fulcral que o estudante participe, que o estudante discuta, que o estudante entre na sala de aula virtual para que o docente consiga perceber se o estudante está a atingir o que se encontra previsto e, muitas vezes, é função do docente provocar essa participação.

Os docentes comunicaram também dificuldade em gerir a mudança de papel:

de pivô, de elemento fundamental do ensino-aprendizagem, de ator principal no ensino presencial para o papel de mediador, de facilitador do processo, um papel bastante mais complexo no ensino a distância (Northcote & Gosselin, 2016). A intervenção do docente nos fóruns, por exemplo, é bastante elucidativo dessa importância no contexto das unidades curriculares, sendo que deve conduzir a discussão, provocar a participação e orientar as intervenções.

Por fim, a adaptação do ensino eminentemente prático, que se encontra na razão da existência do ensino superior politécnico, ao regime *e-learning* constituiu igualmente um desafio. Se em unidades curriculares mais teóricas pode ser mais simples, através da disponibilização de artigos ou elementos similares, as unidades curriculares práticas complexificam esta adaptação. Por exemplo, o ensino de rotinas de cálculo a um estudante não é fácil e envolve o recurso a ferramentas informáticas adicionais que permitam gravar o ecrã do computador, a voz ou a apresentação do desenvolvimento do cálculo para os estudantes, ou a gravação de vídeos com estes exemplos. Sendo difícil, é ainda assim possível.

A importância dos recursos de aprendizagem

Na dimensão recursos, existe uma imensa necessidade de que o docente adote recursos variados, para que os estudantes tenham diferentes experiências de aprendizagem para responder à necessidade de aprendizagem de cada um. Não se pode adotar sempre o mesmo recurso, pois as necessidades dos estudantes são diferentes.

O regime de ensino a distância obriga a que o docente, além da necessidade de se concentrar na dimensão científica e no ensino, tenha que utilizar novas ferramentas informáticas no apoio à aprendizagem pelo estudante, incluindo a utilização e criação de recursos. O IPCB não dispõe de um gabinete de apoio ao *eLearning*, os conteúdos digitais dos diferentes módulos foram construídos pelos docentes que tiveram que procurar as ferramentas a utilizar, que tiveram que aprender a trabalhar com elas e que as colocaram ao serviço da aprendizagem dos estudantes.

Decorrente desta última dificuldade referida, surge o facto de uma instituição de ensino superior não dispor de muitas licenças de programas informáticos e não é em contextos de contenção orçamental que se irão adquirir. As ferramentas informáticas que se utilizaram são normalmente *opensource* (muitas vezes limitadas) ou *online*, o que exige o esforço adicional de encontrar ferramentas utilizáveis sem restrições.

Por fim, existe uma limitação dos recursos bibliográficos a disponibilizar que devem ser abertos e fiáveis, recorrendo-se a repositórios científicos, a revistas de acesso livre, a materiais produzidos pelos docentes ou a outros artigos livremente disponíveis na *internet*. Esta dificuldade exclui (pelo menos enquanto recursos disponibilizados) várias possibilidades que são cientificamente mais ricas.

Algumas questões relacionadas com os estudantes

Na dimensão público-alvo, houve um reconhecimento que muitas vezes os estudantes não detêm todo o conhecimento sobre este tipo regime de ensino, sobre as competências que produz, sobre a forma e as exigências de funcionamento e da sua frequência. A ideia geral é que o sistema *eLearning* é mais simples. Neste sentido, foi perceptível que o próprio estudante tem dificuldade em gerir o seu tempo, em organizar-se para cumprir as atividades exigidas e em participar nos fóruns. O módulo de ambientação (realizado nas duas primeiras semanas de curso) assume um discurso muito formal (porque é ensino superior) que leva algum tempo a limar no sentido de se obter um contributo, uma opinião mais genuína, nomeadamente nos fóruns.

Foi identificado como dificuldade, tal como normalmente apontado no sistema de ensino presencial, o nível de conhecimento prévio dos estudantes para acompanhar o ensino e para contribuir num processo de ensino cooperativo.

De uma forma mais linear, foram também apontadas como dificuldades: a assunção do papel do docente como dinamizador, motivador e mediador da discussão; o cumprimento dos prazos das tarefas pelos estudantes, que pode remeter para o atraso do módulo e daí em diante numa cascata de efeitos;

o espírito crítico na seleção da informação e na participação nos fóruns para determinar o que é mais válido; o elevado número de estudantes que desistiram, apesar da noção de que, sendo a primeira edição, várias coisas não terão corrido da melhor forma e o caminho será melhorar este indicador.

Conclusões

Ainda existe a necessidade de consolidar a ideia de qualidade dos cursos de ensino a distância. Persiste ainda alguma desconfiança sobre o *eLearning*, muito por culpa da ausência de normas regulamentadoras e legislativamente enquadradas, bem como pelo escasso controlo de qualidade destas formações. Para todos os efeitos, continua na mente da esmagadora maioria dos estudantes (e, já agora, da sociedade em geral) que o ensino só tem sentido se for presencial.

A adoção do modelo de ensino a distância necessita de uma estrutura (que, de qualquer modo, não é fácil de corporizar no atual contexto económico) que permita o acesso a ferramentas informáticas e de multimédia que possibilitem a criação de recursos apelativos. Os docentes fizeram adaptações e procuraram novas ferramentas para diversificar as atividades desenvolvidas, mas o esforço exigido é grande e deve ser reconhecido.

Os estudantes devem ser envolvidos desde o início do curso, com atividades que comprovem a necessidade de acompanhamento constante e que motivem para uma participação e empenho sistemático. Uma má experiência inicial conduzirá inexoravelmente à desmotivação que pode conduzir à desistência da frequência do curso.

É de referir que a experiência permite que estudantes de países diversos, de vários contextos académicos e profissionais, colaborem numa mesma sala de aulas virtual, devidamente mediados por um docente, partilhando o conhecimento adquirido em ambientes informais e contribuindo para a diversidade de abordagens e a riqueza do percurso colaborativo que se pretende no ensino a distância.

Referências

Ramos, A. F, Afonso, P., Cruchinho, A., Delgado, F., Ramos, G., & Sapeta, A. (2013). *Pedagogical changes towards the implementation of the Bologna Process: indicators' structure of measurement*, *Journal of Further and Higher Education*, DOI:10.1080/0309877X.2013.778963

Ensher, E., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research, *Journal of Vocational Behavior*, 63 (2), DOI: 10.1016/S0001-8791(03)00044-7

Gomes, C. M. & Pessoa, T. (2012). A presença pedagógica num ambiente online criado na rede social Facebook, *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (2) (acedido em 7/4/2017, disponível em <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/310/171>)

Morgado, L. (2001). O Papel do Professor em Contextos de Ensino Online: Problemas e Virtualidades, *Discursos*, III Série, n.º especial, 125-138, Univ. Aberta.

Northcote, M., & Gosselin, K. P. (2016). *Handbook of Research on Humanizing the Distance Learning Experience – Advances in Educational Technologies and Instructional Design* (AETID) Book Series, IGI Global – Information Science.

Capítulo 8

Adriana Rocha Bruno

POMAR. Por uma prática da autonomia e da partilha

A chamada Cultura Digital se desdobra em movimentos e adjetivações que marcam e influenciam o que hoje compreendemos como era contemporânea ou pós-moderna ou transmoderna ou pós-colonial, para dizer apenas algumas das denominações. De certa forma, o que se pode perceber é que vivemos um momento que integra múltiplas ideias e propõe a coexistência de culturas plurais. Definir qualquer coisa em tempos hodiernos seria no mínimo contraditório.

Mas iniciemos por destacar aspetos afeitos à cultura contemporânea. Geertz diz que "as formas da sociedade são a substância da cultura" (Geertz, 2008, p. 20). É notável a pluralidade existente nas sociedades atuais, em todo o mundo. Difícil afirmar, ante às misturas, migrações e mestiçagens - como dirá Glissant (*apud* Bruno & Couto, 2016) -, especificidades de uma determinada sociedade ou uma cultura única.

Entender a cultura como movimento singular social híbrido implica em pluralizar também a palavra. Pensemos, então em CulturaS contemporâneas.

Burke (2003), Canclini (1990), Babha (2013) dissertam sobre a cultura por meio dos processos híbridos ou da hibridação da cultura. Todos eles trabalham o hibridismo com pontos de convergência, em que as culturas são compreendidas como fronteiras porosas de entreligação - interlugares -, com membranas transparentes e plásticas de conexão, e chamam a atenção para a mixagem das ideias, manifestações, monumentos, objetos, músicas e outras expressões artísticas, e portanto, culturaS. Há, sem dúvida hoje o desenvolvimento de uma nova/outra ordem.

Lembremos, entretanto, que um ser híbrido, para os estudos da biologia, diz respeito ao cruzamento de duas espécies distintas, resultando seres cuja incompatibilidade genética não permite, na maioria das vezes, sua reprodução; são seres estéreis.

Tal premissa nos faz tensionar o uso de tal expressão que condiciona explicações sobre o híbrido a partir de compreensões advindas de outros campos, como a área da comunicação. Longe de propor caminhos ou denominações únicas, o que seria paradoxal com as proposições acerca do hibridismo apresentado por Burke (2003), Canclini (1990), Babha (2013) e ainda por Santaella (2010) e Bruno (2016), penso que talvez o adjetivo cíbrido, como traz Schuchter (2017, p.180), pode tornar mais potentes tais ideias, especialmente se relacionadas à educação:

Cíbrido, que no campo da semântica, é aquilo que se espalha, se propaga, se liquefaz, penetra, infiltra, difunde, irradia; e, no campo da teoria da comunicação, é ser/estar *online* e *off-line*, é existir real e virtualmente.

É possível que o hibridismo possa encontrar sua denominação mais potente no cíbrido e que forjemos as Educações Cíbridas como aquelas que integram, no mesmo espaço-tempo: tecnologias digitais e analógicas, ideias, pessoas, recursos, ambientes *online* e presenciais, dispositivos e artefatos, enfim, educações que ressignificam e redimensionam os ambientes, cocriando entrelugares para os processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos contemporâneos.

A Educação Cíbrida seria ainda um processo formativo humano que compreende a cultura digital e a cibercultura. Mas, falemos dessas últimas.

Para Levy (1999), a cibercultura é "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (Lévy, 1999, p. 17). Macek (2005) explica que "a cibercultura é profundamente auto-reflexiva, pois as teorias são parte de suas narrativas (ciberculturais) e essas narrativas, por sua vez, inspiram teorias emergentes" (Macek, 2005, p.7).

Segundo Felinto (2007), a cibercultura tem como característica a reflexividade, elemento que compõe a cultura contemporânea. Entretanto, o autor também critica o fato de poucos estudiosos mencionarem a origem da Cibercultura em sua relação com o controle, já que *cyber* vem do "grego *kybernetes* que significa "governante"/"navegador" (Felinto, 2011, p. 3), e com objetivos de natureza militar, que se configuram "por uma combinação paradoxal entre forças libertárias e impulsos de controle" (Idem, p. 4).

Tais nuances refletem o quão complexo, paradoxal e contraditório é o tempo em que vivemos. Tanto que podemos falar do híbrido e do cíbrido como possibilidades educacionais e sociais coexistentes e ainda optarmos pela expressão que melhor atenda nossas perspectivas.

Santaella (2003) nos fala de uma cultura das mídias que antecede à Cibercultura e é posterior à cultura de massa. Ainda que a autora insira a cultura de mídias entre a cultura de massa e a cibercultura, é possível pensarmos, na linha do que alerta Felinto (2011) - *de new media e internet studies* -, que estejamos em um movimento de cultura de mídias, na superação do uso do termo cibercultura, se compreendermos que este termo está desgastado. Cabe, entretanto, mais uma provocação: até que ponto o termo A, B ou C darão conta da complexidade do contemporâneo?

O fato é que a cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar etc.

Falamos, portanto, de cultura digital e não somente de tecnologia digital. As tecnologias seriam grandes potencializadoras dessa cultura emergente, mas a Cultura é ampla e não pode ser reduzida a artefatos de uma época/contexto. O foco não deve estar na mira errada, pois seria como achar que a violência humana, por exemplo, passou a existir com a criação do revólver. Podemos dizer, a partir destas ideias, que a cultura digital é uma cultura do mundo contemporâneo.

No que tange os usos dos termos Cibercultura e Cultura Digital, ainda que não os compreenda como sinônimos, penso que possamos encaminhar, hodiernamente, para a mesma relação plástica dada entre o híbrido e o cíbrido: de coexistência, de convergência, de integração, remixagem, resuso, ou seja, de todo movimento social e cultural complexo em que o espaço-tempo, e seus desdobramentos, possam rizomáticos.

A Educação Aberta, autonomia e aprendizagem integradora: pressupostos para os percursos formativos

O mundo atual oferece múltiplas possibilidades e exige atitude para a realização de Educação Aberta. Este tipo de educação converge com os pressupostos da Educação humanista de Rogers (1997), na medida em que compreende que o processo de aprendizagem é produzido pelo indivíduo, ao trilhar o seu trajeto como sujeito ativo e responsável pela sua aprendizagem. Este tipo de abordagem, descentralizadora, já sinalizava a potencialidade de se produzir processos formativos abertos, participativos e colaborativos na medida em que os sujeitos implicados na aprendizagem assumem-se como corresponsáveis pelos percursos cocriados (Bruno & Mattos, 2016).

Convergente com as ideias de Recursos Educacionais Abertos (REA) e com os movimentos da Cultura Digital, a Educação Aberta tensiona e avoca a busca de coerência entre as potencialidades contemporâneas em que coexistem multiplicidade de dispositivos tecnológicos, espaços, relações, redes e ideias, com uma educação que, na mesma direção, se faça aberta. Ser aberta, entretanto, não significa 'fazer o que quiser e de qualquer jeito', mas encarnar pensamentos e atitudes abertos e compreender que o sujeito contemporâneo não mais se assujeita, mas produz e faz seu próprio caminhar.

Os cursos atuais, que formam o sujeito contemporâneo, portanto, desenvolvem currículos abertos em que os cursistas são atuantes colaboradores do processo. Porém, tais formatos são insuficientes para atender às demandas do homem atual, cuja autonomia não é algo dado, mas construído pelo sujeito:

A autonomia não deve ser confundida com individualismo, mas compreendida como a “independência da vontade e capacidade de determinar-se com uma lei própria, que é da razão, ou como ‘princípio autônomo’, aquele que se põe em si a validade ou a regra de sua ação” (Trocmé-Fabre, 2004, p. 18). Este princípio suscita a necessidade de que a autonomia ocorra junto com a ontonomia, o gerenciamento do ser ou gestão da existência: “uma ordem interna que diz respeito a toda realidade em sua solidariedade não dualista entre os domínios e todos os campos da realidade” (Ibid.), dando outra dimensão à autonomia, na medida em que amplia seu significado para uma consciência do humano no mundo. (Bruno, 2007, p. 112)

Deve estar claro que o sujeito do processo de aprendizagem contemplado neste texto é o adulto ou jovem adulto. Isso se deve porque as pesquisas até então produzidas se voltam mais especificamente a estes sujeitos. Assim, os estudos e pesquisas realizados (Bruno, 2007) também se voltaram para os processos de aprendizagem dos adultos.

O adulto aprende por meio de suas experiências, considerando condições muito peculiares: possui alta capacidade de adaptação às situações plurais; seu organismo plástico permite que relativize suas ideias, assuma posições diversas, faça seus próprios julgamentos e priorize suas escolhas, e que perceba e analise consequências, tome e assuma decisões de forma lúcida. Além destes aspectos, o adulto valoriza o pragmatismo; possui a capacidade de resolver e administrar problemas e conflitos; tem consciência de si e competência para orientar e dominar seus impulsos; desenvolveu habilidades para fazer associações por meio de abstrações que busquem soluções práticas para os problemas emergentes, consciente de que os conflitos possuem causas e soluções múltiplas e de que seus interesses, motivos e expectativas estão condicionados ao significado que é dado à aprendizagem e à experiência.

Por todos esses elementos, na formação do adulto buscam-se estratégias didáticas que:

- ampliem e aprimorem suas competências técnicas ou profissionais;

- que integrem a teoria e a prática e estimulem a capacidade de interpretar, dirigir e administrar os processos de aprendizagem individuais e coletivos;
- que despertem e instiguem a sua criticidade e sua criatividade;
- que envolvam o funcionamento integral do organismo, promovendo sua transformação, o que propiciará a interação de significados e sentidos cognitivos e afetivos;
- e que considerem fundamentalmente a plasticidade humana para, de forma coerente, desenvolver aprendizagens plásticas e integradas, provocando e estimulando a passagem da fase de especialização para a de integração.

Uma aprendizagem integradora exige que se desenvolvam estratégias didáticas diversificadas, além de acesso a recursos plurais, e autonomia do mediador para produção de docênciaS e dos participantes como sujeitos atuantes e também autônomos. Para que o estudante assuma sua autonomia nos processos e espaços intencionais de aprendizagem significa oferecer condições para que a mediação também seja desenvolvida com autonomia.

Na formação de educadores, temos um adulto formando outros adultos e todos num processo de autoformação. Essa premissa é muito séria e decisiva no processo de aprendizagem que implica a todos como aprendizes. A aprendizagem nesses contextos insere a todos como experienciadores de novas aprendizagens de relações, de conceitos, de conflitos, de emoções, de mediação, de reflexão, de prática etc. Por isso a ideia de partilha e, portanto, de mediação partilhada, tratada adiante.

Ocorre que a aprendizagem integradora, que compreende o adulto como um ser integrado e não apenas especializado (Bruno, 2007, Kolb, 1984), requer espaçosfluxos e relações do adulto com o mundo com mediações partilhadas, críticas e autônomas.

Os *POMAR*: espaços-tempos rizomáticos com mediação partilhada

As ideias até o momento partilhadas dão a noção dos movimentos intensos que habitam minhas pesquisas nos últimos dezasseis anos, que ganham força com o Grupo de pesquisa Aprendizagem em Rede (*GRUPAR*). Os estudos e inquietações promoveram o desenvolvimento de pesquisas e alimentaram as necessidades de forjar ideias/propostas em coerência com as formas de pensar deste grupo. Surge, então, em 2014, o *POMAR* (Percurso *Online* Múltiplos Abertos e Rizomáticos), que busca materializar as ideias e pesquisas realizadas ao longo das investigações feitas.

Os *POMAR* (Bruno & Mattos, 2016) são espaços (ou ambientes) colaborativos abertos, de acesso, produção e socialização de informações e de conhecimentos. Promovem a participação ilimitada e livre das pessoas que se abrem a aprendizagem colaborativa e autônoma - por meio da interação sujeito-*web*.

Tais ambientes são denominados Percursos porque os participantes criam seus próprios e singulares trajetos, caminhos. Por meio da potencialidade dos ambientes *Online* tudo e todos estão 'em conexão', e podem-devem cocriar redes.

Múltiplos são os espaços, os conhecimentos produzidos e partilhados e também as relações. A multiplicidade deleuziana fundamenta a noção de que uma educação aberta precisa possibilitar níveis de intensidade e aprofundamento diversos acerca das temáticas/conteúdos abordados para/por/com qualquer pessoa que tenha interesse. As multiplicidades, em Deleuze e Guattari (1995), são peças que compõem “objetos parciais”, são realidades que não desconsideram, nem perdem o todo; dessa maneira podemos atingir as condições da experiência “real”. “A multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e de um, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo enquanto tal, que não tem necessidade alguma da unidade para formar um sistema” (Deleuze, 1998, p. 236). Ao pensarmos na multiplicidade, ponderamos que Deleuze e Guattari anunciam a composição de dimensões que se englobam e recapturam umas às outras em graus distintos aos anteriores. Multiplicidades são realidades, são acontecimentos que podem ocorrer ao mesmo tempo ou em

tempo distintos, mas um fato não elimina a importância de todas as realidades.

Destarte, nos *POMAR* as temáticas são iniciadas por alguém, mas seus desdobramentos e as produções são abertas e realizadas por todos que ali desejarem estar e participar, inclusive na cocriação de outras temáticas interligadas. São espaços *Abertos e Rizomáticos* tanto em sua convergência com os pressupostos da Educação Aberta e de REA, pois os *POMAR* não possuem começo, meio e fim já que cada um pode acessar o que quiser e como quiser, mas especialmente por não serem fixos e predeterminados. Tal como os rizomas (Deleuze & Guattari, 1995) não são estruturados, não são fixos e se retroalimentando da própria rede, os *POMAR* se constituem pela produção de espaços de rede, em rede e alimentados pela rede de pessoas e interesses comuns.

Mas habitar e (co)produzir os *POMAR* implica em se assumir mediador de tais processos e ambientes. Mas como?

- *A Mediação partilhada e as redes rizomáticas*: atitudes de autonomia

Há dez anos, a pesquisa realizada por Bruno (2007) trouxe a ideia de mediação partilhada. Sem perder de vista a singularidade (não individualidade ou unidade) do papel que cada um desses atores desempenha no processo de aprendizagem, esta mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja uma dinâmica de coconstrução e coautoria. Portanto, não há uma única liderança, mas emergências. Isso faz com que o processo de mediação crie espaços para partilhas, no interior das quais todos sejam líderes em potencial, protagonistas das cenas e do cenário de aprendizagem – que é dinâmico, fluído, líquido e fundamentalmente plástico. Na prática, o mediador não é exclusivamente o professor, mas todos os que se apresentem como mediadores, que assumam seus lugares (ou não-lugares) e se *assumam* nesta rede de aprendizagem (Bruno, 2016).

O docente (mediador) deve ter clareza do seu papel como promotor e parceiro dos “ritos de passagem”, ou seja, ele precisa criar condições didáticas para que o aluno possa fazer a sua travessia (processo de aprendizagem) com segurança e tranquilidade. Como educador de educadores, e ciente do processo de

aprendizagem do adulto, o mediador desenvolve uma mediação partilhada e estimula a emergência de regências (lideranças) pontuais com seus alunos; deseja a formação de um educador crítico e criativo; valoriza as produções desenvolvidas pelos alunos, ao mesmo tempo em que reflete e critica coletivamente esse processo, pois medeia com vistas à autonomia e não à manutenção da heteronomia e; reconhece, na plasticidade humana, a coerência e a convergência entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento total do indivíduo.

Esta dinâmica de interação é um dos alicerces para que o *POMAR* se constitua, pois, o *POMAR* tem como proposta a produção de ambientes de aprendizagem *online* e em redes, forjado e alimentado pelos participantes que são também mediadores.

Em acordo com Santos (2005, p. 61) as redes, neste contexto da cultura digital, "são todos os fluxos e feixes de relações entre seres humanos e as interfaces digitais". A partir dos estudos de Deleuze e Guattari (1995) sobre rizomas, os *POMAR* trazem a noção de redes rizomáticas. Para que estas redes se desenvolvam é necessário que ocorra o rompimento das tradicionais redes arbóreas, ou seja, redes fixas, enraizadas, com pouca mobilidade e flexibilidade e emirjam as redes rizomáticas, que criam pontos de fuga, são plásticas, mutantes e abertas (Bruno, 2010).

Desenvolver tais posturas e com tais atitudes implica em refletir acerca do modelo heterónimo postulado por Piaget (1984, 1978), para superá-lo. Porém, é urgente que se desenvolvam espaços/ambientes abertos como locais de experimentação ante a dificuldade de assumir efetivamente a autonomia. Vivemos a complexidade de nos tornamos sujeitos autónomos em meio ao apelo da globalização, do mercado de trabalho que cada vez mais privilegia a competição, a alienação e a especialização - bombardeando a todos com excesso de informação de qualidade, no mínimo, duvidosa -, e somos estimulados a permanecer na fase de especialização e, muitas vezes, "estacionarmos" na heteronomia. Muitos dos cursos a distância *online* ainda estabelecem uma relação endógena com os alunos e todos se tornam cativos destes ambientes.

Em contraponto, temos oportunidade de ambientes *online* plásticos, ou que pelo menos possuam tais as condições, com pesquisadores que promovem redes abertas, que viabilizam espaços de aprendizagem flexíveis e o *POMAR* é uma destas possibilidades concretas.

O *POMAR* DocênciaS

Bruno e Mattos (2016) trazem uma síntese do processo de criação do primeiro *POMAR* do *GRUPAR*. Trata-se, como deve ser um percurso aberto, uma obra inacabada e em construção.

Como dito, a proposta do *POMAR* é que todos produzam seus Percursos, que sejam coautores (os propositores e os participantes), e cada sujeito navegue pelo espaço da maneira que achar mais potente e de modo não linear, de acordo com os seus interesses sobre os temas disponíveis, ou a temática do *POMAR* que escolher aprender ou aprofundar. Mais do que isso, o *POMAR* se faz por meio da retroalimentação dos sujeitos que de participantes passam a ser agentes e coautores daqueles espaços.

Para materialização destas ideias, um dos desafios foi criar um layout que favorecesse a não linearidade, sem colocar etapas predefinidas, sem sequências ou pré-requisitação, como números e passos. No *POMAR* nem caminhos são propostos, pois compreendemos que os agentes, que são parceiros e coautores, precisam ter a liberdade de iniciar pelo tema de seu interesse e criar trajetos que alimentem suas necessidades de acesso, mas também colabore com materiais diversos, ideias e, principalmente, questões e debates: provocações. A Figura 1 ilustra a primeira experiência com o *POMAR*.

De acordo com Bruno e Mattos (2016), os botões-*links* das temáticas relacionadas às DocênciaS estão dispostos sem uma ordem ou posição linear. Do ponto de vista da navegabilidade e da abertura, o cursista fica livre para acessar todos os temas ou mesmo se aprofundar em um único, dos quatro disponíveis. É oportuno argumentar que a ideia-proposta do *POMAR* deve ser desenvolvida por qualquer profissional ou estudante e para qualquer temática,

pois tais ambientes para percursos não estão relacionados, especificamente, à educação.



Figura 1. Site do POMAR - Docências, do GRUPAR/UFJF
 Fonte: <http://gruparufff.wixsite.com/pomardocencias>

A proposta, no entanto, é a de que o *POMAR* possa e deva abrigar tantos outros *POMAR* e também não se limite ao campo da educação, mas se expanda a todas as áreas, como de engenharia, de biomedicina, administração, comunicação, dentre outros. Assim, como destaca Bruno (2016), o *POMAR* é um espaço aberto para (trans)formação coletiva, autônoma e colaborativa de *online*. Os *POMAR* criam espaços formativos *online*, digitais e em rede; abertos para qualquer pessoa que tenha interesse nos temas disponíveis; múltiplos, no sentido de possibilitar níveis diversos de intensidade e aprofundamento das temáticas/conteúdos tratados; nele, os interessados criam seus trajetos, seus caminhos, suas rotas e travessias da forma que desejarem (Bruno, 2016).

Considerando o protótipo do *POMAR* Docências, a necessidade da criação de um espaço *online* e formativo também foi impulsionada pela variedade de temas estudados pelos integrantes do *GRUPAR*. Para tanto, os pesquisadores se agruparam em equipes a partir de temas de interesse: Docência no Ensino Superior; Avaliação e Educação; Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação (TDIC) e Educação; e Formação e Subjetividade humana.

Cada equipe de pesquisadores organizou e planejou os materiais que seriam disponibilizados de acordo com o tema, criaram provocações, e desenharam a maneira com que seriam apresentados para os participantes do *POMAR*.

Devido as limitações do grupo em relação às possibilidades e conhecimentos tecnológicos, o primeiro *POMAR* foi desenvolvido em um site gratuito (WIX), que oferece variadas propostas de layout, ampliando a criação e elaboração do que cada grupo gostaria de compartilhar na *web*. Com relação à organização do espaço, não delimitamos nenhum padrão prévio. Cada temática do *POMAR* piloto criado tem como intenção a problematização, a cocriação e a colaboração, disponibilizando um espaço de debate-discussão, de crítica e de constante construção. Os materiais advêm, em grande parte, do que está disponível na *Web* e também do que é produzido no próprio grupo, em atendimento aos pressupostos dos REA e da Educação Aberta. Dentro da temática TDIC e Educação, por exemplo, o participante poderá acessar textos, vídeos, REA e fórum de discussão. Este espaço de discussão foi denominado "Provocações".

Breves considerações finais

Por ser uma obra aberta, o *POMAR* está em constante construção e se alimenta dos interessados que acessam o ambiente e contribuem com debates, questões e também materiais ou temas e subtemas, se desejarem.

É importante destacar que evidenciam-se diversas limitações, tais como:

- a abertura ainda sofre limitações práticas, pois as tecnologias *free* ainda são centralizadoras, ou seja, impõe-se a necessidade de um administrador que dê acesso e aceite as colaborações;
- a prática de trabalho colaborativo ainda é restrita, pois carece de convite e dificilmente se dá espontaneamente;
- num mundo em que somos educados para a heteronomia, torna-se difícil o exercício de fato da autonomia;
- a livre participação não é uma cultura incorporada no cotidiano

das pessoas, uma vez que persistimos no fazer atrelado à obrigatoriedade e ao bonus de uma sociedade do consumo;

- todos estes aspectos ilustram a necessidade de uma mudança cultural e mudança de concepções aliadas à transformação das práticas educacionais e das docências.

Há um longo percurso a trilhar. E isso é somente o começo!

Tempo, tempo, tempo, tempo... Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos. A composição de Caetano Veloso reflete uma imagem que muitos de nós temos do tempo: um “ser” dogmático para o qual nos reverenciamos e não possuímos controle algum. Porém, esse mesmo tempo é tambor de todos os ritmos e, portanto, de todos os seres e pulsa na batida que nós determinamos.

Estamos produzindo outros tempos-espacos. Que possamos criar muitos *POMAR* e plantar ritmos, frutos, flores e lugares sem fronteiras, trincheiras e limites. Assim, poderemos colher relações mais potentes e felizes.

Referências

Bhabha, H. K. (2013). *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG. Disponível: <http://site.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/42131612.pdf>

Burke, P. (2003). Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 241 p.

Bruno, A.R. (2016). POMAR (*Percursos Online Múltiplos, Abertos e Rizomáticos*): espaços de coproduções para as docências e aprendizagens. Capítulo produzido a partir de palestras proferida no evento SIED-UFSCAR/2014. Aline Reali e Daniel Mill – editora UFSCAR.

Bruno, A. R. (2007) *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. 352 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Bruno, A. R., & Mattos, A. C. G. (2016). Percursos formativos abertos na cibercultura. *ANAIS do IX Simposio nacional ABCIBER: cibercultura, democracia e liberdade no Brasil*. No prelo. <http://abciber.org.br/simposio2016/>

Bruno, A. R., & Couto, J. L. P. (2014). *A poética das instabilidades*. Resenha crítica da obra GLISSANT, Édouard. O pensamento do tremor. Trad. Enilce do Carmo Albergaria Junior e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Gallimard, Ed. UFJF. Revista Em Aberto, 94 (28), 217-221. Disponível pelo endereço: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1683/1654>.

Canclini, N. G. (1990). *Culturas Híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Miguel Hidalgo/México: Editorial Grijalbo.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 1. Trad. Neto, A. G., & Costa, C. P. São Paulo: Ed. 34 (Coleção Trans). p. 94.

Deleuze, G. (1998). *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal. p.283.

Felinto, E. (2007). Sem mapas para esses territórios: a cibercultura como campo de conhecimento. In.: Freire Filho, J., Herchmann, M. (orgs). *Novos rumos da cultura da mídia: indústrias, produtos, audiências*. Rio de Janeiro: MAUAD X.

Geertz, C. (2008). *A Interpretação das Culturas*. 1a edição. 13a reimpressão. São Paulo: LTC. 323 p. Disponível em https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/geertz_clifford-_a_interpretac3a7c3a3o_das_culturas.pdf Acessado em 07 de março de 2016.

Gere, C., & Digithum, N. 12 (2010). De la digitalización de la cultura a la cultura digital: Algunas reflexiones sobre la cultura digital. *Revista científica digital impulsada por los Estudios de Artes y Humanidades*. <http://journals.uoc.edu/index.php/digithum/article/viewFile/n12-alsinal/n12-de-la-digitalizacion-de-la-cultura-a-la-cultura-digital> Acessado em marco de 2016.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the Source of learning and development*. EUA, New Jersey: Prentice Hall.

Lévy, P. (1999) *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu. São Paulo: Ed. 34.

Macek, J. (2005). *Defining Cyberculture*. Disponível em http://macek.czechian.net/defining_cyberculture.htm. Acesso em: 15-05-2015.

Rogers, C. R. (1997). *Tornar-se pessoa*. Trad. Ferreira, M. J. C. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.342p.

Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus.

Santaella, L. (2003). *Culturas e arte do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. Castro, V. J. de (coord). 2. ed. São Paulo: Paulus.

Schuchter, L. H. (2017). ESCOLA.EDU: as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. (Tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG/Brasil.

Silva, E. O. (2005). *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação.

Capítulo 9

Daniel Mill & Glauber Santiago

Docência na educação a distância: análise na perspectiva da gestão

Assim como na educação presencial, o que caracteriza o docente da Educação a Distância (EaD)¹ é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na modalidade a distância, sob diferentes configurações e com o uso mais intenso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). No ensino-aprendizagem a distância, os docentes geralmente participam, num coletivo de educadores (tutores, formadores, autores etc.), como mediadores e motivadores do aluno em sua relação com os conteúdos e materiais didáticos, na busca pela construção do próprio conhecimento. Assim como na educação presencial, a docência tem grande importância no processo educacional da EaD: “o coração de toda a educação a distância é o seu corpo docente, pois sem eles, um programa não poderia existir” (Shelton & Saltsman, 2005, p. 63 – tradução nossa).

Por reconhecer essa importância da docência², os gestores de programas de formação a distância precisam ter em conta aspectos relevantes sobre o corpo docente que gerenciam. Eles geralmente são responsáveis pelo “recrutamento”, formação, pagamento e acompanhamento das atividades dos educadores. Nesse sentido, a partir das percepções dos gestores, pretendemos neste texto indicar que as instituições têm buscado envolver, da melhor forma possível,

¹ Existem vários tipos de configuração do ensino-aprendizagem no âmbito da EaD, mas estamos aqui interessados na configuração de tipo virtual, aqui denominada por Educação Virtual. No tipo de configuração da EaD como educação virtual, o docente faz uso de ambientes virtuais de aprendizagem e também de outras mídias de suporte aos seus conteúdos, tais como impresso, audiovisuais, *webconferência* etc.. Além disso, a educação virtual, diferentemente da educação *online*, não dispensa vivências presenciais.

² No entanto, apesar dessa atenção dada aos educadores, uma proposta de formação deve ter como foco os estudantes, sob suporte e orientações dos gestores de EaD.

os professores da própria instituição nas atividades de EaD – o que tem ocorrido sob diferentes configurações.

Acreditamos que, pela visão dos gestores, entenderemos que uma determinada configuração de docência pode ter riquezas e desvantagens em relação a outras possíveis formas de organização do ensino-aprendizagem na EaD. O gestor tem a oportunidade de escolher ou mesmo estruturar diferentes opções de configuração da docência. Porém, ao professor, geralmente é dada uma proposta já definida e, infelizmente, sem muitas opções para adequações. São os gestores que planejam ou definem as diretrizes pedagógicas da EaD da instituição e inclusive influem na organização dos docentes. Salvo raras exceções, esse planejamento é feito sem a participação dos professores. Por esse motivo, buscamos analisar as configurações de docência pela visão dos gestores, tomando como norteamento questões do tipo: na busca pela institucionalização, como forma de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem a distância, como os gestores de sistemas de EaD percebem a docência nas instituições públicas de ensino superior (IPES)? Dito em outras palavras, como a docência tem se estruturado, na visão dos gestores, em experiências públicas de EaD?

Nesse sentido, estruturamos o artigo da seguinte forma: primeiro, apresentamos uma breve revisão de literatura sobre a docência e a gestão educacional, com foco na EaD. Em seguida, indicamos brevemente a proposição metodológica adotada em nosso estudo e, adiante, apresentamos e sistematizamos os dados. Após a análise dos dados, sintetizamos as discussões e apresentamos algumas considerações finais sobre a temática.

Sobre gestão e docência em sistemas de Educação a Distância: inter-relações, configurações e desafios

Moore e Kearsley (2008) dizem que a ideia de EaD é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam, comunicando-se por meio de tecnologias diversas. Porém, ressaltam que, “quando começamos a pensar a respeito de todas as

implicações do distanciamento entre alunos e professores, uma ideia que em princípio parece muito simples se torna, na realidade, muito complicada” (Moore & Kearsley, 2008, p. 1). Consideramos que a docência na EaD, quando observada de perto, também guarda a mesma dose de complexidade. Assim, perguntamo-nos: como tem se configurado a docência na EaD pública brasileira?

O desejo de analisar a docência na EaD da perspectiva dos gestores exige um claro entendimento sobre a formação e prática dos professores e, também, das particularidades da gestão dos processos educacionais da modalidade. Como afirmam Shelton e Saltsman (2005, p. ix), administrar sistemas de EaD é tarefa complexa. Não que a gestão da educação presencial não o seja, mas há alguns complicadores no caso da EaD. Exigem mais atenção os aspectos logísticos, trabalhistas, financeiros, de formação docente e de equipes auxiliares, da institucionalização dos processos etc.. Portanto, do ponto de vista do gestor, os processos institucionais da EaD não são simples (Moore & Kearsley, 2008, p. 1).

Desde há muito tempo, autores da administração de empresas – como Chiavenato (1983), Maximiano (1997), Canterle e Favaretto (2008) entre outros –, estudaram os princípios de concepção/planejamento, sistematização/organização, coordenação/direção e supervisão/controle dos processos. As abordagens mais recentes para a gestão institucional, configuradas em gestão por objetivos, gestão de processos, gestão de sistemas e diversas outras anteriores ou paralelas a estas, compõem um processo evolutivo desse campo do conhecimento. Ou seja, os modelos de gestão atualmente implementados possuem uma história rica e antiga. Todavia, apesar de ter suas raízes em princípios científicos há tempos consolidados, a gestão de instituições educacionais possui peculiaridades que merecem tratamento especial dos gestores. Adicionalmente, em instituições de Educação a Distância, há outras tantas particularidades por considerar.

Dessa forma, a adequada gestão de sistemas de EaD constitui elemento-chave para o sucesso da proposta de formação e para o desenvolvimento de boas experiências educacionais, inclusive o trabalho dos professores. Como analisamos experiências públicas de EaD, esse sucesso implica também uma gestão com responsabilidade no uso de verbas públicas e com qualidade no

atendimento da população. Também do ponto de vista da democratização do conhecimento, os gestores de sistemas educacionais ocupam lugar importante no conjunto das ações aí previstas. Como afirma Litwin (2001), o verdadeiro desafio da EaD sempre foi e continua sendo o seu sentido democratizante, a qualidade da proposta pedagógica e de seus materiais (materiais esses elaborados por docentes sob responsabilidade e orientação dos gestores).

A proposta de *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação* (Brasil, 2007) também destaca a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de Educação a Distância. Afinal, é nesse sentido democratizante e de uma formação de qualidade e adequada ao cidadão brasileiro que, acreditamos, o gestor da EaD (especialmente em instituições públicas de ensino superior) deve se guiar também ao compor e gerenciar o corpo docente. Essa preocupação com a gestão em função da docência e da formação democrática é importante porque, como afirmam Simonson e colaboradores (2009, p. 321 – tradução nossa), uma coisa “é participar da Educação a Distância como aluno ou professor; outra coisa é liderar e fazer a gestão de um programa de EaD”. Esta última requer uma perspectiva um pouco diferente do tema, afirmam os autores. Queremos dizer que uma coisa é ser professor na EaD e outra, com dificuldades de outra natureza, é gerenciar outros docentes rumo a certo objetivo. Ambos desempenham papel essencial à qualidade da formação.

Apesar dessa sua importância, que lhe atribui merecimento de atenção de pesquisadores da área, ainda são escassos os estudos e textos sobre a gestão da EaD no Brasil. Por outro lado, sobre a docência na EaD já há razoável produção científica apesar de não ser ainda suficientemente aprofundada. No Brasil, autores como Vani Kenski, Katia Alonso, Daniel Mill, Marcos Silva, Edmea Santos, Elisabeth Almeida, João Mattar, entre outros, vêm desenvolvendo estudos sobre especificidades da docência na EaD. As preocupações de alguns deles voltam-se mais para a formação e saberes dos professores da EaD (Alonso, 2008; Mill, 2012a; Almeida & Silva, 2014; Mill *et al.*, 2014) e outros tratam de particularidades do fazer docente com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, com foco na docência *online* (Santos & Silva, 2009;

Mattar, 2011; Silva & Cilento, 2014) e na reestruturação, pelas tecnologias digitais, do ambiente de trabalho do docente (Belloni, 2012; Mill, 2012a; Kenski, 2013a e 2013b) etc..

Hoje já temos defendidas algumas teses sobre a docência na EaD, seja com foco em questões profissionais, na constituição dos seus saberes, na sua prática pedagógica, nas relações com estudantes ou outros educadores envolvidos etc.. Todavia, não são muitos trabalhos realizados com tal foco. Também sobre a gestão da Educação a Distância já podemos citar alguns trabalhos concluídos (Faria, 2011; Souza, 2012). Todavia, são poucas as análises da gestão na EaD e praticamente não há trabalhos sobre a relação entre docentes e gestores no âmbito da EaD no Brasil. Esse é um dos motivadores para buscarmos entender a compreensão dos gestores de EaD sobre o corpo docente dos cursos a distância da instituição. Partindo da percepção dos gestores de EaD, o foco deste texto está na docência em si, na sua caracterização, configuração, dificuldades, relações entre o seu trabalho presencial e virtual, seus saberes, formação institucional etc.. Se o corpo docente é o coração da educação a distância (como afirmaram Shelton & Saltsman, 2005, p. 63), então merece ser melhor compreendido no sentido de melhoria da qualidade da formação pela EaD.

Sabe-se que a docência é muito importante para o processo educacional e, conforme Mill e Oliveira (2014), é uma das áreas mais estudadas em teses de doutorado da área de Educação. Diversos pesquisadores e teóricos têm se debruçado, nos últimos anos, para entender a constituição da atividade docente na educação presencial. Entendemos que as suas análises servem também para a docência na EaD, que ainda é recente e carece de mais estudos em diversos aspectos. Acreditamos que a *base* das duas formas de trabalho (presencial e virtual) é muito semelhante, apesar do *modo* como a docência se desenvolve diferir-se sobremaneira.

Assim, quando analisamos a docência virtual sempre nos perguntamos: o que é docência? Como funciona? Como aprendemos a ser professor? Enfim, quais as principais dificuldades do ato de ensinar, as mudanças ocorridas no trabalho do docente, sua formação, seus saberes, a forma de configuração do coletivo

de trabalho etc. Apesar de todo o esforço dos pesquisadores da área, pode-se considerar que, hoje, o entendimento da docência ainda é parcial, fragmentado e insuficiente para romper com as diversas limitações tangentes ao profissional da educação. Todavia, como anunciamos anteriormente, ao menos no campo da EaD, a docência é ainda um terreno fértil, lacunar e carente de desbravamentos investigativos. Desse modo, há muito por compreender nessa seara e, talvez por isso, as discussões sobre a docência sejam tão instigantes e inquietantes. Afinal, a carreira docente configura-se de modo bastante complexo e cheio de nuances. Assim, o desenvolvimento do profissional da docência merece muita atenção, especialmente a docência na EaD.

Uma breve revisão de literatura da área indica que muito tem sido produzido sobre a docência em geral, seja em termos da formação dos educadores, da sua prática pedagógica, da construção da sua identidade, da constituição dos seus saberes etc. Diversos autores contribuem para compreensão da atividade do professor e da constituição da sua profissionalização, tais como Shulman (1987; 2004), Huberman (1995), Papi e Martins (2010), García (2002), Zeichner (2008), Gatti (2008) etc. Todavia, geralmente a produção desses autores busca entendimentos da docência presencial.

Com base no trabalho de Shulman (1987), Mizukami (2004, p. 4) nos apresenta uma base de conhecimento do professor, que envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. A autora destaca a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, resultado da interseção entre o conhecimento do conteúdo específico e conhecimento pedagógico. Para propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino, o professor precisa desse corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições. Recentemente, essa autora sistematiza essas informações num diagrama (Figura 1). Para isso, percebe-se um movimento contínuo na construção do conhecimento, iniciado mesmo antes da formação acadêmica inicial e vai se completando e se aprofundando no exercício da profissão (Imbérnon, 2009). Como afirmam Goodson (1995) e Nóvoa (1995), podemos dizer que é impensável a formação docente que não se estabeleça num

processo contínuo e compreendido como um processo de reflexão e criticidade sobre a própria prática. Enfim, com base em teorias da área, a construção do ser professor parece ocorrer num movimento contínuo

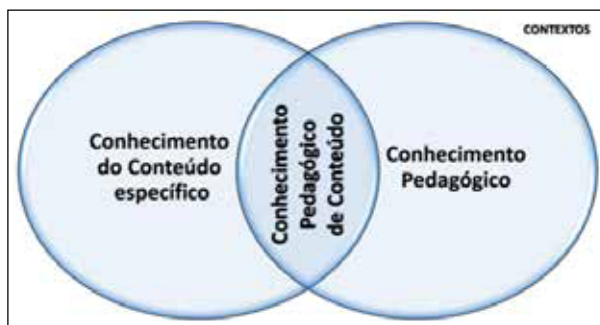


Figura 1. Base de conhecimento para o ensino. Fonte: Mizukami (2014, p.168, numa livre adaptação a partir da obra de Shulman, 1987; 1986).

O exercício da docência na EaD abarca as mesmas discussões da docência presencial, mas agrega novos elementos, novas dificuldades e novos desafios, o que exige novas reflexões e novas iniciativas dos docentes e gestores no planejamento e oferta de cursos pela EaD (Mill & Pimentel, 2010). Nesse sentido, cabe ainda questionar: o processo de raciocínio pedagógico³ para a docência virtual assemelha-se àquele típico da docência presencial?

A resposta mais sincera a que já chegaram os estudos da área indica que quem educa na EaD é um conjunto de educadores, um coletivo docente (Belloni, 2012), uma polidocência⁴ (Mill *et al.*, 2014). As particularidades da docência na EaD podem ser analisadas partindo do caráter coletivo (colaborativo e fragmentado) da docência virtual e da caracterização do trabalho virtual como teletrabalho (Mill, 2012a). Essa perspectiva de análise indica que a forma de realizar o ensino

³ Para Shulman (1987), o processo pelo qual os professores transformam conhecimento em ensino é denominado por *processo de raciocínio pedagógico*, que está intimamente relacionado com o da base de conhecimento para o ensino e envolve processos inerentes às ações educativas. Retrata, sob a perspectiva do professor, como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender (Mizukami, 2004).

⁴ Ressalta-se que a noção de polidocência não é a docência virtual em si. Ela é uma categoria de análise da docência virtual, sendo como uma matriz para entender a configuração da docência na EaD, em sua coletividade e complexidade. Para saber mais, consulte Mill *et al.* (2014).

na EaD difere da docência presencial, mas não há distinções na essência. Isto é, podemos dizer que a docência na EaD se baseia numa pedagogia por previsão, intensamente permeado por TDIC, e, também, que o ensino na EaD se dá como teletrabalho e polidocência, possibilitando colaboração e distribuição de tarefas aos envolvidos (especialmente tutores e professor coordenador da disciplina). Assim, as discussões sobre a docência presencial atendem, ao menos parcialmente, também aos interessados no entendimento da docência na EaD. Para o autor, parte da compreensão da diferença entre docência presencial e virtual baseia em três argumentos, que passam pelas noções de polidocência e teletrabalho pedagógico:

- a. *O que um docente faz na educação presencial é compartilhado a uma equipe polidocente na EaD.* Ou seja, geralmente um grupo de profissionais compartilha as tarefas que seriam atribuídas a apenas um educador na educação presencial. Assim, geralmente um profissional (ou um grupo deles) cuida da elaboração dos materiais didáticos da disciplina e outros profissionais acompanham a formação dos alunos;
- b. *No âmbito da EaD, uma disciplina precisa ser minuciosamente planejada antes do cadastramento dos alunos para sua realização, sendo a docência permeada por uma espécie de pedagogia da previsão.* Na docência presencial o docente pode preparar apenas um esboço de aula nas vésperas da sua realização (improvisado de aulas sem planejamento), mas na EaD isto não é possível. Antes da disciplina começar, o docente da EaD deve prever todos os detalhes da disciplina (material didático, cronograma detalhado das atividades etc..) para que os tutores (quando há) sigam suas orientações no acompanhamento dos alunos durante a realização das atividades propostas;
- c. *As atividades da docência virtual são as mesmas da docência presencial, mas são realizadas de formas distintas.* Percebemos que, tanto na educação presencial quanto na EaD, a docência

é composta pelas mesmas etapas. Um docente deve *conceber a disciplina* (elaborar materiais didáticos, preparar as aulas etc.), *fazer o manejo da turma* (acompanhar as atividades dos alunos e tutores), cuidar do *processo de avaliação* (avaliar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes, bem como o andamento a disciplina) e fazer a gestão da *disciplina* (administrar academicamente os alunos, tutores e demais pendências da disciplina junto à instituição).

Entre as mudanças mais evidentes na docência, considerando a migração da docência presencial para a docência virtual, estão as formas como os educadores da EaD se articulam, organizam os conteúdos e atendem/acompanham os alunos. Isso é importante porque indica que existem diferentes configurações possíveis para a docência na EaD e, também, porque particulariza essa atividade, que se dá de forma coletiva (trataremos adiante da polidocência). Nesse sentido, este artigo apresenta o docente como centro dos interesses das análises, partindo das percepções dos gestores e tendo como foco os docentes-autores (que preparam as disciplinas e organizam os conteúdos) e os docentes-formadores (que acompanham os tutores e estudantes).

Considerações sobre os procedimentos metodológicos adotados

Este texto baseia-se em pesquisas realizadas no âmbito do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens), que tem buscado intensamente melhor compreensão do fenômeno educativo na modalidade de Educação a Distância. Este texto, em particular, traz resultados de um levantamento feito em instituições públicas de ensino superior (IPES) sobre as atividades dos docentes envolvidos com EaD com atenção ao docente-autor e ao docente-formador. Consultamos pouco mais da metade das instituições integrantes do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), buscando contribuir para o melhor entendimento da condição docente na educação virtual e destacando aspetos (implicações positivas ou negativas)

que devem ser considerados pelos gestores, pesquisadores e educadores da modalidade de EaD.

Em 2005, o Governo Federal brasileiro deu início à implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵. Esta iniciativa representa uma grande parceria pública entre governos (federal, estaduais e municipais) e aproximadamente 100 instituições públicas de ensino superior⁶, para articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, com vistas à ampliação e interiorização da oferta de cursos gratuitos e de qualidade no Brasil. Com números bastante vultuosos, a UAB configurou-se como uma experiência de EaD singular e importante na história da educação brasileira. Nosso estudo partiu de um questionamento mais amplo: como a docência tem se configurado no seio das instituições que aceitaram o desafio de oferecer cursos de graduação ou especialização pela modalidade de Educação a Distância?

O Sistema UAB tem diversas virtudes e também representou grandes desafios e dificuldades aos envolvidos⁷. Entre suas virtudes, destacamos o estímulo que a UAB deu às IPES brasileiras (federais em especial) para a incorporação da modalidade de EaD no seu seio, o que afetou diretamente o fazer docente, assim como outros elementos da instituição. A configuração da docência em cada experiência de EaD sempre esteve no centro dos desafios dos gestores. Por isso e pela natural importância da docência no processo de ensino-aprendizagem de qualidade, voltamos nosso foco para a configuração mais frequente da docência em experiências de EaD públicas no Brasil.

Para a coleta dos dados, foi aplicado⁸ um questionário aos gestores de sistemas EaD em 88 IPES integrantes do Sistema UAB, ao final de 2011. Adicionalmente, foram realizadas entrevistas com alguns coordenadores UAB das instituições participantes da pesquisa. Do universo de IPES, então

⁵ Saiba mais em www.uab.capes.gov.br

⁶ Por ocasião da pesquisa eram 88 IPES com parceria formalizada.

⁷ Para uma análise detalhada sobre as virtudes e dificuldades referentes ao Sistema UAB, ver Mill (2012b).

⁸ O questionário foi aplicado em meados de 2011, pelo LimeSurvey® — que é uma rica aplicação livre/gratuita para inquéritos on-line. Para saber mais sobre o LimeSurvey, consultar <http://pt.wikipedia.org/wiki/LimeSurvey> ou ainda www.ensinolivre.pt/?q=node/165.

parceiras do Sistema UAB, 46 instituições (mais da metade)⁹ participaram voluntariamente da pesquisa, fornecendo informações sobre os programas de formação pela modalidade de Educação a Distância que coordenam em suas respectivas instituições de ensino superior. Todas as regiões do Brasil estão representadas nos dados.

Assim, a partir do volume e densidade das informações obtidas pelos questionários e pelas entrevistas, indicamos, na próxima seção, determinadas características dos programas brasileiros de formação pela modalidade de EaD das IPES brasileiras, especialmente no tocante aos docentes envolvidos.

Sistematização e análise dos dados: a docência na EaD pública

Como afirma Neder (2009, p. 123-124), a gestão educacional, particularmente em EaD, deve ser vista como um processo que busca viabilizar um projeto político-pedagógico, mediante a previsão de formas de organização e funcionamento da instituição e mobilização de recursos diversos, essenciais ao cumprimento dos objetivos preestabelecidos. Também a docência está inserida nesse conjunto de preocupações dos gestores de sistemas de EaD. Por isso, apresentamos nos próximos parágrafos um conjunto de análises *qualiquantitativas* feitas sobre o modelo de docência na EaD em IPES brasileiras. São dados e resultados da pesquisa referentes à percepção dos gestores de EaD brasileiros em relação ao trabalho pedagógico dos professores da instituição que gerenciam.

Na consulta feita aos gestores de EaD, buscamos mapear as formas como a docência na EaD tem se articulado com a docência presencial, no âmbito das IPES brasileiras analisadas. A Figura 2 apresenta dados sobre: o vínculo concomitante do docente nas duas modalidades; a política da instituição para envolvimento dos professores em ambas as modalidades; e o tratamento dado pelos docentes ao trabalho presencial *versus* EaD.

⁹ Recebemos 102 repostas, mas estão sendo consideradas apenas 57, preenchidas completamente pelos gestores de EaD em 47 IPES. Foram descartadas aquelas repostas incompletas

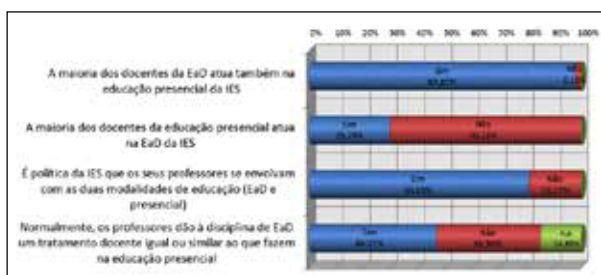


Figura 2. Percepção dos gestores de EaD em IPES brasileiras sobre a articulação entre docência na EaD e na educação presencial na sua instituição.

Legenda: n.o. = não opinou.

Fonte: Autoria própria.

Conforme a Figura 2, praticamente todas as instituições (97,87% [46 IPES consultadas]) indicam que, em geral, os professores que oferecem disciplinas na EaD atuam também na educação presencial da própria IPES. Ao contrário, a maioria dos gestores (70,21% [33 IPES]) indica que nem todos os docentes da educação presencial da instituição estão envolvidos com EaD. Observamos também que 80,85% [38 IPES] dos participantes da pesquisa consideram ser política da IPES que os seus professores se envolvam com as duas modalidades de educação (EaD e presencial). Esses dados são importantes, pois indicam que a EaD da instituição não tem sido terceirizada como já foi em experiências anteriores. Também é importante que os professores estejam tendo a oportunidade de experimentar e comparar as duas formas de educar. Assim, podem, por exemplo, rever suas estratégias pedagógicas para ambas as modalidades. Para Moore e Kearsley (2008, p. 169), esse é um cenário saudável, pois a falta de incentivo institucional está entre os principais obstáculos para os docentes participarem da EaD. A pesquisa indicou que, de modo geral, as IPES têm docentes realizando atividades para as duas modalidades.

Ainda pela Figura 2, observa-se uma clara divisão das opiniões dos gestores consultados quanto à similaridade de tratamento, por parte dos professores, para disciplinas da EaD ou da educação presencial. Aproximadamente metade (46,81% [22 IPES]) dos gestores indica que, normalmente, os professores dão à disciplina de EaD um tratamento pedagógico igual ou similar ao que fazem na educação presencial, ao passo que 38,30% [18 IPES] dos gestores de EaD

consultados mostram posição contrária. Ou seja, os professores dão importância diferenciada (para melhor ou pior) ao próprio trabalho com cada modalidade. Os outros 14,89% [7 IPES] dos gestores consultados preferiram não opinar sobre a importância dada pelos professores à atividade docente na EaD.

Como já mencionamos anteriormente, esses dados destacam-se porque a atuação dos docentes nas duas modalidades (EaD e presencial) de modo concomitante e valorizando ambas as experiências constitui um dos aspectos relevantes para a qualidade pedagógica dos cursos e para a educação superior em geral. Como indicam Moore e Kearsley (2008, p. 168), “os professores acreditam que a experiência de EaD melhora seu ensino tradicional”. Isto é relevante por dois motivos: por um lado, pelo amadurecimento profissional desses professores e consequente melhoria do seu trabalho pedagógico, pela organização dos conteúdos e materiais didáticos (na EaD ou educação presencial); e, por outro lado, pela superação dos preconceitos contra a EaD quando do envolvimento dos próprios educadores em ambas as modalidades.

Assim como Shelton e Saltsman (2005, p. 59), entendemos que o sucesso da educação virtual depende diretamente do corpo docente envolvido, o que é verdade para qualquer programa de formação, tradicional ou virtual. No entanto, como afirmam os autores, a educação virtual configura-se num novo paradigma em que muitos professores não estão preparados para as diferenças fundamentais nos papéis necessários para o ensino *online*. Um cenário de mudanças instala-se e provoca transformações na noção de docência e na prática pedagógica desses educadores. Os estudos do Grupo Horizonte têm demonstrado que, desde a primeira oferta (e ainda mais após a segunda ou terceira) de uma disciplina na EaD, os docentes percebem que a prática pedagógica na EaD difere da docência presencial, mas não em sua essência. Quase sempre, as distinções reservam-se na forma de organizar a prática docente e, com o tempo, acabam incorporando melhorias decorrentes da experiência docente nas duas modalidades, nas suas atividades presenciais e virtuais. Isto indica que, ao longo do tempo, a prática docente será transformada pela inserção das tecnologias digitais, atingindo um novo padrão de organização, distinto da tradicional docência.

Na busca pelo necessário corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições para a docência, os educadores da EaD (e os gestores da modalidade) têm lançado mão de várias estratégias. Pode-se dizer que a mais promissora tem sido a formação continuada com foco na docência virtual, estabelecida num movimento contínuo de construção do conhecimento articulado com o exercício da profissão (Imbernón, 2009) e num processo de reflexão e criticidade sobre a própria prática (Goodson, 1995; Nóvoa, 1995; Zeichner, 2008). Nesse sentido, analisamos também a percepção dos gestores de EaD consultados sobre o processo de formação dos docentes para trabalhar na modalidade de Educação a Distância na sua IPES. A Figura 3 apresenta informações sobre o sistema de formação em EaD nas IPES brasileiras; sobre a aceitação/resistência dos professores em relação à formação proposta pela instituição; sobre o modo de desenvolvimento cotidiano dos saberes ou competências docentes para ensinar na EaD; e sobre o desenvolvimento de materiais didáticos para EaD, durante o curso de formação, para esta modalidade.

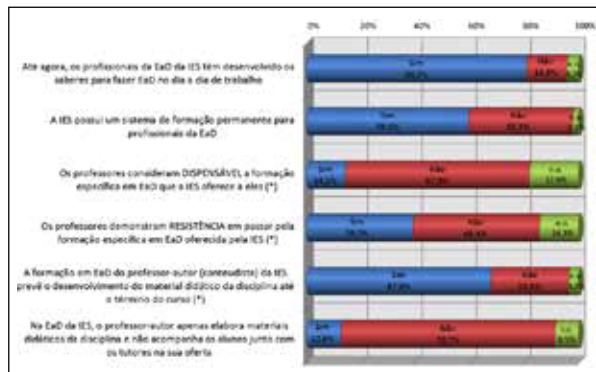


Figura 3. Percepção dos gestores de EaD das IPES brasileiras sobre o processo de formação docente para trabalhar nesta modalidade em sua instituição.
 Legenda: n.o = não opinou; (*) valores referentes às 38 IPES que já possuíam formação em EaD para os seus docentes.
 Fonte: Autoria própria.

Nota-se, pela Figura 3, um indício que merece mais destaque: na opinião da maioria (80,9% [38]) dos gestores de EaD participantes da pesquisa, os professores de EaD têm desenvolvido suas competências para fazer EaD no

cotidiano do trabalho com a modalidade. Apenas 14,9% [7] dos gestores disseram o contrário e os outros 4,2% [2] não opinaram ou desconheciam a situação. Apesar desse cenário, que revelaria a necessidade de cursos de formação profissional para o trabalho com EaD, os dados também indicam que 28 [59,6% do total] das IPES já possuem algum sistema de formação permanente de profissionais voltado especificamente para a realização das atividades de EaD, com destaque especial para a formação dos próprios docentes.

Conforme García (2002, p. 31), já não se sustenta atualmente a ideia de que existe um tempo para formação, em que adquirimos a bagagem de conhecimentos necessários, para outro momento, a vida profissional. A formação continuada e ao longo da vida põe-se como essencial. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que essas propostas de formação em EaD das IPES parecem ter boa aceitação pelos educadores da EaD. Pela Figura 3, verifica-se que, em 19 [67,9%] das 28 IPES que oferecem formação aos docentes, os professores envolvidos com EaD consideram indispensável a formação em EaD que recebem. Dos outros, 14,3% [4 IPES] não percebem boa aceitação da formação em EaD por parte dos docentes (ou já se sentem preparados para a docência virtual) e 17,9% [5 IPES] não opinaram ou desconhecem a posição dos docentes sobre a formação oferecida. Ressalta-se, todavia, que essa boa aceitação à formação não significa passividade ou efetividade na participação nos cursos de formação em EaD, pois em 39,3% [11 IPES] das instituições que oferecem formação em EaD, há alguma resistência por parte dos professores.

A mesma figura demonstra ainda que, em 67,9% [19 IPES] das propostas de formação em EaD voltadas ao docente-autor (ou docente-conteudista, como alguns denominam o autor dos materiais didáticos) da IPES, há previsão de desenvolvimento do material didático da disciplina até o término do curso. Isto é, a elaboração do material é parte do curso. Associado a essa informação, vale ressaltar um dado de grande riqueza para a EaD: as experiências de formação por esta modalidade estão contando, em 78,7% [37 IPES] das instituições, com um mesmo docente responsável pela preparação e também pela oferta da disciplina. O professor participa das atividades desde a elaboração dos materiais didáticos e preparação da disciplina, passando pelo acompanhamento dos estudantes e

coordenação das atividades dos tutores e concluindo com o processo de avaliação do desempenho dos estudantes e fechamento da disciplina. Consideramos isso essencial por acreditarmos que:

Indubitavelmente, ouvir a opinião dos destinatários a respeito das dificuldades ou dos acertos do projeto é imprescindível, tendo em vista que permite identificar os êxitos e os problemas para seu aprimoramento (Litwin, 2001, p. 19).

Como anunciamos anteriormente, entendemos que o professor-autor, sendo também o professor que acompanha os estudantes e gerencia sua equipe de tutores, ele tem a oportunidade de propor melhorias constantes para o material didático da sua disciplina. Por isso, ressalta-se que apenas 12,8% [6 IPES] dos gestores consultados informam que o docente-autor não atua durante a oferta da disciplina, como docente-formador (Figura 3). Certamente, há perdas pedagógicas nessa forma de configurar a docência. Assim, a aprendizagem docente pela prática cotidiana ganha relevância também na EaD e foi enfatizada tanto pelo indicativo de aprendizagem no cotidiano de trabalho (posição de 80,9% [38 IPES] dos gestores consultados) quanto pelo esforço da instituição em manter os docentes-autores também na oferta das disciplinas (destacado por 78,7% [37 IPES] dos gestores participantes da pesquisa).

Outros dados da investigação indicaram que os cursos de formação em EaD voltados para docentes da EaD têm duração e carga horária média de, aproximada e respectivamente, 4 meses e 100 horas. Foram registrados casos de instituições em que o curso se estende por 12 meses, sendo oferecido de modo distribuído entre atividades presenciais e a distância. Embora pareça uma formação de longa duração, a literatura sugere que a formação docente deva ser constante, concebida como “processo contínuo, sistemático e organizado”, e isso abarca toda a carreira docente (García, 2002, p. 40 – tradução nossa). Em algumas IPES, há reofertas dos cursos para os mesmos professores.

A análise de todas essas informações prestadas pelos gestores de Educação a Distância sobre a temática “formação docente para EaD” apontam-nos afirmar que a formação de professores para a modalidade tem ocorrido,

geralmente, por um processo de *metaformação* docente – em que os docentes se formam enquanto desenvolvem o curso, numa espécie de aprender fazendo. Especialmente a docência-autoria (preparação e elaboração de materiais didáticos) tem se dado paralelamente à formação docente para o trabalho com EaD. Há a expectativa dos gestores de que, ao final da formação, o docente tenha finalizado também a elaboração dos materiais didáticos em uma ou mais mídias obrigatórias e/ou complementares.

Pode-se dizer que esse processo de metaformação costuma ser estendido para a oferta e reofertas da disciplina, como formação continuada e como forma de melhoria dos materiais didáticos ou revisão das estratégias pedagógicas, resultante das aprendizagens com a experiência das ofertas anteriores. Assim, mantendo coerência com as indicações de Shulman (1987), o docente da EaD parte da sua experiência como professor na educação presencial e, ao longo das atividades e formação em docência virtual, passa por novas circunstâncias de compreensão de “o que ensinar” e “como ensinar”. Após sua formação (para EaD) e depois de algumas ofertas da sua disciplina pela EaD, o docente transforma sua maneira de ensinar (e, por vezes, muda também o conteúdo a ensinar) – tanto na EaD quanto na educação presencial. Ou seja, o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (ver Figura 1, com diagrama de Mizukami, 2014) pode passar por um processo de reconfiguração, à luz da formação e prática da EaD.

Essas transformações no fazer pedagógico são mais perceptíveis no contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que promovem novos cenários de processos formativos. Para Mizukami (2014), o conhecimento dessas tecnologias digitais, particularmente dos ambientes virtuais e outras ferramentas da *internet*, passa a compor os conhecimentos do educador, reconstituindo sua base de conhecimento. Em outras palavras, conforme demonstra a Figura 4, a construção dos conhecimentos profissionais da docência (base de conhecimento para o ensino e processo de raciocínio pedagógico) é agora ampliada para incorporar o conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo. Acreditamos que é mais fácil quando os educadores são bem engajados no programa de educação virtual, e o grau de satisfação do corpo docente torna-se um indicador da qualidade da formação, pois anuncia

seu interesse em reformular sua prática pedagógica (na EaD e na educação tradicional), ressaltando que esse interesse decorre do apoio e respeito que a instituição tem pelo educador.

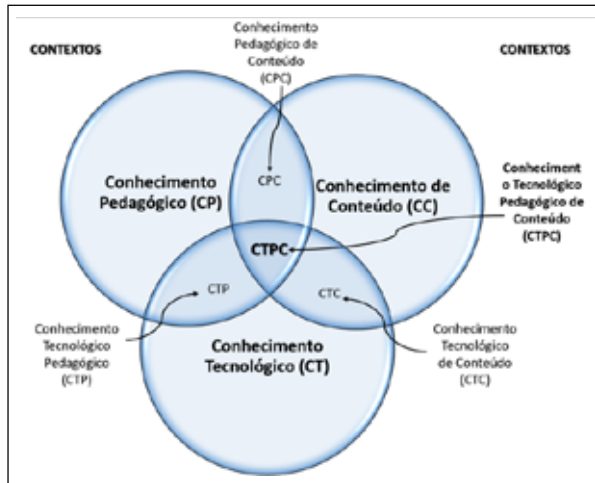


Figura 4. *Conhecimento Tecnológico Pedagógico e Conteúdo (CTPC ou TPACK, em inglês). Fonte: Mizukami (2014, p. 160)¹⁰.*

Os gestores de EaD consultados também apontaram o grau de importância atribuído pelos docentes ao seu trabalho na EaD, as dificuldades com a docência virtual e o nível de envolvimento/engajamento dos professores da instituição (efetivos ou convidados) com as atividades docentes da Educação a Distância (Figura 5).

Os dados desta Figura 5 endossam o argumento de Mansur (2001, p. 45), que associa as boas práticas didáticas na EaD ao vínculo efetivo com a instituição e às suas condições de trabalho em geral. Indicam também que, na maioria das instituições (85,1% [40 IPES]), os docentes são da própria instituição (portanto, são servidores públicos) e são bem engajados com as diversas atividades da EaD (80,9% [38 IPES]). Observa-se que, embora 21,3% [10 IPES] dos gestores de EaD participantes da investigação observem maior

¹⁰ A autora traz essa discussão com base na análise do TPACK (<http://tpack.org>).



Figura 5. Percepção dos gestores de EaD das IPES brasileiras sobre o envolvimento/engajamento dos professores da instituição com as atividades da modalidade.

Legenda: n.o. = não opinou.

Fonte: Autoria própria

engajamento nas atividades de EaD por parte dos docentes convidados (não concursados ou sem vínculo com a IPES) em relação aos docentes efetivos, em mais da metade das instituições (57,4% [27 IPES]) isso parece não ocorrer. Pelos dados, há um bom engajamento tanto de professores efetivos quanto dos docentes convidados.

Como indica a Figura 5, em 34 [72,3%] das IPES consultadas, os docentes enfrentam maior dificuldade com o trabalho na modalidade de EaD do que na docência presencial. Para outros 10,6% [5 IPES] dos gestores ocorre o contrário: pensam que a maioria dos docentes trabalha mais facilmente (ou com dificuldade similar) com a docência na EaD. Todavia, observa-se que, em 36 [76,6%] das instituições consultadas, a dificuldade dos educadores com a docência na EaD é particularmente maior quando começam o trabalho com a modalidade. Por outro lado, os dados mostram também que, geralmente (em 27 [57,4%] das 47 instituições), os professores não demonstram dificuldades durante a oferta da disciplina para manejar sua turma de estudantes ou para coordenar sua equipe de tutores.

De qualquer forma, vale destacar que não é baixo o percentual de gestores (34% [16 IPES]) que percebem certas dificuldades dos professores da instituição no

gerenciamento de tutores e estudantes durante a oferta de suas disciplinas. Uma hipótese provável para essa dificuldade é o quantitativo de estudantes atendido na EaD, que costuma ser maior do que as turmas presenciais. Os dados da investigação indicam que, normalmente, os docentes de EaD da UAB ficam responsáveis por 100 a 250 estudantes a cada semestre (em 28 [59,6%] das instituições consultadas), podendo chegar a atender, em 13 [27,7%] das IPES consultadas, a mais de 250 estudantes. Além do elevado número de estudantes atendidos por oferta, o professor-formador, responsável pela disciplina, precisa gerenciar um grupo de tutores, que o auxiliam no atendimento dos estudantes. Considerando que, no caso do Sistema Universidade Aberta do Brasil, um tutor atende um grupo de aproximadamente 25 estudantes, o docente-formador deve gerenciar as atividades de 10 tutores, quando tiver uma turma de 250 ou mais alunos. Isso pode contribuir para as dificuldades apontadas para o trabalho docente com a EaD. Trata-se de um aspecto importante que tem merecido atenção dos gestores e dos educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na modalidade. O trabalho em equipe, entre docentes-formadores e docentes-tutores, em si, pode ser um dificultador. Segundo a literatura, um dos principais motivadores para as dificuldades com o trabalho docente virtual é o uso intensivo das TDIC no âmbito da EaD. Em decorrência, a base de conhecimentos para ensinar passou por reestruturação com o advento das tecnologias digitais. Como indicamos anteriormente (Figura 4), as peculiaridades da docência virtual transformaram a base de conhecimentos docente proposta por Shulman (1987), agregando novos elementos e exigindo novos saberes (Mizukami, 2014).

Por fim, observam-se, pela última barra da Figura 5, indícios de desvalorização da atividade docente virtual em relação à docência presencial. Seja no âmbito público ou privado, há uma tendência de a docência na EaD ser vista como um “bico” (fonte de complemento salarial). Os dados mostram que a opinião dos gestores consultados está bem dividida sobre esse assunto: 46,8% [22 IPES] acreditam que os professores de suas IPES não desvalorizam a docência da EaD em comparação ao que fazem na educação presencial; mas outros 40,4% [19 IPES] observam o contrário. Nesse contexto, é importante ressaltar que o grau de importância atribuído ao trabalho virtual sofre influência do tipo de pagamento feito, no Brasil,

aos docentes. Certamente, o fato dos proventos pelo trabalho pedagógico na EaD serem pagos por meio de bolsas (no caso da UAB, onde coletamos dados) deprecia a docência virtual em relação à docência tradicional, pois acusa, em si, menor valorização e respeito ao educador – seja pelo montante recebido, pelas condições de trabalho a que são sujeitos ou por diversos outros fatores.

Com vistas a concluir essa discussão, apresentamos dois elementos que sintetizamos com as informações levantadas na investigação. Primeiro, elaboramos uma caracterização mais geral dos sistemas de EaD públicos brasileiros, com base nas informações fornecidas pelos gestores das IPES analisadas (Tabela 1). Essa síntese com as características mais comuns nas experiências de EaD possibilita perceber a situação dos educadores das experiências públicas de EaD analisadas.

Tabela 1. *Síntese da caracterização das condições de trabalho dos docentes de EaD em instituições brasileiras (foco nos docentes-autor e docente-formador)*

Síntese sobre a Docência na EaD pública brasileira (Sistema UAB)
<ul style="list-style-type: none"> • Docência na EaD como carga de trabalho extra ao presencial • Professor recebe bolsa pelo trabalho extra • As atividades na EaD influenciam o trabalho presencial • Docência coletiva (autor-formador-tutor virtual-tutor presencial) • Configuração como Polidocência: colaboração e fragmentação • Há formação específica em EaD (antes, durante e depois da oferta da disciplina) • Metaformação docente: produção da disciplina durante formação com melhoria a cada oferta • Acompanhamento próximo do estudante (docência por demanda e por estímulo) • Apoio por demanda ou compulsão da equipe multidisciplinar (há apoio e estímulo de equipe especializada em cada mídia) • Atividade intensiva, junto à tutoria virtual e presencial • Mesmo professor prepara a disciplina e atende aos tutores e estudantes

Fonte: Autoria própria.

De modo semelhante, como segundo elemento, sintetizamos as formas como os educadores da EaD se articulam para atender/acompanhar os alunos. Como indicou Mill (2012a), existem diferentes configurações possíveis para a docência na EaD e ela ocorre de modo particular, como polidocência, composta por diferentes figuras: o docente-autor (conteudista)¹¹, o docente-formador (coordenador de disciplina), o docente-tutor virtual e o docente-tutor presencial. Observamos que a docência

¹¹ Na literatura, o docente-autor é geralmente tratado como docente-conteudista, pois sua função resume-se, basicamente, na elaboração e/ou organização dos conteúdos de uma disciplina em uma ou mais mídias. Embora saibamos das distinções entre os termos, neste texto usaremos o termo *professor-autor*

em cursos de graduação a distância públicos é mais comumente configurada como mostra o diagrama abaixo (Figura 6).

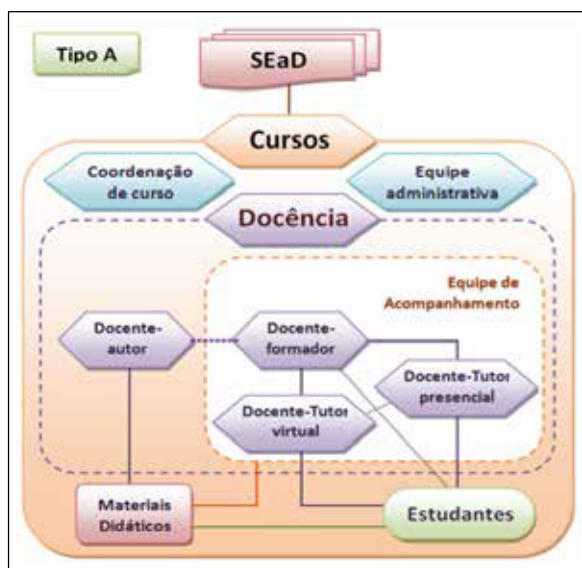


Figura 6. *Tipo de configuração mais comum para docência em cursos de graduação a distância, contemplando diferentes docentes (autor, formador, tutor virtual e presencial).* Fonte: Mill (2012).

Percebe-se, nessa representação gráfica e didática, a localização mais frequente dos educadores na estrutura organizacional dos sistemas de EaD públicos brasileiros. Ela não é a configuração mais rica pedagogicamente e nem tem melhor rentabilidade ou escalabilidade. Existem outras variações nas relações entre docentes da EaD, tendo inclusive tipos de organização docente com ou sem o docente-tutor presencial, tipos com participação ou não do docente-tutor virtual e modelos em que o docente-formador é imprescindível ou dispensável. Essas outras configurações são mais comumente adotadas em cursos de especialização, aperfeiçoamento ou em cursos com poucos alunos (menos de 50 estudantes). Ressalta-se que cada configuração da docência afeta, de modo distinto, as condições de trabalho do docente e, também, a qualidade do ensino-aprendizagem. Diversos aspectos (positivos ou não) decorrem das menores mudanças na organização docente. São decorrências pedagógicas, financeiras, logísticas, legais, trabalhistas, sociais etc.. Assim, a busca

pela institucionalização da EaD (e da docência) tem sido cara aos gestores e educadores desta modalidade em IPES.

Considerações finais sobre a percepção dos gestores: reflexões sobre a condição docente na EaD

Num plano geral, as investigações que o Grupo Horizonte tem realizado demonstram positividade e riquezas em diversos aspectos dos modelos de EaD que estão se configurando em instituições públicas brasileiras. Todavia, aspectos negativos e dificuldades são postos quando analisamos o ensino-aprendizagem a distância, seja por questões da própria dinâmica e dialética do processo de constituição de uma nova modalidade educacional no seio de uma instituição tradicionalmente reconhecida para a formação presencial e/ou, também, pelas particularidades da docência na EaD. Ao gestor, cabe estar atento a tudo isso com vistas à concepção e manutenção de uma proposta de formação de melhor qualidade.

Praticamente todos esses aspectos tratados nas seções anteriores, assentam-se no processo de *institucionalização da modalidade da EaD* no seio das mantenedoras públicas. A institucionalização da EaD é um desejo de quase todos os gestores da modalidade e, também, representa uma grande evolução para o atual estágio das experiências de EaD brasileiras. Ter todos os processos da modalidade a distância em plena articulação com as atividades regulares da instituição, sendo realizados pelos mesmos setores e sujeitos que já os executam para a educação presencial, está na base da institucionalização da modalidade e, numa primeira análise, parece algo simples de ser concebido e implementado. Todavia, isso representa um grande desafio aos gestores da EaD, e, no centro desse desafio, está particularmente a institucionalização do trabalho docente. Nenhum gestor de EaD está a salvo desta árdua tarefa: conceber e estruturar uma equipe de educadores, envolvendo múltiplos perfis de sujeitos, sua formação, sua manutenção, definição e divisão das tarefas docentes etc. A institucionalização do trabalho pedagógico representa, assim, uma meta a ser buscada incessantemente pelos gestores de EaD.

Pode-se dizer que os vários aspectos tratados neste texto compõem desafios que o gestor em EaD deve enfrentar e superar. São questões de difícil solução que, como afirmam Shelton e Saltsman (2005, p. 13), exigem mudanças estruturais na instituição para incorporar elementos da educação virtual – o que exige uma equipe gestora bem preparada, e o apoio institucional para pressionar uma mudança imediata é essencial para evitar frustrações. Para esses autores, esta é uma situação difícil e delicada, que coloca em jogo aspectos de natureza estrutural: primeiro porque toda mudança tende a gerar resistência e esforço extra por parte de todos os envolvidos; depois, e mais importante, porque, em função dos rumos dos ventos da mudança, os estudantes podem ficar frustrados, os professores podem perder o respeito pelo programa, e a reputação institucional pode ser afetada de modo negativo.

Nesse sentido, os dados apresentados nas seções anteriores, fornecidos pelos gestores brasileiros de sistemas públicos de EaD, indicaram-nos que há no mínimo quatro pontos que merecem atenção:

- *Criação de diretrizes institucionais, envolvendo os professores efetivos, para articulação entre EaD e educação presencial nas IPES brasileiras:* há desejo e empenho de gestores e docentes (ao menos na percepção dos gestores) para institucionalizar a EaD, buscando incorporar as atividades da EaD no seio da IPES – já tradicionalmente consolidada em educação presencial. A criação de diretrizes levaria à superação das principais dificuldades enfrentadas por professores e gestores da EaD; além de promover mais integração entre educação presencial e EaD, o que é importante para fomentar a educação híbrida (*blended learning*¹²).
- *Formação para atuar na Educação a Distância:* as instituições públicas de ensino superior mantenedoras de cursos de EaD, bem como os educadores envolvidos em tais cursos, demonstram interesse em realizar uma proposta adequada de docência para EaD. Os dados apresentados anteriormente indicaram que:

¹² Para saber mais sobre educação híbrida, consultar Matheos (2014).

- essas IPES possuem programas de formação de professores para EaD;
 - os docentes consideram indispensável essa formação recebida da IPES;
 - a aprendizagem é realizada com a prática docente na EaD, tanto na elaboração dos materiais didáticos quanto na oferta da disciplina;
 - nesses primeiros anos de investimento das IPES brasileiras na EaD, o processo de formação docente tem se dado como metaformação (formação de outros, enquanto se forma, no dia a dia de prática pedagógica), do que decorrem aspectos positivos e negativos. Nesse processo, ganha caráter especial a constituição dos saberes docentes, decorrentes de processos de formação, inicial e continuada, e da prática docente.
- *Engajamento dos docentes da IPES nas atividades de EaD:* apesar do significativo percentual de gestores que percebem menosprezo dos professores da sua instituição com o trabalho na EaD em relação à docência presencial, deve-se ressaltar que, na maioria das IPES (80,99%), os docentes estão bem engajados e empenhados em realizar uma Educação a Distância de qualidade. Também merece destaque o fato de os professores da EaD possuírem vínculo formal com a instituição (formalmente concursados para a docência presencial, em primeira instância). Isto é essencial, pois não há terceirização das atividades da EaD para outros profissionais sem vínculo institucional. Assim, a docência na EaD recebe tratamento semelhante à docência tradicional, além dos ganhos pedagógicos e profissionais para IPES e o docente.
 - *Superar as dificuldades docentes para atuar na EaD:* os professores consideram o trabalho na EaD mais difícil do que a docência presencial, especialmente na fase inicial da atividade docente a distância. Todavia,

o manejo de turma não está entre as principais dificuldades dos educadores da EaD, mesmo quando as turmas são grandes. Parece que esse manejo fica mais fácil quando tutores e professores coordenadores da disciplina estão frequentemente em contato para acompanhar os estudantes. Além disso, os professores costumam levar para a educação presencial (ou para futuras ofertas do mesmo curso pela EaD) aquilo que aprenderam na EaD e vice-versa. Quando se aprende, já não há separação entre sujeito e conhecimento. Em outras palavras, uma educação de qualidade vem antes dos adjetivos “presencial” ou “a distância”.

Esses indicativos, num plano geral, demonstram positivities nos modelos de EaD que estão se configurando em instituições públicas brasileiras. Porém, em termos de condições a que estão submetidos os docentes virtuais no Brasil, há alguns aspectos que devem ser considerados no sentido de identificar possíveis implicações trabalhistas decorrentes do trabalho virtual flexível (como a precarização e intensificação do trabalho docente, o teletrabalho temporário etc.) e buscar estratégias de institucionalização da mão de obra necessária ao bom andamento das atividades de EaD. Nesse sentido, percebemos que as condições de trabalho dos educadores envolvidos com docência virtual no Brasil não são tão adequadas como poderiam ser. Alguns aspectos depreciam a atividade do professor na EaD. Como exemplo, podemos citar o pagamento por bolsas, configuração da docência virtual como trabalho extra ao presencial e a situação dos tutores no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil.

Enfim, dentre muitos outros elementos que constituem desafios a serem enfrentados por gestores e educadores nessa modalidade educacional, tratamos neste texto de apenas um ponto (a docência virtual) e de uma perspectiva (a configuração dessa docência na percepção dos gestores). Tendo a institucionalização como estratégia, parece primordial a incorporação do fazer docente da EaD na vida cotidiana da instituição, atentando-se à regularização da mão de obra, à sua formação e acompanhamento, ao cômputo do esforço docente na EaD, ao processo de colaboração entre os membros da equipe polidocente e à fragmentação do trabalho pedagógico, ao ajuste da relação professor-alunos etc. Por tudo isso, entendemos que, assim como disseram Moore e Kearsley

(2008), é tarefa complexa e difícil fazer a gestão de sistemas de EaD; assim como tem se mostrado complexo o fazer docente na educação virtual.

Finalizamos nossa reflexão com a ressalva de que os elementos tratados neste texto ainda merecem novos estudos, mais aprofundados e detalhados, em busca de suficiente entendimento do fenômeno. Fica, portanto, o convite a outros pesquisadores, educadores e gestores para aprofundar essa reflexão e propor melhorias para a EaD em geral e para o fazer docente virtual em particular.

Referências

- Almeida, M. E.; & Silva, K. A. (2014). Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. *Educar em Revista*, 4, 129-148.
- Alonso, K. M. (2008). Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre rede e escolas. *Educação & Sociedade*, 29, 747-768.
- Belloni, M. L. (2012). *Educação a Distância*. 6.ed., Campinas: Autores Associados.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília: MEC-SEED.
- Canterle, N. M., & Favaretto, F. (2008). Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 16(60), 393-412.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Faria, J. G. (2011). *Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.
- García, C.M. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, Barcelona, 30, 27-56.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(67), 57-70.
- Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora.

Imbernón, F. (2009). *Formação Permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.

Kenski, V. (2013a). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9.ed. Campinas: Papirus, 157p.

Kenski, V. (2013b). *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 176p.

Litwin, E. (Org.). (2001). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed.

Mansur, A. (2001). A gestão na educação a distância: novas propostas, novas questões. In: Litwin, E. (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed. 39-52.

Matheos, K. (2014). Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. Reali, A.; & Mill, D. *Educação a Distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EdUFSCar, 149-172.

Mattar, J. (2011). *Tutoria e Interação em Educação a Distância*. São Paulo: Cengage Learning. 240p.

Maximiano, A. C. (1997). *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade da economia globalizada*. São Paulo: Atlas.

Mill, D. (2012a). *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papirus,

Mill, D. (2012b). Universidade Aberta do Brasil (UAB). In: Litto, F. M.; & Formiga, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2, 280-291.

Mill, D., & Oliveira, M. R. (2014). A Educação a Distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. *Educar em Revista*, edição especial, 4, 15-36. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/edu_car/article/view/38642. Acesso em: 22 Abr. 2015.

Mill, D., & Pimentel, N. (2010). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar.

- Mill, D., Ribeiro, L. R., & Oliveira, M. R. (Orgs.). (2014). *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar.
- Mizukami, M. G. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, 29(2). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 11 jun. 2010.
- Mizukami, M. G. (2014). Formadores de professores e Educação a Distância: algumas aprendizagens. In. Reali, A., & Mill, D. *Educação a Distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EdUFSCar, 149-172.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2008). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Neder, M. L. (2009). *A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora*. Cuiabá: EdUFMT.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora.
- Papi, S. O., & Martins, P. L. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 26(3), 39-56.
- Santos, E., & Silva, M. (2009). Desenho didático para educação online. *Em Aberto*, 22, 105-120.
- Shelton, K., & Saltsman, G. (2005). *An administrator's guide to online education*. Greenwich: USDLA; IAP.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, M., & Cilento, S. A. (2014). Formação de professores para docência online: considerações sobre um estudo de caso. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 23, 207-218.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. 4.ed. Boston: Pearson.

Souza, J. C. (2012). *Processo de inovação na gestão de sistemas de Educação a Distância: estudo de caso na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal*. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, 2012.

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, 29(103), 535-554.

Capítulo 10

Roselaine Ripa

Análise de cursos de pedagogia da região sul da Universidade Aberta do Brasil

No Brasil, segundo dados do último relatório técnico do Censo da Educação Superior de 2014, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2016, a Educação a Distância - EaD é a modalidade de ensino que mais cresceu nos últimos anos. O Sistema Universidade Aberta do Brasil completou 10 anos em 2016 e foi instituído com o propósito de fomentar a oferta de cursos na modalidade a distância nas instituições públicas.

Diante desse contexto, o objetivo desse trabalho é apresentar os resultados parciais da pesquisa “Ser professor(a) na Educação a Distância: um estudo sobre o trabalho docente nos cursos de Pedagogia/UAB na Região Sul do Brasil”, desenvolvida no Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Na primeira parte serão apresentados alguns dados obtidos nos Relatórios Técnicos do Censo da Educação Superior, com o propósito de traçar um panorama da Educação a Distância no Brasil atualmente, principalmente nas instituições públicas que desenvolvem os cursos em convênios com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na segunda parte, partindo das atribuições dos docentes previstas no termo de compromisso no momento de concessão das bolsas CAPES/UAB, apresentaremos as conclusões gerais dos dados obtidos na análise documental de nove Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia oferecidos por instituições públicas localizadas na Região Sul do Brasil e conveniadas com a Universidade Aberta do Brasil. Foram identificadas três categorias para esse

momento: identificação dos docentes; aula presencial e Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA); pesquisa e extensão.

Com esses dados espera-se oferecer um mapeamento da docência nos cursos EaD, que permitirá o prosseguimento da pesquisa e outros estudos.

A Educação a Distância no Brasil e o Sistema Universidade Aberta do Brasil

No Brasil, a Educação a Distância (EaD) começa a ser considerada uma modalidade educacional a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394/96 e do Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art.80 da LDB, com a seguinte definição no Art. 1º:

Modalidade educacional na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Segundo dados do último relatório técnico do Censo da Educação Superior de 2014, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2016, a Educação a Distância é a modalidade educacional que teve maior percentual de crescimento nos últimos anos, atingindo 35,3% no período de 2010 a 2013. Em 2014 eram ofertados 1.365 cursos, assim distribuídos: 43,6% licenciaturas, 35,1% tecnológicos e 21,2% bacharelados.

A rede privada era responsável por 9 de 10 matrículas realizadas nos cursos a distância, ou seja, 90% das matrículas foram na rede privada, 7% na rede federal e 3% na rede estadual. É possível observar um crescimento contínuo dos ingressantes na modalidade a distância desde 2003, sendo que em 2014 eles representavam 23,4% dos alunos.

Em 2014 foram ofertadas 2.800.358 novas vagas¹, sendo 2.739.490 disponíveis

¹ O relatório técnico classificou como vagas novas aquelas oferecidas nos processos seletivos vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros, em cada turno de funcionamento do curso.

na rede privada. Somando ao total das novas vagas às oferecidas em Programas Especiais (3.327) e as remanescentes (239.292), foram 3.042.977 novas vagas a distância.

Do total das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam cursos na modalidade a distância, 68,7% pertenciam a rede privada, com predominância dos cursos tecnológicos (48,2%). Já na rede pública, os 31,3% dos cursos eram assim distribuídos: 21,8% oferecidos nas instituições federais, 7,0% nas estaduais e 2,5% nas municipais. Na rede pública, a maior oferta era dos cursos de licenciatura: 75,5% nas federais, 80,2% nas estaduais e 48,5% nas municipais.

Apesar de estar previsto já na publicação da LDB de 1996 que haveria incentivo do Poder Público do Brasil para o desenvolvimento e a veiculação de programas de Educação a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, como também de educação continuada, pode ser identificada uma lacuna de regulamentações e orientações até a publicação em 2003 da primeira versão dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância e dos decretos que vieram em seguida, a saber: Decreto nº 5622/2005 e o Decreto 5.800/2006, que cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e disponibiliza o fomento para impulsionar a modalidade a distância nas instituições de ensino superior públicas.

A UAB é constituída por um sistema integrado por universidades públicas, com o propósito de viabilizar a oferta de cursos a distância de nível superior à população com dificuldade de acesso à formação. Seu objetivo é efetivar a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior a distância no Brasil, estabelecendo parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal). Tem prioridade nesse sistema os professores que atuam na Educação Básica da rede pública, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo

a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades².

Podem participar desse sistema as universidades públicas - federais, estaduais e municipais - e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, responsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico de Curso³ (PPC), um documento que apresenta, principalmente, a concepção pedagógica, a estrutura (currículo, carga horária, equipe docente e infraestrutura) e os critérios de avaliação dos cursos. O PPC deve estar diretamente articulado às diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

No Sistema UAB, os governos estaduais/municipais são responsáveis pela criação e manutenção dos polos de apoio presencial, com o propósito de descentralizar as atividades universitárias e atender as necessidades do curso que será oferecido. Para isso, devem possuir infraestrutura física, tecnológica e pedagógica. Um polo no Sistema UAB funciona, assim, como um ambiente acadêmico presencial descentralizado para atendimento às necessidades dos alunos matriculados nos cursos das instituições parceiras.

A UAB foi primeiramente inscrita na Secretaria de Educação a Distância - SEED, ampliando exponencialmente os polos nos diferentes Estados. Com a promulgação, em 2007, da Lei nº 11.502, que reestrutura a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a UAB passa a ser inscrita na “nova” CAPES, órgão com acumulada experiência na área de avaliação da pós-graduação, um movimento que, segundo Barreto (2010), atribuiu uma espécie de selo de qualidade à UAB. Apesar desta alteração, o autor ressalta que a UAB permanece sem projeto pedagógico explícito, centralizada no aparato tecnológico e seu uso, sem indicação dos responsáveis diretos pela qualidade do processo educativo dos cursos oferecidos.

² Informações obtidas na apresentação “O que é UAB”, disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836> Acesso em 01 nov. 2016.

³ Adotaremos Projeto Pedagógico de Curso (PPC), tal como a maioria das Instituições de Ensino Superior Pesquisadas, mesmo reconhecendo a importância da dimensão política que as discussões sobre os PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) destacam.

Segundo Mill (2012), a EaD obteve muitos benefícios com a criação da UAB, pois foi através dos interesses políticos com esse sistema que o governo federal passou a criar as exigências legais, os parâmetros de qualidade e, ao mesmo tempo, assumir as responsabilidades de acompanhamento e regulamentação dos cursos oferecidos na modalidade a distância.

Diante da criação da UAB, Zuin (2006, p. 952) problematiza um pouco mais essa discussão ao afirmar que “o anseio legítimo de se incrementar os índices do ensino universitário brasileiro não pode ser instrumentalizado, a ponto de novas estatísticas mais alentadoras obnubilarem os danos decorrentes no processo educacional/formativo”. No momento de criação da UAB, para repensar o processo formativo na EaD, o autor elaborou um questionamento pertinente que ainda é atual: “(...) que tipo de relação pedagógica pode ser promovido entre os agentes educacionais envolvidos num processo de educação a distância?” (ZUIN, 2006, p. 952). Segundo o autor, trata-se de uma das questões que não podem ser evitadas se a EaD pretende, ao invés de apartar os agentes educacionais envolvidos, contribuir para sua aproximação e formação dos indivíduos.

Conforme mencionado, o projeto político da UAB anuncia como objetivos principais a democratização, expansão e consolidação do ensino superior no país, tendo como foco prioritário a formação inicial de professores, através da modalidade a distância, enquanto política de Estado para atingir os índices de qualidade esperados para a educação básica. Neste sentido, Kenski (2012) destaca que a EAD cumpriu uma das principais metas de democratização do acesso à educação prevista nos planos governamentais.

Para atingir esses objetivos, foram elaborados os seguintes eixos fundamentais da UAB: (1) a expansão pública da educação superior (democratização e acesso); (2) o aperfeiçoamento dos processos de gestão das Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES (expansão em consonância com as propostas educacionais de estados e municípios); (3) a avaliação da educação superior a distância (processos de flexibilização e regulação do MEC); (4) as contribuições para a investigação em educação superior a distância no país; e, (5) o financiamento dos processos de implementação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Desde a criação da UAB em 2006, o que se observou foi um aumento do número de instituições de ensino superior credenciadas para a oferta de EaD, bem como o número de cursos e matrículas. Segundo Giolo (2010), em 2003, quando houve a mudança de governo, a tendência da EaD no Brasil ainda não era suficientemente explícita; e a ideia de dotar o Brasil de uma “megauniversidade”, nos moldes das instituições tradicionais de outros países, levou ao projeto prioritário da implantação da UAB. Tal projeto não minimizou a atuação da iniciativa privada, o que culminou na publicação do Decreto nº 5622/2005 e diversas portarias com o propósito de regulamentar mais especificamente um campo até então deficiente em termos legais. “Cada uma dessas ações do Estado procura organizar o setor e impedir, com uma série de novas exigências, que a livre concorrência acabe por desvirtuar sobremaneira o sentido da educação a distância” (Giolo, 2010, p. 1224).

A proposta de impulsionar a formação inicial de professores utilizando as metodologias da EaD estava de acordo com a LDB Nº 9394/96, Art. 87, que previa a consolidação do Plano Nacional de Educação no § 3º, inciso III: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Enquanto política pública de EaD, a UAB passa a ser utilizada para atender a estas determinações legais relacionadas à formação inicial de professores e, ao mesmo tempo, para garantir a expansão da universidade pública e gratuita no Brasil. Segundo Segenreich (2009, p. 216), “(...) trata-se de uma política agressiva de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação superior, pelos números que pretende alcançar e pelos mecanismos de adesão que adota” (Segenreich, 2009, p. 216).

Considerando a expansão e a utilização da EaD para garantir a formação docente, nosso foco nesse trabalho será a discussão sobre a docência nos PPCs dos cursos de Pedagogia oferecidos por meio de convênio com a Universidade Aberta do Brasil, restringindo a análise aos que são oferecidos na Região Sul.

Os cursos de Pedagogia UAB da região Sul do Brasil

Mill (2012) destaca que, no contexto de expansão da EaD no Brasil nas últimas

décadas, muitas questões básicas ainda não foram resolvidas, tais como a condição profissional dos docentes e a definição dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico virtual. “(...) O trabalho docente na EaD ainda se mostra diversificado, informal, temporário, precário, intensificado, sucateado, mal remunerado e desmantelado” (Mill, 2012, p. 45-46).

Pesquisas recentes apontam que a docência na EaD é desempenhada, principalmente, pelo professor conteudista, professor formador e tutores presenciais e a distância. No caso da UAB, cada curso proposto apresenta um PPC, com a previsão de um modelo pedagógico em que os diferentes agentes educacionais se organizarão para realizar a mediação didático-pedagógica. A remuneração é realizada por concessão de bolsa e estão previstas as seguintes agentes⁴:

- Professor Formador I e II: desenvolve atividades típicas de ensino, participação em projetos de pesquisa, de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica;
- Tutor: atua em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB;
- Professor Conteudista: elabora material didático e desenvolve projetos e de pesquisa;
- Coordenadoria de Polo: responsável pela coordenação e supervisão de infraestrutura dos polos de apoio presencial para viabilizar atividades previstas pelos cursos;
- Coordenadoria de Tutoria I e II: atua em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e

⁴ Atualmente é a Portaria Nº 183, de 21 de outubro de 2016 que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Algumas modalidades se diferenciam entre I e II devido ao tempo de experiência no Ensino Superior o que determina o valor da bolsa. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf> Acesso em 05 fev. 2017.

no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos;

- Coordenadoria de Curso I: coordena o curso implantado no âmbito do Sistema UAB e desenvolve projetos de pesquisa relacionado ao curso;
- Coordenadoria Geral: responsável institucional pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos das ações no âmbito do Sistema UAB, assim como desenvolve de projetos de pesquisa relacionados aos cursos;
- Coordenadoria Adjunta: auxilia a coordenadoria geral nas suas atribuições, assim como desenvolve projetos de pesquisa relacionados aos cursos;
- Assistente à Docência: atua em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.

A pesquisa intitulada “Ser professor(a) na EaD: um estudo sobre o trabalho docente nos cursos de Pedagogia/UAB na região Sul” tem como objetivo analisar a configuração do trabalho docente nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, de instituições públicas da região Sul que possuem convênio com a UAB, e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Uma das etapas da pesquisa é identificar nos PPCs dos cursos de Pedagogia da Região Sul como está apresentado o trabalho docente.

A Região Sul do Brasil é formada pelos estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Na tabela 1 estão os cursos de Pedagogia que são oferecidos na modalidade a distância por universidades públicas, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Não foram considerados os cursos que são oferecidos na categoria complementação pedagógica.

Foram analisados os projetos de 09 instituições, sendo 04 no Paraná, 01 em Santa Catarina e 04 no Rio Grande do Sul. A maioria pertence a rede federal de ensino (05 cursos) e apenas 04 são oferecidos nas redes estaduais.

A temática do trabalho docente virtual ainda necessita de outros estudos e pesquisas. Mill (2012) afirma que há lacunas nas discussões, que se apresentam superficiais e incoerentes em muitas discussões, desconsiderando aspectos peculiares ao ensino-aprendizagem da educação virtual.

Na tentativa de contribuir com esses estudos, a pesquisa realizou um mapeamento do trabalho docente nos cursos de Pedagogia UAB na Região Sul, inicialmente por meio da análise documental dos PPCs dos 09 cursos apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. *Cursos de Pedagogia oferecidos via UAB*

Estado	Instituição de Ensino Superior (IES)
Paraná	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
	Universidade Estadual do Centro - Oeste (UNICENTRO)
	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Santa Catarina	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Fonte: Adaptado de Sobre a UAB - CURSO. Disponível em: www.uab.capes.br.

Nessa etapa da pesquisa foram identificadas as seguintes informações: ano de início do curso; início do convênio com a UAB; duração e carga horária do curso; perfil de aluno desejado; caracterização do corpo docente. Segundo Gil (2008), a análise documental é importante não porque responde definitivamente o problema de pesquisa, mas porque proporciona uma visão aprimorada do mesmo ou a elaboração de hipóteses que podem conduzir à sua verificação por outros meios.

Sendo assim, os resultados obtidos e que serão apresentados a seguir de forma geral, sem destacar a especificidades de cada instituição, contribuiram para o prosseguimento da pesquisa, que prevê entrevistas com os coordenadores de cada um dos cursos.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia/UAB da Região Sul: a docência na EaD

Apesar dos agentes da educação a distância estarem previstos nas regulamentações da UAB por meio da concessão de bolsas e determinação das suas atribuições, cada instituição tem a autonomia para organizar sua proposta pedagógica.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (Brasil, 2007, p. 20) são consideradas funções docentes: (a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos; (c) atividades pedagógicas; (c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; (d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; (e) elaborar o material didático para programas a distância; (f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; (g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Ao assinar o termo de concessão de bolsas, único para todas as IES, o professor aceita as seguintes atribuições⁵:

- Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância;
- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;

⁵ Retirado do termo do bolsista CAPES/UAB.

- Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/ CAPES/ MEC, ou quando solicitado.

Apesar dessas atribuições serem utilizadas como diretrizes em âmbito nacional e já anunciarem as características da docência na EaD, consideramos que a análise documental dos PPCs poderia ajudar a mapear outros aspectos do “ser professor(a) na educação a distância”, uma discussão tão urgente já que a maioria dos estudos no Brasil ficam restritos às habilidades e competências desse profissional⁶.

Como mencionado anteriormente, cada instituição tem autonomia para construir o seu modelo de PPC e a forma e os conteúdos que irão compor os projetos variam em cada IES. Por isso, a opção nesse trabalho foi apresentar as categorias mais recorrentes identificadas na análise documental. Não foram encontrados em muitos PPCs itens específicos que apresentassem como estava prevista a organização do exercício da docência e os agentes envolvidos. Diante

⁶ A primeira parte da pesquisa analisou os anais do ESUD de 2014 e 2015 e constatou que a maioria dos trabalhos apresentados trouxeram a discussão das competências e habilidades que um professor que atua na EaD deve desenvolver.

dessa constatação, foram realizadas buscas utilizando palavras-chaves e os itens encontrados compuseram o relatório parcial da pesquisa.

A seguir serão apresentadas as conclusões gerais de cada categoria identificada, na tentativa de oferecer um mapeamento macro da docência nos cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil, evitando nesse momento a comparação entre as IES e a descrição das especificidades de cada curso.

Dos nove PPCs analisados, um deles não faz referência às atribuições do docente no caso específico da modalidade a distância. Um outro PPC também não traz especificidades da docência na educação a distância e é o mesmo projeto já desenvolvido no curso presencial daquela IES. Serão considerados, assim, os dados obtidos em sete PPCs.

A identificação dos professores

Para apresentar o corpo docente dos cursos de Pedagogia a distância das IES, os PPCs analisados mencionam que a docência é exercida por diferentes categorias de profissionais. Há professores da própria instituição que participam do curso, alguns lotados exclusivamente nos centros de educação a distância ou no departamento onde o curso está vinculado. Mesmo assim, os cursos necessitam de professores efetivos de outros centros da mesma IES ou de colaboradores/substitutos contratados na IES. Além desses, os cursos contam com a colaboração dos professores bolsistas (CAPES/UAB), vinculados a própria IES ou às redes de ensino da região.

Esses professores são indicados como aqueles que coordenam a equipe, assumem o papel de articulador do processo de ensino-aprendizagem, recebendo o apoio de tutores, coordenadores e equipe multidisciplinar.

Aula presencial e ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA)

A maioria dos PPCs destaca que o professor é o responsável pelas aulas presenciais, pela avaliação, pela escolha dos conteúdos, elaboração das atividades

e pela articulação pedagógica da equipe. Mas também está previsto nos PPCs que o professor terá ajuda/apoio/colaboração dos tutores no acompanhamento das atividades no AVEA, na comunicação com os alunos, na avaliação, na correção das atividades, no *feedback* aos alunos, no planejamento, na articulação interdisciplinar, dentre outras ações envolvendo o ensino.

Todos os PPCs incluem os tutores a distância e os tutores presenciais, esses últimos lotados nos polos de apoio presencial. Com a análise realizada, é possível afirmar que dois PPCs dão maior relevância ao trabalho dos tutores⁷, se considerarmos as atribuições e responsabilidades que desenvolvem nos cursos. Nos PPCs encontramos a justificativa para essa ampliação: uma IES destaca que o número total de alunos atendidos inviabiliza o acompanhamento detalhado das atividades apenas pelo professor; a outra IES propõe uma docência compartilhada entre todos os profissionais envolvidos no curso. Nem todos os PPCs mencionam o número de alunos, turma e/ou disciplina que cada professor e tutor atendem.

A equipe multidisciplinar, apresentada com a proposta de assessorar, orientar, produzir, aperfeiçoar e/ou acompanhar a disponibilização e uso dos materiais utilizados no curso, também é mencionada como um apoio ao professor no desenvolvimento da disciplina.

Os professores também aparecem na maioria dos PPCs como responsáveis pela formação dos tutores.

Pesquisa e Extensão

Outro item em que os docentes são mencionados nos PPCs é no desenvolvimento da pesquisa e extensão. A maioria dos PPCs inclui essa questão e ressaltam sua importância na formação acadêmica também nos cursos a distância. Apesar do Ensino Superior ter como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão, na educação a distância ainda há muitos desafios para essa efetivação, seja devido ao não

⁷ O trabalho dos tutores está melhor desenhado em cada PPC, mas como o foco da análise documental foi o papel dos professores nesse processo, os dados da tutoria não serão incluídos nessa análise.

reconhecimento de algumas agências de fomento das orientações a distância, seja pela exclusão dos alunos a distância nas resoluções da IES.

Considerações Finais

As especificidades da EaD fazem com que uma pergunta, destacada por Belloni (2012), continue sendo pertinente: Quem ensina na EaD? A autora ressalta que “o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo essa segmentação a característica principal do ensino a distância” (Belloni, 2012, p. 85).

Mapear essa segmentação é importante para identificar como a configuração do trabalho docente pode impactar nos processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância. Afinal, o crescimento da EaD nos últimos anos no Brasil, bem como o aumento do número de novas vagas, deve impulsionar discussões mais amplas sobre essa modalidade no contexto brasileiro a partir da publicação da LDB Nº 9394/96. No caso das universidades públicas, que oferecem seus cursos há mais de 10 anos com a implantação da Universidade Aberta do Brasil, torna-se necessário que mais mapeamentos sejam realizados para garantir estudos específicos dos cursos e regiões e o desenvolvimento da modalidade nas IES.

Nesse sentido, ao analisar os PPCs de Pedagogia UAB da Região Sul, identificamos inicialmente uma ausência de indicações sobre a docência em alguns deles, o que dificulta o entendimento da metodologia do curso e da configuração dos agentes envolvidos. Nos demais foi possível identificar que a docência é desenvolvida por profissionais de diferentes categorias: professores efetivos, substitutos ou bolsistas, da IES ou selecionados de outras redes e instituições. Na EaD, os professores são chamados a desempenhar múltiplas funções, muitas das quais não se reconhecem e não foram preparados, tal como os documentos orientadores da EaD que trazem as atribuições dos docentes indicam. Independente da categoria, os profissionais assumem a responsabilidade atribuída aos professores nos cursos e são convocados a adquirir competências cognitivas, técnicas, comunicacionais e pedagógicas para garantir a qualidade do ensino na modalidade a distância. Diante desse contexto, torna-se urgente a ampliação de estudos discussões sobre as questões trabalhistas e

a precarização do trabalho docente na EaD, principalmente considerando os professores formadores I e II, bolsistas CAPES/UAB, tal como já apontado por Mill (2012) e outros pesquisadores.

Além disso, é importante questionar as justificativas dadas para que os tutores e a equipe multidisciplinar ofereçam apoio aos professores: viabilização do maior número de alunos atendidos ou efetivação de uma docência compartilhada. O apoio, que muitas vezes se efetiva na fragmentação e divisão do trabalho, não substitui as atribuições do professor e poderia ser utilizado para qualificar o processo de ensino-aprendizagem na EaD, que amplia significativamente o trabalho docente quando inclui, além da pesquisa, da extensão e das aulas presenciais, a formação dos profissionais envolvidos, o desenvolvimento de materiais e recursos, a organização do AVEA, dentre outras especificidades.

Sendo assim, a pergunta de Belloni (2012) mencionada anteriormente torna-se uma questão mobilizadora para essa pesquisa, que pretende a partir das categorias identificadas, realizar entrevistas com os coordenadores de cada um dos cursos, para ampliar os dados e as possibilidades de análise.

Referências

Barreto, R. (2010). A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1299-1318. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96. Brasília.

Brasil. *Decreto Nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)*.

Brasil. *Decreto Nº 5800, de 08 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB*.

Brasil (2007). Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>.

Brasil (2015). Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Brasil (2016). Resumo técnico: Censo da educação superior 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Belloni, M. L. (2012) *Educação a distância*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados.

Gil, A. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Giolo, J. (2010) Educação a distância: distância entre o público e o privado. *Educação e Sociedade*. 31(113). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>.

Kenski, V. M. (2012). *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus.

Mill, D. (2012). *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papirus.

Segenreich, S. (2009). ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. *Pro-Posições*, 20 (2), 205-222. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13.pdf>.

Zuin, A. (2006). Educação a distância ou educação distante: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*, 27(96), 935-954. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Capítulo 11

Vani Moreira Kenski & Rosângela de Araújo Medeiros

Estratégias inovadoras e vivências colaborativas e imersivas em pós-graduação

A educação no século XXI requer a discussão e proposição de estratégias didáticas inovadoras que possam assegurar a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a gestão dos conhecimentos. Neste contexto, as tecnologias digitais oferecem possibilidades de organização de novas ações didáticas intercomunicativas, como a produção de atividades colaborativas e processos educacionais imersivos.

As práticas e posturas lineares dos modelos tradicionais de ensino não conseguem atender às novas demandas sociais e educacionais mediadas pelos avanços das mídias digitais. Tais demandas envolvem práticas de trabalho inovadoras e em equipe, objeto de estudo de diversos pesquisadores (McGonigal, 2011; Brown & Thomas, 2011; entre outros), que analisam a viabilidade de melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem com a implementação de atividades de interação plena e colaboração entre todos os participantes – alunos e professores - para a atuação em equipes em redes digitais.

Para a criação dessas ações didáticas inovadoras faz-se necessária a formação de professores que compreendam as novas lógicas do meio digital em rede, de forma que atuem colaborativamente para alcançar os melhores resultados na viabilização de disciplinas *online*.

Neste sentido, as instituições formativas devem estruturar cursos e atividades que possibilitem aos profissionais atuantes em educação – cada vez mais permeadas pelas práticas *online* e híbridas - reflexões e vivências que permitam compreender a importância e a necessidade da colaboração e da inovação no

universo educativo. Logo, a formação dos professores do ensino superior nos cursos de pós-graduação deve ser direcionada e situada neste horizonte.

Cursos e momentos formativos devem proporcionar vivências aos futuros professores que possam repercutir em suas atuações e desempenhos com seus alunos. Como resultados, em fluxo contínuo, alunos formados para a cultura digital terão condição de garantir aprendizagem significativa, superando desafios e demandas postos pelas novas lógicas da cultura digital. Neste sentido, o professor universitário, especialmente os de licenciaturas, precisa rever suas atitudes, práticas e saberes pedagógicos, devendo interagir mais com seus alunos e com as realidades presenciais e virtuais em que atua. (Kenski, 2015).

Diante desses desafios é que se situa este texto, que tem o propósito de relatar as estratégias indicadas e vivenciadas em uma disciplina semipresencial, intitulada *Design Didático Digital*, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no primeiro período letivo (março a julho) de 2016. O grupo de participantes era composto por 25 estudantes de Mestrado e Doutorado da Universidade de São Paulo (USP), oriundos dos programas de Pós-Graduação da USP de diversas áreas do conhecimento, além de três alunos de Mestrado de instituições externas à Universidade. Todos buscaram na disciplina a possibilidade de aprender, discutir e vivenciar a produção de projetos didáticos digitais para o Ensino Superior.

A concepção que embasou a estrutura da disciplina foi de realização de atividades em que predominassem ações colaborativas e imersivas de aprendizagem, mediadas pelas tecnologias digitais, em processos semipresenciais de ensino. Neste sentido, o objetivo da disciplina foi o de atuar colaborativamente para realizar a prospeção teórica e metodológica de ações inovadoras para a produção didática de cursos *online*, de forma que os participantes pudessem aprender tanto o conteúdo da disciplina, quanto a cultura subjacente ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem.

São diversas as experiências e possibilidades que visam integrar ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem em *blended learning*, ou aprendizagem híbrida, como a apresentada neste texto. É de suma importância para experiências futuras avaliar a efetividade dessas ações, refletir sobre as práticas realizadas e validar seus resultados. Assim, tem-se aqui um trabalho que partilha vivências significativas na formação de

docentes do ensino superior que pode inspirar novas vivências e inovações no fazer docente. Comprendemos a inovação, neste processo de formação, como aquela que rompe paradigmas, que explora e provoca novas habilidades e que prima pela qualidade, acima de tudo. Qualidade imprescindível na atuação de professores universitários que estejam preparados para o ensino em novos tempos e dimensões.

Reflexões teóricas norteadoras

Um dos desafios emergentes no ensino superior é a situação excludente em que se encontra a oferta de cursos superiores a distância. Uma das possibilidades de superação deste desafio implica na convergência entre as duas modalidades: presencial e a distância. (Kenski, 2015; Tori, 2010). Resulta na modalidade híbrida, como a realizada nesta disciplina, com momentos presenciais e muitos outros tempos, a distância.

A aprendizagem híbrida ou *Blended learning (b-learning)*, segundo Tori, (2010) é prática inevitável na cultura digital (Kenski, 2016), prioritariamente virtual. Os acessos instantâneos à informação atrelados às possibilidades de interação *online* favorecem o desenvolvimento de ações didáticas motivadoras, imersivas e plenas de trocas comunicativas, que integram pessoas e recursos digitais inteligentes.

Deste modo, novas competências se delineiam na cultura educacional digitalmente mediada. Um dos lócus de formação de formadores para cultura digital deve ser as instituições universitárias, tendo em vista que participantes de cursos de pós-graduação *strictu sensu* são ou serão prováveis professores universitários das novas gerações. Interligadas nas redes, as conexões entre mentes (De Kerckhove, 2009) e entre estas e a infinidade de dados disponíveis e acessáveis nas redes, constroem novas práticas e novas didáticas que demandam maior presença e participação de todos (Kenski, 2015).

Essas condições de atuação didática em equipes precisam ser estimuladas e aprendidas pela maioria dos docentes universitários. O processo de formação continuada do docente universitário engloba o desenvolvimento de ações que garantam a fluência digital, a ação didática mediada e a

articulação dos saberes, para que eles possam garantir a qualidade do ensino oferecido. (Kenski, 2015, p. 435).

Os estudantes são os que mais têm vivenciado tal processo conectivo, utilizando ferramentas digitais para se comunicar e para aprender. O professor precisa ter não só a habilidade para explorar o universo digital para ensinar, mas também compreender as possibilidades de uso de práticas colaborativas virtualmente mediadas.

A colaboração é um dos princípios da lógica digital, porque ocorre na e para a constituição de redes de aprendizagens. Em um ambiente colaborativo, a construção é conjunta e implica a participação ativa dos indivíduos. Nestes novos espaços/tempos de ensinar, o professor tem o papel de mediar a aprendizagem, de forma a estimular esta participação (Torres *et al.*, 2012).

O processo colaborativo resulta naturalmente em situações de cocriação, de interação social produtiva. Os sujeitos produzem/criam conhecimentos e materiais de forma coletiva, interagindo por meio das tecnologias digitais. Assim,

Ambientes que permitem a aprendizagem e não somente a troca de informação, mas também a colaboração são fundamentais para o processo de cocriação [...] todos os envolvidos interagem e combinam esforços intelectuais numa tentativa de entender, explorar e resolver questões, gerar ideias e criar uma produção juntos. (Torres *et al.*, 2012).

A formação do professor universitário, portanto, exige não apenas o conhecimento passivo de metodologias ativas. É preciso mais. É indispensável que vivenciem ações de ensino e aprendizagem mediadas por variadas formas de organização *b-learning*, como define Graham (2005), seja na organização de instituições, cursos, disciplinas e/ou atividades norteadas por uma aprendizagem colaborativa, imersiva e aberta. Esses princípios permearam o planejamento e o desenvolvimento da experiência aqui relatada.

A trajetória, a proposta e a estrutura da disciplina

A disciplina *Design Didático Digital* (DDD) resulta de amplo planejamento, em

um processo também colaborativo, em que foram incorporadas as experiências positivas de oferecimentos anteriores de outras disciplinas *online*, as opiniões de ex-alunos que as vivenciaram, além de extenso programa de estudo bibliográfico e discussão coletiva em grupos de estudos sobre os temas propostos. Ao final, a disciplina foi organizada tendo em vista os seguintes objetivos:

- Identificar e analisar bases teóricas para a produção de disciplinas e cursos *online* para o ensino superior, utilizando tecnologias digitais inovadoras e procedimentos didáticos relacionados;
- Caracterizar abordagens inovadoras de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais;
- Identificar as fases e ações predominantes que caracterizam a prática do “Design Didático Digital” para produção de cursos e disciplinas *online*;
- Elaborar roteiro de projeto de design didático de disciplina/curso *online* para o ensino superior.

A estrutura da disciplina foi organizada em quatro unidades temáticas, apresentadas no Tabela 1, distribuídas em um semestre letivo da referida Universidade, com encontros *online* e presenciais (para abertura e encerramento de cada unidade).

A disciplina foi parcialmente desenvolvida em dois ambientes virtuais (AVA):

1. *Stoal/Moodle*, integrado ao sistema institucional da USP.
2. *Edmodo*, um AVA aberto e disponível para todos participantes da disciplina, inclusive os alunos ouvintes.

Além desses, os grupos utilizaram vários aplicativos – como o *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, *Google+* entre outros recursos digitais *online* - para a realização das atividades (“desafios”) da disciplina.

Em uma disciplina teórico-prática, em que a participação ativa e a superação de desafios em grupos eram essenciais para o bom desempenho dos alunos, a

avaliação das aprendizagens foi efetuada de forma processual e contínua. Todas as atividades eram avaliadas e consideradas em três eixos: autoavaliação; avaliação pelos pares e avaliação pelo professor.

Destaca-se aqui que, desde o início, a compreensão na classe foi a de considerar a “avaliação” como reflexão sobre o processo realizado, identificando criticamente pontos de melhoria no desempenho individual e nas produções grupais. Descartou-se, assim, a “avaliação” com o sentido burocrático de medida (ou nota) durante o processo de aprendizagem. A nota final, como exigência institucional, foi resultado da análise do desempenho individual acompanhado pela professora e a autoavaliação de cada aluno, ao término da disciplina.

Tabela 1. *Estrutura e organização da disciplina DDD 2016.*

Aulas	Indicadores	Definição
UNIDADE 1: Bases teóricas para a produção de disciplinas e cursos <i>online</i> para o ensino superior. Abordagens inovadoras de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais.		
1	Estilos de aprendizagem e identidade grupal	a) Apresentações (em diversos formatos) em equipe sobre identidade grupal, considerando estilos de aprendizagem.
2	Bases teóricas e abordagens inovadoras. Dossiê	b) Sistematização de dados (em duplas) sobre abordagens didáticas contemporâneas, tais como aprendizagem invertida, gamificação, entre outras;
3	“caleidoscópio de teorias”	c) Fóruns sobre cada abordagem, coordenado pelos alunos/autores
UNIDADE 2: Ação em equipes. Cooperação, colaboração, cocriação. Práticas imersivas de aprendizagem em equipes. Comunicação. Diferentes níveis de interação <i>online</i> .		
4	Interação <i>online</i> .	d) Fóruns em diversos formatos sobre interação, colaboração e cocriação, inclusive com imagens.
5	Cooperação, colaboração, cocriação	e) Vivências e produções em grupo sobre temas relacionados a ensino e interação, colaboração e cocriação.
UNIDADE 3: Bases do “Design didático digital” para produção de cursos <i>online</i> . Gestão, processos de produção e criação de projetos didáticos digitais. Avaliação e validação de projetos educacionais <i>online</i> .		
6	Gestão.	f) Construção grupal de projeto de curso <i>online</i> inovador
7	Processos de produção.	g) Fóruns e Workshop presencial.
8	Criação grupal Avaliação e validação	h) Consultoria intergrupal. i) Avaliação e validação interpares
UNIDADE 4. Bases para elaboração de design didático digital contextualizado.		
10	Plano didático individual e roteiros	j) Produção individual de projeto de ensino inovador.
11		k) Hangout sobre roteiros
12	Avaliação e autoavaliação	l) Conversas com pares. Avaliação e autoavaliação. m) Cocriação: Características relevantes para o design didático digital de disciplinas inovadoras para o ensino superior

Fonte: Criação das autoras (2017).

Os critérios para a avaliação individual utilizados foram: participação no curso (acesso constante, cumprimento de prazos, realização das atividades previstas,

criatividade, criticidade); domínio do conteúdo (através dos fóruns, atividades realizadas semanalmente e trabalho final); escrita correta e Netiqueta (itens avaliados o tempo todo); capacidade de trabalhar em equipe e produzir um resultado coletivo, no prazo determinado. Todos esses itens foram também considerados na autoavaliação e na avaliação pelos pares.

Estratégias e atividades: vivências teóricas e práticas inovadoras em design didático digital

Os princípios teóricos que nortearam o planejamento e realização da disciplina foram a aprendizagem híbrida, imersiva e colaborativa, embasada em metodologia ativa e orientada pelo protagonismo do estudante. Assim, buscamos elucidar tais princípios, descrevendo algumas das atividades e situações vivenciadas.

Ensino e aprendizagens híbridas (*B-learning*)

O conceito e organização das aulas na disciplina foram orientados por princípios da aprendizagem híbrida, em que se mesclam atividades presenciais e a continuidade do processo nos ambientes virtuais. As aulas eram temáticas e duravam, no mínimo, toda a semana. O desenvolvimento dos temas era iniciado com um *brainstorm* em que todos apresentavam desdobramentos do assunto – e suas ligações com a didática em cursos superiores – de acordo com o conhecimento e interesse de cada aluno. Elencados os temas, cada estudante escolhia o tema do que seria o seu desafio individual. O somatório dos trabalhos e estudos dos temas individuais escolhidos era discutido coletivamente. O grupo considerava a articulação das contribuições individuais para a superação do “desafio grupal”, a atividade grupal sobre cada tema da semana.

Em geral, este momento inicial de escolha e integração era realizado em aula presencial. Estimulava-se que os grupos buscassem integrar os temas individuais por meio de mapas conceituais, em que se visualizasse a interrelação entre os temas individuais e o tema grupal. A partir daí, no ambiente virtual *Edmodo*, eram disponibilizadas bibliografias e documentações sobre os temas escolhidos,

organizadas pela professora e os alunos. Ainda no *Edmodo*, os alunos participavam de fórum geral de discussões e dúvidas - compartilhado com toda a turma – além de fóruns e outros aplicativos específicos, utilizados pelos grupos isoladamente. Os desafios individuais geravam produções que eram discutidas, organizadas e resultavam em apresentações (desafio grupal).

Ao final de cada tema, os grupos apresentavam seus resultados em seminários virtuais abertos no *Moodle*, o ambiente oficial da disciplina, antes do momento presencial. Na aula presencial era realizada coletivamente a sistematização dos dados do processo vivenciado (conteúdos; ações; usos de mídias, entre outros) e as avaliações. Vários foram os temas finalizados no virtual, com a publicação de trabalhos e realização de fóruns. As apresentações e bibliografias eram acessáveis e disponibilizadas para toda a turma, como repositórios para seus estudos e pesquisas. Desta forma, as aulas podem ser compreendidas como “aulas estendidas”, realizadas em ambientes presenciais e virtuais, com ações individuais e coletivas ocorridas durante toda a semana, em todos os temas propostos pela disciplina.

Consideramos que esta vivência híbrida é de suma importância para a formação do professor universitário do século XXI. Como diz Tori, é de extrema urgência que professores universitários integrem o *b-learning* aos objetivos de ensino e às suas práticas pedagógicas (2010).

Aprendizagem imersiva

Na disciplina DDD, a aprendizagem imersiva envolveu a vivência prática das teorias discutidas e que também embasaram a organização do curso. Imergir em uma situação de aprendizagem significa apreender a teoria por meio da vivência. A reflexão sobre a prática e os rompimentos de comportamentos didáticos tradicionais foram constantes. Essas ações podem ser compreendidas como a efetivação de práxis educativas, tendo em vista que a ação é acompanhada de reflexão seguida de novas ações, que se retroalimentam.

A base de um processo formativo de aprendizagem imersivo e aberto implica a

adoção da lógica da aprendizagem personalizada. Na disciplina, cada aluno definia seus pontos de interesse para estudar e contribuir com os demais. Os resultados e a bibliografia abrangente – construída coletivamente- estimulavam os alunos para seguirem seus próprios caminhos de aprofundamento, entre os múltiplos focos em que se desdobravam os temas e eram trabalhados na disciplina. Esta é uma tendência mundial, segundo pesquisa do NMC, apresentada no Horizon Report 2017¹.

O desafio em relação ao ensino superior é para atender as necessidades de todos os alunos, alinhando os programas pós-secundários com resultados de aprendizagem aprofundados e a aquisição de habilidades do século 21, possibilitadas por estratégias de aprendizagem personalizadas (Becker *et al.*, 2017, p. 22).

Podemos identificar tais aprendizagens em pelo menos, três procedimentos didáticos distintos que foram realizados na disciplina. São eles:

- A compreensão da importância da colaboração para o processo de ensino e de aprendizagem viabilizada pelas tecnologias digitais pode ser vivenciada e apreendida, por exemplo, na aula em que foi realizado um fórum teórico sobre colaboração, cocriação e interação e que culminou com a produção de um texto, integrando as diversas colaborações sobre o tema.

Assim como este, todos os desafios grupais eram propostos para serem norteados pelo princípio da colaboração. A partir da integração dos produtos resultantes dos ‘desafios individuais’, os grupos organizavam suas ações, reunindo as construções individuais em um resultado coletivo personalizado.

- O uso de dois ambientes virtuais, sendo um institucional e outro com interface mais aberta. Neste último havia maior liberdade para as interações e ações grupais e intergrupais. A turma se fortalecia nas parcerias ocorridas no Edmodo. Este ambiente funcionava como um laboratório, aberto para experimentações e contribuições de todos para todos.

Já o ambiente oficial era o espaço para a apresentação formal dos trabalhos; a realização dos seminários virtuais e a definição de todas as atividades propostas em cada momento do curso, assim como as ações de avaliação. As informações relevantes nos diversos momentos da disciplina foram replicadas nos dois ambientes, de forma a garantir maior facilidade de acesso e plena participação de todos.

- A produção grupal de um curso *online* exigiu a tomada de consciência dos alunos para aspectos pouco trabalhados no planejamento didático. Questões ligadas à necessidade de formação de equipe de produção, levantamento de prazos, cronogramas, orçamentos e custos envolvidos na realização de um curso *online*. Este foi um ponto muito discutido pelos grupos, já que puderam vivenciar na prática como é planejar pensando na qualidade, no design de interação, no público-alvo e nos gastos possíveis, entre outros aspectos.
- O conhecimento das propostas de outros grupos, o posicionamento crítico e validação dos resultados intergrupos, a análise e o estímulo para identificar os pontos fortes e os pontos de melhoria em cada desafio grupal realizado foram importantes para o desenvolvimento do espírito crítico coletivo e colaborativo. Essas atividades permitiram que conhecessem de forma vivencial imersiva, uma comunidade de prática viável e significativa, que pode ser explorada no campo de formação de qualquer área. Formar um professor universitário com este perfil é essencial para atuar frente às demandas da sociedade conectada.

Colaboração e cocriação

As possibilidades de colaboração foram integradas a atividades em pequenos grupos e nas plenárias, com toda a turma. Mesmo nas atividades individuais, os estudantes puderam trocar ideias, solicitar auxílio e receber colaborações dos

os estudantes puderam trocar ideias, solicitar auxílio e receber colaborações dos colegas, para o desenvolvimento de seus desafios. A estrutura do Edmodo facilita a interação e as conversas abertas fluíam, beneficiando os que demandavam auxílios, tinham dúvidas ou espontaneamente apresentação suas contribuições para todos os demais estudantes da turma. Isso porque nos diferentes desafios propostos, estimulava-se o espírito colaborativo, em processos criativos em que predominavam o respeito ao outro e a crítica construtiva.

Neste sentido, a cocriação (Torres *et al.*, 2012) foi efetivada em diversos momentos:

- Já na primeira atividade da disciplina, quando foram formados os grupos reunindo estudantes que acabavam de se conhecer, o desafio foi o de criar uma apresentação utilizando formatos diversos (vídeos, apresentações em *PowerPoint*, arquivos pdf entre outros). Nesta primeira exposição, os grupos apresentavam seus componentes e informavam como, juntos, construiriam a “identidade grupal”, um diferencial que os identificasse diante dos demais alunos e grupos da turma.
- Na primeira apresentação virtual, disponibilizada antes da aula presencial seguinte, foram apresentados oficialmente os grupos e as informações pessoais, profissionais e acadêmicas dos seus integrantes e seus estilos de aprendizagem. Cada grupo, ainda, deveria criar e apresentar regras próprias para atuação dos líderes; formas de convivência, espaços virtuais e recursos para interação entre os participantes, além de escolher um nome para o grupo, um logo e uma música que os identificasse.

A forma de apresentação dos grupos era aberta, o que permitiu criações diversas, com imagens, vídeos e textos. A diversidade de formatos de produções criadas por meio de práticas colaborativas mediadas por ferramentas *online* foi uma marca da turma em todas as atividades. Um grupo utilizou a ferramenta *prezi.com*, com a qual podem produzir colaborativamente *online* e outros, por exemplo, exploraram as possibilidades do *Googledocs*, para produzir a muitas mãos, sem estarem juntos no mesmo espaço presencial.

O limite de tempo para produção era definido antecipadamente e era o necessário para finalizar uma atividade, garantindo a aquisição de habilidades de pontualidade, disciplina e compromisso. Os formatos e as ferramentas utilizadas para a realização das atividades eram de livre escolha dos grupos e diziam respeito à criatividade exercida em um processo de cocriação.

A cocriação permeou diferentes atividades desta experiência formativa. De forma imersiva, foram planejadas ações nas quais havia o intuito de produzir junto, *online*, assim como também nos encontros presenciais. No último encontro presencial, por exemplo, toda a turma foi envolvida na produção coletiva de um curso dos sonhos. A professora lançava questões problematizadoras e uma participante voluntária registrava todas as falas para a composição de um texto coletivo. Esta atividade também funcionou como um momento de retomada das vivências na disciplina.

Para o desenvolvimento pleno dos desafios grupais propostos, cada grupo escolheu a ordem em que seus membros iriam assumir um novo papel, o de líder temático. Assim, a responsabilidade para a realização de cada tema era assumida por um novo membro do grupo. A liderança rotativa garantiu que, durante o desenvolvimento da disciplina, todos os alunos assumissem o comando em pelo menos um dos temas propostos para o seu grupo. Para facilitar a função do líder, um “fórum dos líderes” foi criado, para acesso exclusivo dos atuais e antigos líderes dos grupos. Neste fórum, eram trocadas opiniões e solicitadas sugestões para a resolução de problemas de liderança e gestão dos grupos e para alcance dos resultados propostos no tempo definido.

Aprendizagem aberta e personalizada

Os princípios de aprendizagem aberta puderam ser vivenciados e compreendidos em diferentes situações e aspectos da disciplina:

- Na estrutura, quando se organizou a disciplina em dois ambientes virtuais (um formal e outro mais informal), para que todos os participantes pudessem conhecer e vivenciar as diversas

possibilidades desses espaços. Além disso, foi possível acolher – no *Edmodo* - alunos de Pós-Graduação de outras instituições e pessoas interessadas, que não eram alunos regulares da USP. Estes vivenciaram todas as etapas de produção e finalização dos desafios no *Edmodo*. Apenas não participavam da disponibilização das produções no *Stoa/Moodle* e nem recebiam notas.

- No conteúdo. Ao garantir a todos os alunos condições para conhecer e explorar os estilos de aprendizagem, reconhecer suas próprias formas de aprender e escolher os subtemas e assuntos que mais tinham interesse em estudar, aprofundar seus conhecimentos e contribuir com o seu grupo e com toda a turma.
- No processo didático da disciplina e no encaminhamento do desafio grupal para a produção de um curso *online*, quando não foi apresentado um *template* ou qualquer estrutura-modelo fixa. Os grupos tiveram autonomia para pensar um curso com a estrutura que considerassem mais adequada.
- Ainda para a realização do desafio para a elaboração do curso *online*, foram disponibilizados textos, exemplos e sugestões de elementos essenciais para essa construção. Foram abertos novos espaços para a interação plena intergrupos, como a vivência em um *hangout* sobre roteiros didáticos e o *workshop* com a consultoria intergrupos. Nesta última atividade, presencial, os líderes trocaram de grupos para ouvir e dar sugestões para a produção do curso proposta pelo outro grupo.

Importante marcar esta atividade, porque dois dos seis grupos tiveram dificuldade de organização interna na confecção deste trabalho. E a atuação da professora foi importante para contribuir na organização e desenvolvimento da autonomia, efetivando um papel de mediador, de animador da inteligência coletiva, como discute Levy (1999), denotando a configuração de um processo colaborativo.

Considerações finais

No desenvolvimento da disciplina DDD, em 2016, procurou-se enfatizar a importante participação didática oferecida pelas mídias digitais no processo de ensino desenvolvido nos cursos superiores. Santaella expressa que um dos aspectos primordiais das mídias digitais se encontra na “abolição da distância e na paradoxal simultaneidade da presença” (2013). Ao longo da disciplina DDD, a simultaneidade da presença nas atividades em salas de aula ou nos ambientes virtuais era frequente. “Independentemente de onde estávamos, estávamos juntos”, como disse um aluno ao final da disciplina.

Formaram-se redes entre todos os participantes. “Uma rede fractal aninhada de seres interdependentes” (Margulis & Sagan, 2002), que superaram desafios postos com a vivência de ações didáticas intercomunicativas, produção de atividades colaborativas e processos educacionais imersivos. Os resultados desta experiência de ensino-aprendizagem vão ao encontro do que a UNESCO propôs, como metas para o ensino no século XXI, ou seja, que possuam “uma base sólida de conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico e de habilidades de colaboração, por meio de estratégias que promovam a curiosidade, coragem e resiliência” (2015).

Para os alunos que cursaram a disciplina DDD, ficaram marcas que vão além do sabido e que se integram nos terrenos do vivido e do experimentado. Aprendizagens plenas e marcantes que contribuirão para que, no exercício da docência no ensino superior, eles possam se lembrar dessas possibilidades de uso didático dos diversos ambientes e processos de aprendizagem para mudarem os paradigmas das aulas em seus espaços de formação.

Essas mudanças, conforme dizem Pimenta e Almeida (2011), envolvem dimensões diversas do ser professor universitário. Refletem a construção de nova identidade profissional baseada no estímulo à atuação do discente e na ação colaborativa. Exigem a contextualização da ação do docente, de acordo com o grupo com o qual interage e atua, durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC HorizonReport: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponível em: <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition/>.

Brown, J. S., & Thomas, D. (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace Independent Publishing Platform

Graham, C. R. (2005). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, C. J. et al. (orgs.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. São Francisco: Pfeiffer Publishing.

Kenski, V. M. (2015). A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional* 15(45). Disponível em: <file:///C:/Users/Vani/Downloads/dialogo-15316.pdf>

Kenski, V. M. (2016). Cultura digital. In: Mill, D.I. *Dicionário Educação e Tecnologias Crítico EaD +*. Campinas: Editora Papirus (no prelo).

De Kerckhove, D. (2009). *A pele da cultura: investigando a nova realidade eletrônica*. São Paulo: Annablume.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro, Ed. 34.

Margulis, L., & Sagan, D. (2002). *O que é vida?* São Paulo. Ed. Jorge Zahar.

McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken*. London, England. The Penguin Press.

Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. (orgs.).(2011). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

Santaella, L. (2013). Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp. Campinas: Unicamp*. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>

Tori, R. (2010). *Educação sem Distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora SENAC.

Torres, P. L., Hilú L., Behrens, M. A., Matos, E. L. M, Marriot, R. C. V, Siqueira, L, M, & Tarrit, C. R. (2012). Construção coletiva do conhecimento: desafios da cocriação no paradigma da complexidade. In: Okada, A. (Ed.). *Open Educational Resources and Social Networks: CoLearning and Professional Development*. London: Scholio Educational Research & Publishing. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=423#.Vu9jNOIrLIU .

Coordenadores

J. António Moreira

Doutor em Ciências da Educação e Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade de Coimbra. Pós-Doutorado em Tecnologias Educacionais e da Comunicação também pela Universidade de Coimbra. Possui Curso de Mestrado em Multimédia pela Universidade do Porto. É Professor Auxiliar, de nomeação definitiva, no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Atualmente é Diretor da Delegação Regional do Porto da UAb e Coordenador da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) da mesma universidade. É Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) e investigador no Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e no Laboratório de Educação a Distância e *eLearning* (LE@d) da UAb.

Cristina Pereira Vieira

Doutorada em Sociologia, é professora Auxiliar da UAb, desde 1999, onde tem lecionado em ambientes virtuais e Redes Sociais de aprendizagem, em diferentes áreas pedagógicas do ensino superior em EaD/*eLearning* - tem exercido diferentes cargos de Coordenações e Vice-coordenações. Enquanto investigadora tem investigado em paralelo áreas da sociologia da sexualidade e do género, quer áreas do Ensino Superior EaD/*eLearning*. Nesta área do ensino superior tem desenvolvido pesquisas na âmbito do EaD/*eLearning*, especificamente: na aprendizagem em rede e nas potencialidades do *software* social; na implementação de práticas de educação em rede, na comunicação em ambientes *online* de aprendizagem; no estudo dos Perfis e Trajetórias dos Estudantes de EaD; Dinâmicas de Interação e Comunicação em *eLearning* através das percepções de estudantes do Ensino Superior/ EaD. Neste contexto, é autora de publicações e de comunicações em congressos nacionais e internacionais. Na área do ensino em educação superior /EaD Integra diferentes grupos nacionais e internacionais, nomeadamente: - o Grupo Internacional de Inovação em Educação Superior; a equipa de colaboradores na ELO- unidade móvel de investigação Estudos Locais

Autores

Carla Almeida

Professora Auxiliar do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta e Coordenadora do curso de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares da mesma Universidade. É investigadora do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. As suas principais áreas de investigação enquadram-se no domínio da Linguística do Discurso, tendo como enfoque analítico o estudo da interação discursiva e a análise linguística de práticas realizadas em contextos institucionais diversificados.

Adriana Bruno

Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-PT, Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela PUC-SP e licenciada em Pedagogia. É professora Associada do Depto. de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública - ambos da UFJF. É coordenadora do Curso de Especialização Mídias na Educação (FACED/UFJF). É líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede - *GRUPAR*, que investiga a Educação e a Cultura Digital. É pesquisadora da FAPEMIG, da CAPES e membro de duas redes internacionais de pesquisa: REGIET (Red Internacional de Grupos de *Investigación en Educación y Tecnología*, UPM), COLEARN (*Collaborative Open Learning, The Open University*). Coordenou os tutores a distância do Curso de Pedagogia - FACED-UFJF-UAB (2009-2015). Foi Coordenadora de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior (CIAPES) junto à PROGRAD-UFJF no período de 2011 a 2014. Foi professora da PUCSP entre 2004 e 2008, nos Cursos: Tecnologias e Mídias Digitais e Comunicação e Multimeios. Pesquisa, principalmente, os seguintes temas: Formação docente, Educação *online* e cultura digital, Didática, Aprendizagem de adultos, Neurociência, Mídias e tecnologias.

Vani Kenski

Mestre e Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Vice-Presidente da ABED (2015-2018). Pesquisadora-bolsista

CNPq. Diretora da SITE Educacional. Pesquisa as relações entre educação, comunicação e tecnologias inovadoras. Organizadora e autora do livro "Design Instrucional para cursos on-line" da Ed. SENAC /SP (2015) e dos livros: Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância (2003); Educação e Tecnologias o novo ritmo da informação (2007) e Tecnologias e Tempo Docente (2013), todos publicados pela Editora Papirus/SP, além de outras publicações em que trata de suas pesquisas e experiências profissionais.

Rosângela **Medeiros**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2002). Possui Mestrado na área de Educação, Tecnologias Digitais e Subjetividade (2008) também na USP, onde atualmente cursa o Doutorado neste mesmo campo. Professora Assistente da Universidade Estadual da Paraíba, em cursos de Licenciatura em Física, Computação e Matemática. Tem experiência na área de Educação, onde atua e pesquisa sobre temáticas relacionadas à conexão entre cultura digital e a formação do docente universitário.

Inês **Messias**

Doutora em Educação, na especialidade de Educação a Distância e *eLearning* (EDeL). Mestre em Educação e Comunicação Multimídia. Licenciada em Ensino Básico – 1º Ciclo. É Professora Auxiliar Convidada no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, no departamento de Ciências e Tecnologias da Informação (ISTA), sendo também membro do ISTAR-IUL - Centro de Investigação em Ciências da Informação, Tecnologias e Arquitetura. É membro do LE@D - Laboratório de Educação a Distância e *eLearning* da Universidade Aberta. Desenvolve, ainda, conteúdos multimídia e design instrucional para a empresa *Learnmera Oy*, onde também integra diversos projetos internacionais.

Daniel **Mill**

Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde trabalha como Docente e Gestor de Educação a Distância (EaD). Doutor em Educação pela UFMG, com pós-doutorado pela Universidade Aberta de Portugal. É membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação

em Ciência, Tecnologia e Sociedade. É Líder do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens) e, como pesquisador, tem interesse particular pela interseção das temáticas: Trabalho Docente, Tecnologias, Linguagens, Cognição e Educação a Distância.

Lina **Morgado**

Doutora em Educação e Mestre em Comunicação Educacional Multimédia pela Universidade Aberta (UAb). É Professora Auxiliar, com nomeação definitiva, no Departamento de Educação e Ensino a Distância da UAb. Coordenadora do Mestrado em Pedagogia do *eLearning* e investigadora no Laboratório de Educação a Distância e *eLearning-LE@D* da UAb.

Ana **Moura**

Docente do Departamento de Ciências e Tecnologia da Universidade Aberta e Coordenadora do curso de Mestrado em Ciências do Consumo Alimentar. É investigadora *GreenUP/CITAB-UP & LAQV/REQUIMTE*. As suas principais áreas de investigação são: atitudes face à alimentação, educação alimentar em contexto escolar; *e-learning* no contexto do consumo alimentar; desperdício alimentar e práticas de consumo sustentáveis; influência da cultura na alimentação; perceção da fraude alimentar; perceção do risco alimentar; amplificação do risco.

J. António **Moreira**

Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC). Licenciado em História da Arte pela UC e Pós-Doutorado em Tecnologias Educacionais e da Comunicação também pela UC. Possui Curso de Mestrado em Multimédia pela Universidade do Porto. É Professor Auxiliar, de nomeação definitiva, no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Atualmente é Diretor da Delegação Regional do Porto da UAb e Coordenador da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) da mesma universidade. É Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) da UAb e investigador no Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20)

da UC e no Laboratório de Educação a Distância e *eLearning* (LE@d) da UAb. É Coordenador da Extensão do Núcleo de Estudos de Pedagogia do Ensino Superior, sediado no CEIS20 da UC, na Delegação Regional do Porto da UAb.

Catarina S. Nunes

É docente do Departamento de Ciências e Tecnologia da Universidade Aberta e Coordenadora do curso de Mestrado em Estatística Matemática e Computação. É investigadora do LAETA-INEGI e investigadora principal do Centro de Investigação Clínica em Anestesiologia do Centro Hospitalar do Porto. As suas principais áreas de investigação são: modelação matemática; farmacocinética e farmacodinâmica; bioestatística; profundidade anestésica; análise multivariada. Neste momento orienta 4 teses de doutoramento e 6 de mestrado, tem mais de 100 publicações em revistas científicas indexadas

Ana Ramos

Ana Ferreira Ramos, arquiteta, Mestre e Doutora em Engenharia Civil. Docente da EST-IPCB desde 1998, Professora Auxiliar Convidada da FCTUC (2016/17). Foi Subdiretora da Escola Superior de Tecnologia do IPCB (2005-2010) e Coordenadora Institucional do Processo de Bolonha (2010-2013). Coordenou o Projeto “Análise do Insucesso na Ensino Secundário e Ensino Superior” (Politécnica) e o Projeto de Intervenção “AIA – Acolher, Integrar e Acompanhar” (POCI 2010), foi investigadora convidada do Projeto EMSURE – *Energy and Mobility for Sustainable Regions* (FCTUC). Coordena a PG em Reabilitação Sustentável de Edifícios – *online* (UAb / IPCB) e o Mestrado em Construção Sustentável (Unizambeze / IPCB). Autora e coautora de diversos artigos em revistas e congressos nacionais e internacionais.

Roselaine Ripa

Professora Adjunta no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Foi coordenadora do Curso de Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil de julho de 2014 a abril de 2016. Em maio de 2016 assumiu a Direção de Ensino de Graduação do CEAD. É licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com habilitações

em Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério das séries iniciais e do Ensino Médio. Também é Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Faz parte da rede de pesquisa Nexos – Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar e é líder do grupo de pesquisa com sede Região Sul do Brasil. Atualmente desenvolve pesquisas sobre a docência na modalidade a distância.

Glauber **Santiago**

Professor do Departamento de Artes e Comunicação (DAC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) nas áreas de estruturação, percepção e criação musical. Também atua como arranjador, compositor e produtor musical. Como pesquisador e como gestor está envolvido com temas voltados para a educação musical, tecnologias e EaD. É líder do grupo de pesquisa Tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizagem musical e coordenador da Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação (CITE) da Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar (SEaD).

Lúcio **Sousa**

Antropólogo. Professor Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta onde leciona nas áreas da Antropologia; Desenvolvimento Comunitário; Migrações Forçadas e Património Imaterial. É doutorado em Antropologia pela Universidade Aberta com uma tese sobre a prática ritual e organização social de uma comunidade Bunak, em Timor Leste, país onde continua a desenvolver investigação etnográfica. No domínio das migrações forçadas tem trabalhado as práticas de cultura de comunidades refugiadas e as políticas de acolhimento e integração de refugiados. A investigação das práticas de ensino *online*, nomeadamente as dinâmicas das comunidades de aprendizagem, é outro dos seus interesses. É investigador integrado do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI) e investigador colaborador do Instituto de Estudos de Literatura Tradicional – Patrimónios, artes e culturas (IELT). Atualmente é o Investigador responsável do Grupo Migrações e Diversidades Culturais do CEMRI.

Sara Dias **Trindade**

Doutora em História: Didática pela Universidade de Coimbra. Professora Auxiliar Convidada na FLUC (DHEEAA). Investigadora Integrada do CEIS20, integrando, atualmente, a sua equipa de coordenação. Investigadora colaboradora da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local da Universidade Aberta. As suas áreas de interesse e investigação são as da Formação de Professores e das Tecnologias Educativas, tendo participado em diferentes publicações e eventos nacionais e internacionais nessas áreas.

Cristina Pereira **Vieira**

É Doutorada em Sociologia. É professora Auxiliar da UAb, desde 1999, onde tem lecionado em ambientes virtuais e Redes Sociais de aprendizagem, em diferentes áreas pedagógicas do ensino superior em *EaD/eLearning* - tem exercido diferentes cargos de Coordenações e Vice-coordenações. Enquanto investigadora tem investigado em paralelo áreas da sociologia da sexualidade e do género, quer áreas do Ensino Superior *EaD/eLearning*. Nesta área do ensino superior tem desenvolvido pesquisas na âmbito do *EaD/eLearning*, especificamente: na aprendizagem em rede e nas potencialidades do *software* social; na implementação de práticas de educação em rede, na comunicação em ambientes *online* de aprendizagem; no estudo dos Perfis e Trajetórias dos Estudantes de EaD; Dinâmicas de Interação e Comunicação em *eLearning* através das percepções de estudantes do Ensino Superior/ EaD. Neste contexto, é autora de publicações e de comunicações em congressos nacionais e internacionais. Na área do ensino em educação superior /EaD Integra diferentes grupos nacionais e internacionais, nomeadamente: - o Grupo Internacional de Inovação em Educação Superior; a equipa de colaboradores na ELO- unidade móvel de investigação Estudos Locais.

A coleção *Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior* valoriza a investigação aplicada e tem por objetivo divulgar estudos no âmbito da pedagogia, métodos pedagógicos inovadores, iniciativas promotoras do sucesso académico e projetos de intervenção desenvolvidos em cooperação entre instituições de ensino superior e organizações da comunidade.