

1999-2013

challenges
2013

15-16 julho | 2013

Universidade do Minho | Braga | Portugal

**ATAS DA VIII CONFERÊNCIA
INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO**

PROCEEDINGS OF THE VIII INTERNATIONAL
CONFERENCE ON ICT IN EDUCATION

Challenges 2013: Aprender a qualquer hora
e em qualquer lugar, learning anytime anywhere

(Organizadores)

María João Gomes | António José Osório | Altina Ramos
Bento Duarte da Silva | Luís Valente

ISBN: 978-989-97374-2-6

CENTRO DE COMPETÊNCIA TIC DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO MINHO, BRAGA, PORTUGAL

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NUM MOOC: DA IMERSÃO À PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA

Isabelle Martin Fernandes

Universidade Aberta & ESTHE, Portugal

Paula Alexandra Cardoso

Universidade Aberta & Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Lina Morgado

Universidade Aberta, Portugal

Resumo: Este artigo descreve uma experiência de participação num MOOC, um Massive Open Online Course como atividade formal de aprendizagem integrada no seminário curricular de doutoramento sobre ‘Ambientes e Pedagogias Emergentes’ (EDEL, Universidade Aberta) e a sua problematização na perspetiva de um estudante online. A atual popularidade do fenómeno dos MOOC exige uma reflexão sobre o contexto do seu aparecimento e uma análise dos seus principais conceitos e pressupostos. Partindo da nossa experiência inicial no OLDSMOOC, efetuámos uma reflexão à luz do modelo de prática reflexiva de Gibbs (1988) e dos princípios conectivistas de Downes (2007): autonomia, diversidade, grau de abertura e conectividade/interatividade. Embora a nossa participação possa ser considerada periférica na perspetiva de Lave e Wenger (1991), esta perspetiva permitiu identificar os fatores que poderão potencialmente influenciar o tipo de experiência num MOOC e apresentar algumas pistas úteis no processo de preparação para uma experiência bem sucedida.

Palavras-chave: MOOC, conectivismo, prática reflexiva, participação periférica

Abstract: This paper describes an experience of participation in a MOOC, a Massive Open Online Course, as formal learning activity for a curricular seminar of a Doctoral Programme about ‘Emergent Environments and Pedagogies’ (EDEL, Universidade Aberta) and its discussion in the perspective of an online student. The current popularity of the MOOC phenomenon requires a reflection on the context of its appearance and an the analysis of its main concepts and assumptions. With our initial experience in OLDSMOOC as starting point, we reflected in the light of Gibbs (1998) Reflective Model and Downes (2007) connectivist principles: autonomy, diversity, openness and connectivity/interactivity. Although our participation may be considered as peripheral, in the perspective of Lave e Wenger (1991), this allowed us to identify the factors that may potentially influence the type of experience in a MOOC and also to present some guidelines that may be useful in the process of preparing oneself to a successful experience.

Keywords: MOOC, connectivism, reflective practice, peripheral participation

Introdução

Os *Massive Open Online Courses* (MOOC) são um fenómeno recente no contexto da educação superior online, muito embora estejam na agenda das instituições universitárias, quer presenciais, quer de educação a distância. Uma pesquisa efetuada no Google, a 25 de fevereiro de 2013, do acrónimo “MOOC” devolveu cerca

de 4 450 000 resultados, em 0,40 segundos. O que motivou, então, o desenvolvimento dos MOOC? A realidade da educação nesta segunda década do século XXI enfrenta desafios sem precedentes. Numa primeira instância, as fragilidades no contexto do mercado de trabalho obrigam a uma constante atualização do conhecimento e revalidação de competências, no contexto de uma aprendizagem ao longo da vida. Numa segunda instância, as características da Web 2.0 e a sua influência transversal em todos os domínios da sociedade, alterou o modo como as pessoas se situam no mundo e, conseqüentemente, a forma como aprendem. Contudo, não foi apenas a forma como se aprende que sofreu alterações, mas também o próprio perfil de quem aprende, devido à contínua solicitação para aprender, desaprender e reaprender.

A aprendizagem deixou de estar circunscrita a um espaço e a um tempo e o slogan “*anytime, anywhere learning*” lançado em 1997 por uma iniciativa da Microsoft e Toshiba para melhorar o acesso aos computadores portáteis nos Estados Unidos continua a fazer sentido. A nosso ver, o desenvolvimento dos MOOC enquanto ambiente emergente representa a evolução da resposta a esses desafios, não numa perspectiva de revolução tecnológica, mas numa tentativa de repensar a utilização dos recursos e ferramentas existentes, ao serviço de uma pedagogia do século XXI.

Enquadramento teórico

Os *Massive Online Open Courses*, assim definidos por Cormier e Alexander no contexto do curso online concebido por Downes e Siemens em 2008 inserem-se, como acontece com os Recursos Educacionais Abertos (REA), no conceito mais abrangente de educação aberta, um movimento que defende uma educação globalmente mais aberta e acessível. Contudo, esta problemática não é nova no contexto da Educação a Distância, tendo sido debatida e equacionada pelos seus pioneiros e constitui um tema fundador da educação a distância (cf. com o caso da emergência das universidades abertas).

Os MOOC têm uma história recente, contando com apenas seis anos de existência. De acordo com a literatura, os MOOC podem seguir duas linhas de desenvolvimento: um interesse mais comercial, que no contexto das universidades tem sido encarado como uma resposta aos desafios atuais das organizações, e uma outra perspectiva que enfatiza o seu potencial disruptivo enquanto ambiente de aprendizagem.

Tal como o acrónimo indica, os MOOC são cursos online, de participação massiva, de tendência gratuita, à exceção dos cursos que conferem certificação, que se caracterizam pela utilização de múltiplas plataformas tecnologicamente suportadas, com base em REA, normalmente organizados por especialistas da área em estudo.

Embora existam vários tipos de MOOC, a classificação mais consensual na literatura distingue entre os

cMOOC e os xMOOC. De acordo com Siemens (2011), os cMOOC privilegiam a criação e geração de conhecimento, enquanto os xMOOC privilegiam a duplicação de conhecimento. Daniel (2012) por seu lado, enfatiza a mesma ideia, referindo que os MOOC são, na realidade, plataformas que servem diferentes objetivos, destacando o facto de as diferenças entre estes dois tipos de cursos serem tantas que questiona a utilização do mesmo termo para definir duas perspetivas conceptuais e tão radicalmente diferentes. Os xMOOC têm sido maioritariamente desenvolvidos por organizações como Coursera, Udacity e EdX e, embora incluam ferramentas colaborativas, os participantes efetuam um percurso linear, em volta dos conteúdos fornecidos pelo "instrutor", com vista à verificação da aquisição de competências predefinidas e, conseqüentemente, de uma eventual certificação.

Armstrong (2012), ao relatar a sua experiência num xMOOC realizado na plataforma Coursera, refere: "no one who had any working knowledge of research of pedagogy was deeply involved in the creation of the course." (Armstrong, 2012). Esta ideia é reforçada também por Young (2012) ao referir que as universidades envolvidas neste tipo de cursos estão mais interessadas na vertente comercial e financeira do que em prestar um serviço melhor aos estudantes.

O segundo tipo de MOOC está associado ao conectivismo, abordagem desenvolvida por Siemens (2004). Segundo Mota (2009), "o Conectivismo visava responder às novas necessidades dos aprendentes do século XXI e às novas realidades introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico e as transformações económicas, sociais e culturais." O conhecimento é construído pelos participantes à medida que navegam nas ligações entre os nós que constituem as suas próprias redes. Numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, promove a independência dos participantes e encoraja a trabalhar nos seus próprios espaços, contribuindo para a criação de redes autênticas, fáceis de manter depois de terminar o curso.

Nas palavras de Siemens (2011), "our intent, based on our theories of learning, is to argue that making sense of that chaos is the heart of the learning experience". Neste sentido, compete a cada participante descobrir o seu caminho através de um curso e criar o seu próprio sentido da experiência. Também o conhecimento num MOOC é negociado, não estando predefinido, ou seja, é emergente e o MOOC apresenta-se como catalisador de conhecimento. No final de um MOOC, cada participante conseguirá situar o seu conhecimento em relação ao dos outros e levá-lo para além do final do curso, com as redes que se estabelecem, as redes de aprendizagem ou redes de conhecimento. Downes (2005) define o conhecimento como distribuído, enquanto fenómeno de uma rede, ou conetivo: "*Connective knowledge requires an interaction. More to the point, connective knowledge is knowledge of the connection.*"

Ainda Downes (2007) identifica as quatro principais características de um curso online com base nos princípios conectivistas da autonomia, diversidade, abertura e conetividade/interatividade. Reencontrámos

estas características num estudo de Mackness, Mak e Williams (2010), que explora as perspectivas de alguns participantes no CCK08, o pioneiro MOOC dedicado ao tema “*Connectivism and Connective Knowledge*”, relativamente às suas experiências de aprendizagem, à luz das características definidas por Downes (2007).

No que se refere à autonomia, permite aos participantes um nível alargado de escolhas relativamente ao onde, quando, como, com quem e até mesmo o que aprender. Serão estas escolhas que permitirão construir os seus percursos de aprendizagem. No caso da diversidade, a questão coloca-se em termos de população de participantes, suficientemente diversa para, por sua vez, alargar a diversidade de leituras, discussões e ambientes. Já no caso da abertura, pode afirmar-se que o grau de abertura diz respeito ao grau de envolvimento dos participantes, na perspetiva conceptual de eliminar barreiras e assegurar o livre fluxo de informação através da rede, incentivando uma cultura de partilha e um foco na criação de conhecimento. No que respeita à conectividade/interatividade, estes são os pontos-chave que permitem que o processo se desenvolva, pois o conhecimento surge como resultado das conexões e interações estabelecidas.

Metodologia de análise

O presente artigo teve como objetivo refletir sobre a experiência de participação como estudantes num MOOC integrado numa atividade formal do *Seminário de Ambientes e Pedagogias Emergentes (#emerg)*¹ e implicava a frequência de parte dum MOOC - o *OLDSMOOC* e a sua análise com a produção e *blinded-peer-review* dum artigo. Esta participação configurou-se como uma atividade refletida, cuja experiência começou por ser relatada individualmente através de um diário de aprendizagem, em formato de blogue e, paralelamente através de discussões síncronas. Considerando a intensidade das atividades, a contínua dinâmica das discussões em fórum e o tempo necessário para leituras e gestão da informação, pareceu-nos uma mais-valia a reflexão conjunta de todos os aspetos, pelo que as discussões síncronas foram privilegiadas a partir de um determinado momento, em detrimento das reflexões individuais. Assim, foi construída uma vivência partilhada desta experiência, que culmina na elaboração do presente artigo. Da reflexão partilhada surgiu a análise de inúmeras questões, partindo da descrição dos principais acontecimentos, os aspetos por nós sentidos como positivos, negativos, a identificação do tipo de participação e a forma como todos esses aspetos poderiam ser analisados à luz das mais recentes teorias de aprendizagem.

Na procura de uma metodologia de análise que permitisse uma melhor evidência da experiência, a revisão dos modelos pedagógicos de Connole (2010) permitiu aceder aos modelos qualificados como refletivos e avaliativos. Para evidenciar as características da nossa participação, verificámos que, dos modelos analisados, o que melhor traduzia a descrição da nossa reflexão contínua seria o modelo da prática reflexiva de Gibbs

(1988). Este modelo, na forma de ciclo reflexivo, representa um processo circular, que segue o fio do pensamento e permite abarcar os diversos sentimentos vivenciados, as avaliações que vamos fazendo e a análise do que vai acontecendo.

A sua representação circular ilustra a aprendizagem como um processo cíclico, em que a descrição, análise e avaliação da experiência (passos reiterados ao longo do curso) ajudam a dar sentido à mesma e permitem refletir sobre futuras alterações na prática.

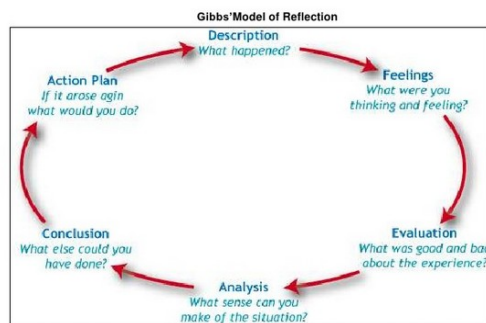


Figura 1 Modelo de participação reflexiva de Gibbs (1988).

Na aplicação deste modelo considerámos simultaneamente as características do conectivismo definidas por Downes (2007): autonomia, diversidade, abertura e conetividade/interatividade, de forma a (re)situar a nossa atuação dentro do universo alargado do MOOC.

Análise da Experiência de Participação no OLDSMOOC

A Rede de Espaços de Interação no OLDSMOOC

O tema do OLDSMOOC é “Learning Design for a 21st Century Curriculum” e trata-se de um curso com base na construção colaborativa de um projeto, ao longo de 9 semanas. O objetivo consistiu na conceção inovadora e sólida de uma atividade de aprendizagem ou recurso curricular. O curso está organizado por semanas e em cada semana as atividades são “facilitadas” por uma equipa especializada no tema em discussão. Segundo os facilitadores, o objetivo seria proporcionar aos participantes uma experiência de aprendizagem semiestruturada, com uma forte componente interativa, construtiva e colaborativa. Nas palavras da própria equipa que desenhou o curso, “this means that we set the scene - but you determine the plot”.

No início, foram sugeridos três espaços virtuais, que constituem o esqueleto do MOOC:

- Plataforma Cloudworks: onde são apresentadas as atividades, na forma de clouds ou cloudscapes e onde cada participante era convidado a criar o seu espaço (cloud), para apresentar as suas ideias iniciais e posteriormente comentar as dos participantes que tivessem pontos comuns.
- Grupo no Google, utilizado como mailing list, para enviar a todos os participantes registados informações sobre atividades e eventos.
- Grupo de discussão, para partilha de experiências entre os participantes e equipa de facilitadores.
- Além destes, foram também utilizados:
- GoogleDocs, no qual foi criado e sugerido um modelo para a elaboração colaborativa do projeto inicial, em equipa;
- Google Hangouts, para a sessão inicial e sessões de convergência no final de cada semana;
- Twitter, para partilha de ideias e ligações, bem como comentários durante as sessões síncronas;
- Biblsonomy, para partilha de referências bibliográficas;
- GoogleCalendar, onde foi criado o plano do curso, com os principais eventos;
- YouTube: foi criada uma conta OLDSMOOC, para partilha de vídeos semanais;
- Slideshare, também para partilha de apresentações, documentos, etc..

A hashtag #oldsmooc permitiu agregar as referências de todas as plataformas e ferramentas. Além da interação nos espaços propostos, os participantes foram convidados a criar os seus próprios espaços, em qualquer outra plataforma, através de qualquer outra ferramenta.

Análise do Percurso

A participação no OLDSMOOC surgiu no contexto de uma atividade de um seminário de Doutoramento, o que apresentava vantagens na perspetiva da criação de um grupo que poderia avançar conjuntamente na descoberta do MOOC. No entanto, também representava uma condicionante exterior de validação que não pertencia ao enquadramento deste MOOC.

A experiência teve início com a entrada num mundo desconhecido e aos poucos os estudantes do

seminário iniciaram os seus percursos no MOOC e partilharam as suas sensações no espaço formal do seminário. Os sentimentos eram comuns e para a maioria esta representava a primeira experiência de participação num MOOC. As preocupações prendiam-se essencialmente com a quantidade de informação, a sua gestão, a dificuldade em acompanhar todas as atividades e a partilha de orientações para a utilização das ferramentas propostas. Esta partilha inicial teve um efeito positivo, pois permitiu que os participantes se sentissem menos isolados e angustiados. Desta atividade exterior sobressai uma expressão nítida de desorientação que poderia ter sido minimizada por uma preparação prévia dos estudantes. Podemos concluir que existiu, nesta fase inicial, alguma dificuldade em separar os objetivos do MOOC e do próprio seminário de Doutoramento.

No início de cada semana de trabalho, a equipa de facilitadores publicava os objetivos, a lista de atividades propostas e a carga horária sugerida. O confronto com datas e número de horas de trabalho diárias despertou um sentimento inicial de frustração perante uma carga que dificilmente seria cumprida. Analisando este aspeto, consideramos que se criou uma barreira inicial ao trabalho a desenvolver, análise esta que foi partilhada por vários participantes no MOOC, no final da primeira sessão de convergência. Daqui podemos retirar algumas conclusões em relação à forma como muitos participantes encaravam o curso em si e a relativa autonomia que se esperava de cada um; no âmbito da primeira semana, muitos participantes não teriam ainda definido o percurso a seguir e encaravam estas propostas como algo rígido e a cumprir de forma semelhante a um curso tradicional.

Um MOOC não pressupõe a existência de um local central, mas uma rede distribuída de várias plataformas interligadas para partilha e construção do conhecimento. Segundo Siemens (2011), “our intent, based on our theories of learning, is to argue that making sense of that chaos is the heart of the learning experience”. Compete, portanto, a cada participante descobrir o seu caminho e criar o seu próprio sentido da experiência. Neste contexto, assistimos à disponibilização de um grande número de espaços, embora possamos considerar que existiu, de facto, um espaço mais central, Cloudworks. Foram sugeridos outros locais de discussão -Google Forums -, e embora não existisse um caminho predefinido, foi aconselhado um determinado percurso, apesar de ser salientado que seria possível seguir qualquer percurso, sem uma sequência predefinida, desde o primeiro ao último “tópico”. Surgiram aqui dois sentimentos contraditórios: por um lado, a possibilidade de expressão em vários espaços, o que se traduz numa sensação de liberdade associada à diversidade, que passou rapidamente para uma sensação de frustração perante a quantidade de espaços que pareciam repetir-se ou nascer a uma velocidade exponencial. O princípio de diversidade é garantido, mas acaba por produzir o contrário do que seria expectável, pois a diversidade dá lugar a uma diluição de espaços impossível de gerir. Por outro lado, e tal como sugerido por Carroll, Kop e Woodward

(2008), para uma experiência de aprendizagem verdadeiramente efetiva, os aprendentes necessitam de uma “presença” num espaço onde se sintam confortáveis e valorizados. Neste percurso inicial, realçamos a dificuldade sentida em “montar a tenda”, em encontrar os nossos próprios espaços. Podemos concluir que, para contornar essa dificuldade, o caminho devia consistir em privilegiar apenas alguns espaços, para rentabilizar a gestão do tempo e da própria diversidade.

Este ponto remete-nos para o grau de abertura do MOOC, que permite várias leituras. Por um lado temos o grau de abertura do curso em si, tratando-se de um curso livre e gratuito, sem requisitos para a participação e sem limite predefinido de participantes. Por outro lado, temos o grau de abertura dos recursos, recursos educacionais abertos e distribuídos pela rede, facilmente reutilizáveis em diferentes contextos. Por fim, o grau de abertura pode referir-se ao grau de participação, desde o leitor passivo até ao ator versado numa cultura de partilha e colaboração na criação de conhecimento. Embora a expectativa inicial fosse diferente, a participação no presente MOOC acabou por se revelar, com o desenrolar do curso, uma experiência periférica. Este conceito remete-nos para a perspetiva teórica de Jean Lave e Etienne Wenger em torno de comunidades de prática, se considerarmos um MOOC como comunidade de prática, aberta, na medida em que se verifica a existência dos três elementos estruturais definidos pelos autores: o domínio, cujo interesse partilhado pelos membros da comunidade é o que lhe confere uma identidade e permite distinguir-se de outras comunidades; a comunidade em si, o envolvimento dos membros que interagem, que constroem relações que lhes permitem aprender com os outros, criando um sentimento de envolvimento e pertença; e a prática, que no fundo representa o conhecimento específico resultante das interações e da partilha entre os membros. A participação numa comunidade de prática pode desenrolar-se de várias formas e a vários níveis, desde os seus membros mais ativos até aos membros que se situam mais na periferia.

Poderemos, então, falar de uma participação periférica legítima no contexto de aprendizagem enquanto processo de participação social neste MOOC? Cremos que a resposta a esta questão reside precisamente na palavra “aprendizagem”. A definição de participação periférica legítima ultrapassa a simples distinção entre “membros ativos” e “membros passivos”, precisamente porque reconhece que o facto de se assumir um papel periférico proporciona igualmente oportunidades de aprendizagem. E sim, aprendemos. Primeiro, aprendemos a aprender num MOOC. Aprendemos a desaprender as nossas experiências de aprendizagem anteriores. E aprendemos a reaprender.

Contudo, este papel periférico reflete apenas o tipo de participação nas redes partilhadas por todos os participantes do MOOC. Tal como já referido, a experiência começou por ser relatada através de um blogue, em formato de diário de aprendizagem e acabou por se estender paralelamente, em discussões síncronas entre participantes, o que fez emergir uma rede de comunicação paralela às redes partilhadas por todos.

Um outro ponto diz respeito à conectividade e interatividade. Sendo duas das mais notórias características de um MOOC, não foram exceção no OLDSMOOC, cuja dinâmica foi intensa, nomeadamente em termos de interações, discussões, atividades e partilha. Esta dinâmica obriga-nos a uma conectividade contínua, que por sua vez, nas palavras de Mota (2009) nos força a repensar a atenção, pois a “informação que jorra abundante e ininterruptamente de várias fontes provoca em nós um estado de dispersão mental a que Linda Stone (2005; citado por Owen et al., 2006) chamou de “*atenção parcial contínua*”. A rede potencial é tão grande que, se não há um acompanhamento regular, ou uma seleção mais criteriosa dos espaços, um participante menos presente, ou com um ritmo diferente, pode sentir-se perdido, desmotivado e incapaz de dar um seguimento satisfatório ao que está a acontecer. Esta situação pode ter um efeito devastador e levar a uma desistência forçada pelo ritmo e a incapacidade de corresponder à conectividade ininterrupta.

Em contrapartida, podemos salientar a importância das sessões síncronas de convergência semanais, apresentando a vantagem de introduzir a dimensão humana tão necessária na aprendizagem. Ver os facilitadores e outros participantes em “carne e osso” aproxima-nos numa interação em tempo real. Aqui, a palavra-chave é aproximação, no sentido em que dá corpo à dimensão humana pelo formato conversacional escolhido, que permite intervir, comentando essencialmente via Twitter e colocando questões. Esta interatividade foi também evidenciada por parte da equipa de facilitadores, cada um especializado num tema e responsável pela gestão da respetiva semana. Esta rede distribuída do conhecimento ilustra o tipo de ligações que se pretende fomentar nos participantes, ajudando-os a perceber que o conhecimento se constrói com base nas ligações que se estabelecem. Trata-se de um aspeto relevante, em particular se tivermos em consideração a excecional oportunidade de contacto com tantos especialistas, reunidos num mesmo evento.

Concluimos que, mesmo em redes abertas e massivas, com centenas de participantes de todo o mundo, é importante preservar uma dimensão mais humana e em tempo real nas interações, privilegiando momentos que obrigam a um constante repensar e recentrar da atenção. Só assim nos parece possível visualizar um processo de aprendizagem contínuo e a construção de um conhecimento dinâmico e evolutivo, na aceção de ecologia da aprendizagem enquanto ambiente que concilia e propicia as diferentes formas como as pessoas aprendem, tal como preconizado por Siemens (2003).

Esta análise orientada numa perspetiva reflexiva permitiu destacar os pontos que neste momento nos parecem essenciais. É curioso verificar que algumas das características próprias de um MOOC se afiguram como simultaneamente positivas e potencialmente negativas. Se, por um lado, a autonomia confere flexibilidade, acarreta alguma desorientação, fruto da diversidade e da gestão de escolhas. Se, por um lado o grau de abertura permite a assunção de diferentes papéis, mediante os objetivos e o percurso traçado, por outro a exploração de inúmeros recursos dispersos nas redes pressupõe um nível de conhecimento técnico e

uma disponibilidade temporal que poderão não ser compatíveis com esse percurso. A dispersão é uma realidade que surge de uma rota em definição e nasce da necessidade de fazer e de refletir ao mesmo tempo.

A conjugação de vários fatores como a motivação extrínseca, o facto de ser uma primeira experiência num MOOC, o pouco conhecimento inicial sobre o modelo específico de funcionamento de um MOOC e a necessidade de fazer e refletir simultaneamente, num curto espaço de tempo, desempenha um papel fundamental que influencia toda a experiência. A mesma conjugação influenciou também a realização das atividades propostas, que consistiam na criação de um projeto colaborativo com outros participantes que partilhassem um tema comum, que acabou por não se concretizar.

Dadas as características específicas de um MOOC e o tipo de trabalho a desenvolver, concluímos que os participantes se devem reger essencialmente por motivações intrínsecas; no nosso caso, tendo em conta que a participação no MOOC foi proposta no contexto de um seminário de Doutoramento, a motivação foi inicialmente extrínseca, o que pode ter condicionado a forma como a experiência decorreu e o tipo de participação periférica. No final desta primeira experiência num MOOC, gostaríamos de encerrar o ciclo reflexivo apresentando algumas propostas que poderão transformar os constrangimentos apresentados em ferramentas ou pistas que podem ser úteis na preparação para uma experiência bem sucedida.

Neste aspeto, Cormier (2010) propõe, num vídeo esclarecedor, os diferentes passos a ter em consideração, com vista a uma experiência bem sucedida num MOOC. Embora o sucesso esteja diretamente dependente dos objetivos específicos de participação num MOOC - é possível apenas acompanhar o tema em discussão, podemos ter em vista uma creditação, a criação de uma rede de aprendizagem ou simplesmente obter diferentes perspetivas que poderão ajudar a terminar um projeto -, existem passos que orientam e influenciam esse sucesso: "Orient - Declare - Network - Cluster - Focus" (Cormier, 2010). Numa primeira fase, a orientação é essencial. É importante agregar informação sobre os principais espaços e as principais ligações, numa perspetiva semelhante à da navegação na web, embora com o ritmo próprio de um curso. De seguida, realça-se a importância de se encontrar um local de reflexão e partilha, para "viver" o MOOC. Contudo, para essa reflexão ser considerada por outros participantes, é necessário criar uma rede de ligações, o que, por sua vez, implica também ler e comentar as participações dos outros. Ao fim de algum tempo, irão surgir "clusters", como resultados das ligações estabelecidas com as pessoas cujo trabalho comentamos mais vezes, com quem nos identificamos, com quem estamos, no fundo, mais ligados. Por último, e para evitar a dispersão, é fundamental focar a atenção no que é mais relevante em função dos nossos objetivos, para centrar neles a nossa atuação.

No final desta primeira experiência num MOOC, estamos em condições de reiterar esta proposta, considerando que faz toda a diferença ter noção a priori dos aspetos que regem o funcionamento de um curso

massivo, aberto e online desta natureza, para tentar antecipar possíveis barreiras ou constrangimentos.

Considerações Finais

Há décadas que se defende que a tecnologia está (ou irá) revolucionar a educação, mas a aplicação na prática tem sido inferior à preconizada. Acontecerá o mesmo com os MOOC? Embora seja ainda difícil visualizar o futuro dos MOOC e a sua contribuição para a educação a longo prazo, existem algumas características que poderão fazer a diferença. Por um lado, o facto de os MOOC não representarem uma revolução tecnológica, ao contrário do que aconteceu, a título de exemplo, com o Second Life, que ao fim de pouco tempo pareceu não resistir às exigências da literacia digital. O que acontece com os MOOC é o repensar da utilização do que já existe, à luz de avanços pedagógicos. A diferença poderá residir no facto de as instituições se abrirem para o mundo, o que, à partida, poderá fazer com que apostem mais na qualidade do ensino, pois estão mais expostas às opiniões de uma audiência à escala mundial.

Os MOOC estão inquestionavelmente na ordem do dia. A forma como são encarados e os propósitos que servem é que poderão ditar o seu futuro. Se vistos numa perspetiva meramente economicista, descarateriza-se o seu potencial pedagógico, como se tem vindo a verificar com a utilização dos Learning Management Systems, que na maioria dos casos, se limitam a transpor para uma plataforma online os métodos tradicionalmente utilizados no ensino presencial.

Cabe, portanto, aos defensores de uma educação verdadeiramente aberta e flexível encontrar um discurso ao serviço da pedagogia.

Referências

- Armstrong, L. (2012). Coursera and MITx: Sustaining or disruptive? Disponível em <http://www.changinghighereducation.com/2012/08/coursera.html>. (acedido em 20-02-2013)
- Carroll, F., Kop, R., & Woodward, C. (2008). Sowing the Seeds of Learner Autonomy: Transforming the VLE into a Third Place through the use of Web 2.0 Tools. In ECEL-European Conference on e-Learning, University of Cyprus, Cyprus, 6-7 November 2008. pp. 152-160.
- Conole, G. (2010). Review of Pedagogical Models And Their Use In Elearning. Disponível em <http://www.slideshare.net/grainne/pedagogical-models-and-their-use-in-elearning20100304>. (acedido em 30-01-2013)
- Cormier, D. (2010) Success in a MOOC. (ficheiro em vídeo). Disponível em

- <https://www.youtube.com/watch?v=r8avYQ5ZqM0>. (acedido em 25-02-2013)
- Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOC : Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media Education*. Disponível em <http://www.jime.open.ac.uk/jime/article/viewArticle/2012-18/html>. (acedido em 02-02-2013)
- Downes, S. (2005). An Introduction to Connective Knowledge in Hug, Theo (ed.) (2007): *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Proceedings of the International Conference held on June 25-26, 2007. Disponível em <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>. (acedido em 28-02-2013)
- Downes, S. (2007). What connectivism is. Half an Hour. Disponível em <http://halfanhour.blogspot.pt/2007/02/what-connectivism-is.html>. (acedido em 19-02-2013)
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackness, J., Mak, S. F. J., & Williams, R. (2010). The Ideals and Reality of Participating in a MOOC. Seventh International Conference on Networked Learning 2010, Denmark. Disponível em <http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mackness.pdf>. (acedido em 25-02-2013)
- Mota, J. (2009). O Conectivismo e a Aprendizagem na Rede (Cap. IV). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Disponível em http://orfeu.org/weblearning20/4_2_conectivismo (acedido em 25-02-2012.)
- Owen, M., Grant, L., Sayers, S., & Facer, K. (2006). *Social Software and Learning*. *Futurelab*. Disponível em http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Soci_S... (acedido em 15-02-2013).
- Siemens, G. (2003). *Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom*. elearnspace. Disponível em http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm (acedido em 15-02-2013)
- Siemens, G. (2011). George Siemens on Massive Open Online Courses (MOOCs). (ficheiro em vídeo). Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=VMfipxhT_Co. (acedido em 05-02-2013)
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (acedido em 15-02-2013)
- Teixeira, A., & Mota, J. (2013a). *Modelo iMOOC: o modelo de MOOCs da Universidade Aberta portuguesa*, <http://imooc.uab.pt/model>, Lisboa: Universidade Aberta.

Teixeira, A., & Mota, J. (2013b). Innovation and Openness through MOOCs: Universidade Aberta 's Pedagogical Model for Non-Formal Online Courses, *EDEN Proceedings - The Joy of Learning*, 12-15 June, Oslo.

Young, J. R. (2012). Inside the Coursera Contract: How an Upstart Company Might Profit from Free Courses, *Chronicle of Higher Education*, July 19. Disponível em http://chronicle.com/article/How-an-Upstart-Company-Might/133065/?cid=at&utm_source=at&utm_medium=en. (acedido em 28-02-2013)

‡ Mais recentemente surge o iMOOC (Teixeira & Mota, 2013a; Teixeira & Mota, 2013b), o primeiro modelo de MOOC institucional.

‡ O seminário está integrado na especialidade de *Educação a Distância e eLearning* do doutoramento em Educação da Universidade Aberta portuguesa e foi da responsabilidade da Prof. Lina Morgado.