

diálogos globais global exchanges

Tendências de Investigação em Educação Aberta e a Distância e em eLearning na Sociedade em Rede

Textos selecionados das LE@D Talks
realizadas entre 2010-2018

António
Quintas-Mendes,
Lina Morgado,
Teresa Cardoso,
Cláudia Neves e
Maria do Carmo
Pinto (Orgs.)

FCT

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

LE@D LABORATÓRIO
DE INOVAÇÃO
A DISTÂNCIA
E E-LEARNING



BOOKSFACTORY

Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede

Textos selecionados das LE@DTalks entre 2010-2018

2019



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	2
<i>António Quintas-Mendes, Teresa Cardoso, Lina Morgado, Cláudia Neves & Maria do Carmo Teixeira Pinto</i>	
Capítulo 1	
TENDENCIAS DE FORMACIÓN DE PROFESORADO UNIVERSITÁRIO EN EL SIGLO DE LAS TECNOLOGIAS	9
<i>Bernarda Elisa Pupiales Rueda</i>	
Capítulo 2	
APRENDIZAGEM EM REDE: EDUCAÇÃO ONLINE, ABERTA E HÍBRIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	19
<i>Adriana Rocha Bruno</i>	
Capítulo 3	
DOCÊNCIA ONLINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	34
<i>Rosana Amaro</i>	
Capítulo 4	
COMPOSIÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPETIVA DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA	60
<i>Welinton Baxto da Silva</i>	
Capítulo 5	
ENSINO-APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA- A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA MODALIDADE VÍDEO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	88
<i>Suyanne Tolentino de Souza</i>	
Capítulo 6	
EL APRENDIZAGE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS ONLINE Y MULTIMEDIA: DISEÑO DE UN CURSO ECOLÓGICO, INTEGRADO E INTERFOCAL	106
<i>Antonio Chenoll</i>	
Capítulo 7	
TOWARDS A FRAMEWORK FOR ASSESSING MOOC QUALITY AND EFFECTIVENESS: THE CASE OF QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION	130
<i>Flavio Lemos de Souza</i>	
Capítulo 8	
DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	157
<i>João Mattar</i>	

APRESENTAÇÃO

As LE@D Talks promovidas, desde 2010, pelo *Laboratório de Educação a Distância e eLearning* (LE@D), unidade de investigação sediada na Universidade Aberta (UAb) e financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), têm como objetivo disseminar a investigação produzida pela comunidade de investigadores do LE@D, sejam investigadores integrados, colaboradores, doutorandos, mestrandos, investigadores visitantes ou parceiros de investigação da unidade.

O e-book que agora apresentamos - **Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede** – inscreve-se no objetivo referido, permitindo, assim, trazer a público uma seleção de textos apresentados no âmbito das LE@D Talks realizadas nos últimos anos [entre 2010-2018].

O primeiro texto que integra este e-book, da autoria de Bernarda Elisa Pupiales Rueda, professora da Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade del Tolima, Colômbia, intitulado **TENDENCIAS DE FORMACION DE PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL SIGLO DE LAS TECNOLOGIAS**, foi apresentado na LE@D Talks que teve lugar em 2013. Neste trabalho, a Autora dá-nos a conhecer os resultados da investigação que conduziu em duas instituições de Ensino Superior portuguesas, cujos objetivos consistiram na identificação da tendência da formação de professores e na apresentação de proposta de inovações pedagógicas a partir das iniciativas de qualificação de professores implementadas nas instituições estudadas.

Adriana Rocha Bruno, presentemente professora associada do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil, apresenta-nos um texto intitulado **APRENDIZAGEM EM REDE: EDUCAÇÃO ONLINE, ABERTA e HÍBRIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**. Neste trabalho, datado de 2016, o qual resulta da investigação que desenvolveu, a Autora partilha connosco a sua reflexão sobre o cenário em que a educação online, aberta e híbrida se apresenta como uma forma de se pensar a educação na cibercultura e a prevalência de um ensino que cria espaços para uma aprendizagem do adulto especializada e em redes fechadas.

O texto de Rosana Amaro, atualmente professora adjunta na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), Brasil, dá-nos a conhecer os resultados da

investigação que levou a cabo em 2015, no âmbito do seu doutoramento em Educação na Universidade de Brasília e acolhido pelo LE@D- UAb, como doutoramento sandwich sobre **DOCÊNCIA ONLINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, norteadada por duas questões principais: qual o perfil de experiência e formação dos professores que atuam na educação online, na Universidade de Brasília? Que conceção de docente online se constituiu na Universidade de Brasília a partir da regulamentação da modalidade a distância, em 2005?

Welinton Baxto da Silva, doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil, que desempenha presentemente funções na área dos Assuntos Educacionais do Ministério da Educação, apresenta-nos uma síntese da investigação que levou a cabo em Portugal no âmbito do doutoramento sandwich, em 2015 e acolhido no LE@D, no âmbito do doutoramento que então desenvolvia, que denominou de **COMPOSIÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPETIVA DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA**. Neste trabalho, Welinton da Silva propõe-se identificar e analisar se as licenciaturas a distância oferecidas pela Universidade de Brasília alteraram o modelo de transferência de informação face à perspetiva da cultura da convergência. O objetivo do autor do texto é permitir que a investigação desenvolvida possa contribuir para o poder público, a sociedade e a comunidade académica-científica identificarem modos das aplicações das tecnologias da informação e comunicação, bem como sugeriu ações, a fim de potencializar ou inovar o modelo organizacional, a vários níveis, na modalidade a distância nas instituições educativas.

ENSINO-APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA MODALIDADE VÍDEO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR é o trabalho que Suyanne Tolentino de Souza, doutorada em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brasil, instituição na qual é professora, apresenta neste e-book o trabalho que resulta da sua participação na LE@D Talks realizada em 2015. A investigação desenvolvida pela autora, no âmbito da sua tese de doutoramento, visa compreender como os estudantes do Ensino Superior

utilizam diferentes géneros de vídeo e quais os aspetos que são relevantes para a aprendizagem no contexto da cibercultura.

Antonio Chenoll, Doutor em Didática de Línguas e professor na Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Católica Portuguesa, Portugal, demonstra-nos no seu trabalho - **EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS ONLINE y MULTIMEDIA: DISEÑO DE UN CURSO ECOLÓGICO, INTEGRADO e INTERFOCAL** –, apresentado na LE@D Talks que teve lugar em 2016, como um curso formal em uma língua estrangeira pode ser favorecido por um ecossistema que combina a instrução formal (necessária para qualquer aprendizagem de uma língua estrangeira) com a instrução informal (que alimenta o conceito de aquisição) através de elementos online e redes sociais. O autor visa, também, definir linhas de ação que permitam orientar o leitor para uma abordagem da aplicação de tecnologias educacionais num curso totalmente online.

No trabalho intitulado **TOWARDS A FRAMEWORK FOR ASSESSING MOOC QUALITY AND EFFECTIVENESS: THE CASE OF QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION** – o seu autor, Flavio Lemos de Souza, apresenta-nos as suas conclusões sobre a investigação que levou a cabo, no âmbito do pós-doutoramento realizado no LE@D/DEED, em 2017, tendo por base dois MOOCs financiados pela Comissão Europeia, que podem ser sintetizadas da seguinte forma: frameworks, concebidos como ferramentas de suporte ao desenvolvimento de MOOCs, devem incluir não apenas teorias, conceitos e princípios pedagógicos, mas também aspetos de carácter prático como, por exemplo, o design instrucional. O Autor sublinha que objetivo final desta decisão é assegurar MOOCs mais eficientes e com melhor qualidade.

O último trabalho que integra o e-book que aqui apresentamos é da autoria de João Mattar, professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, e intitula-se **DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**. Neste trabalho, que resulta, em parte, da investigação que desenvolveu no âmbito do pós-doutoramento que realizou no LE@D/DEED, o Autor reflete

sobre as modificações introduzidas no cenário do ensino a distância no Brasil, em resultado da legislação produzida na área, analisa as reações de alguns setores da sociedade face ao EaD e perspetiva as consequências de crescimento da área.

Desejamos que o e-book que agora damos a conhecer, dada a sua diversidade temática e as diferenciadas metodologias de investigação nele patentes, propicie a todos os que se interessam pela Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede uma leitura reflexiva e enriquecedora.

Lisboa, dezembro 2019

António Quintas-Mendes
Teresa Cardoso
Lina Morgado
Cláudia Neves
Maria do Carmo T. Pinto

CAPÍTULO 1

TENDENCIAS DE FORMACION DE PROFESSORADO UNIVERSITARIO EN EL SIGLO DE LAS TECNOLOGIAS

Bernarda Elisa Pupiales Rueda¹
Universidade del Tolima, Colômbia

RESUMEN: El capítulo aborda la investigación en torno a las *tendencias en la formación del profesorado de educación superior en el siglo de las tecnologías, en la cual identificamos* dos experiencias de formación basadas en el uso de las TIC. La primera experiencia se desarrolla en la Universidad Técnica de Lisboa a través del programa de tutorado, en el cual se prevé la cualificación del docente para desempeñarse como tutor y acompañar al estudiante en los dos primeros años de la formación profesional, lo cual conlleva a disminuir el nivel de deserción en programas de formación de ingenieros. La segunda experiencia se lleva a cabo en la Universidad Aberta de Portugal, en la cual el uso de TIC se convierte en un espacio requerido para impartir la formación, debido al cambio del modelo mediante el cual imparte actualmente formación la Universidad Aberta de Portugal.

PALAVRAS-CLAVE: formación, virtual, calidad, mediación, proceso.

ABSTRACT: The chapter deals with research on the trends in teacher education in higher education in the century of technologies, in which we identify two training experiences based on the use of ICT. The first experience is developed at the Technical University of Lisbon through the tutoring program, which provides the qualification of the teacher to perform as a tutor and accompany the student in the first two years of professional training, which leads to decrease the level of desertion in engineer training programs. The second experience is carried out at the Aberta University in Portugal, in which the use of ICT becomes a required space to provide training, due to the change in the model through which Aberta de Portugal (UAb) is currently teaching.

KEYWORDS: training, virtual, quality, mediation, process.

Hacia un entorno de calidad en la formación virtual

La universidad fue creada, en el medioevo como respuesta a la necesidad social de establecer un espacio para el debate y el pensamiento, fue un espacio que abrió las puertas a los grandes debates filosóficos que marcan un antes y un después de la educación superior. Desde entonces, la educación ha logrado uno de los objetivos que ya en el siglo XXI se establece como uno de los principios que rigen a la ciencia la universalidad del conocimiento.

¹ Professora da Universidade de Tolima. E-mail: bepupialesr@ut.edu.co

Desde entonces son diversas las propuestas de formación para la educación superior desarrolladas tanto en Europa, como en América. La formación a través de la plataforma es quizá una forma de democratizar el conocimiento que hace posible el acceso a la formación superior de diversos sectores, entre ellos trabajadores, amas de casa, además personas con discapacidad que, por diversos motivos, no lograron acceder al aula de educación superior. El hecho de que la red, posibilita el acceso al material de estudio en cualquier espacio y lugar, se convierte en un valor añadido al proceso de formación. En este caso se advierte que el proceso formativo en la Educación Superior implica la formación del espíritu científico, la preservación de la cultura y el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo, entre otros.

METODOLOGÍA

Se desarrolla un estudio de caso en el año 2013, el estudio se desarrolló a través del postdoctorado llevado a cabo en la universidad de Lisboa, fue un estudio de corte etnográfico a partir de entrevistas en profundidad llevadas a cabo con los diversos colectivos implicados en las experiencias estudiadas, entre ellos directores de las oficinas encargada de planificar iniciativas de cualificación docente en la Universidad Técnica de Lisboa, además de con los asesores de docentes, docentes y tutores de la Universidad Abierta de Lisboa. Igualmente se realizó análisis de los documentos generados por las instituciones, los cuales reglamentan la tutoría y las actividades que complementan la cualificación del docente.

Objetivos de la investigación. Identificar la tendencia en la formación del profesorado, y las innovaciones pedagógicas propuestas como resultado de las iniciativas de cualificación docente implementadas en las instituciones estudiadas.

A continuación se describe el trabajo de campo.

Resultados

El trabajo de campo. Se llevó a cabo a través de cinco visitas a cada institución, además se desarrolló entrevista a los colectivos que hacen parte de la experiencia, entre ellos a tutores, docentes, asesores, coordinadores de programa de cualificación, entre otros.

A continuación se presentan las experiencias de formación de docentes, desde las universidades Aberta y Técnica de Lisboa.

Implementación de TIC y mejora de estrategias pedagógicas. Un estudio de caso en la Universidad Técnica de Lisboa

La experiencia del Tutorado se desarrolla con el objetivo de bajar el nivel de deserción de los estudiantes que cursan programas de ingeniería. El tema es prioritario en vista de que la deserción es quizá uno de los obstáculos más acuciantes que afronta la universidad y la sociedad, pese a que existen estudios sobre el tema y desde distintas perspectivas Castro., R (2006), Wagner, A., Román, M. A (2009), Suárez-Montes, & Díaz-Subieta, Ruiz., R (2014), Acevedo., D (2015), Luz B (2015), Labañino., Y (2012), aún no se ha profundizado y debaitido lo suficiente para mejorar resultados.

La tutoría en la universidad Técnica de Lisboa se desarrolla a través de varias sesiones desarrolladas a lo largo del cuatrimestre, el objetivo es que el tutor acompañe durante los dos primeros años de la formación profesional a estudiantes matriculados en pregrado y postgrado, para ofrecerle al estudiante herramientas para que enfrente con mayor seguridad la nueva etapa de formación. El tutor por su parte diseña estrategias, y actividades orientadas a potenciar el desarrollo intelectual, emocional e interpersonal del estudiante. Para llevar a cabo la tutoría el docente recibe formación promovida por la oficina de desarrollo profesional en temas tales como, coaching, pedagogía, didáctica, y utilización de TIC, entre otros. El nivel de deserción de la UTL bajó en un 60% más que las instituciones que carecen de iniciativas para lograr un buen desempeño y por tanto la permanencia del estudiante hasta lograr la culminación de la carrera.

En este caso se evidencia que las estrategias deben lograr la mejora de la participación del estudiante a lo cual se le denomina interactividad en el proceso. En este sentido existe una doble motivación para el docente, por un lado mejorar en cuanto a la intervención pedagógica desde una perspectiva científica, además de acompañarle en la escritura de un artículo en el cual comparte la experiencia del modelo pedagógico aplicado.

A continuación se describen las categorías, como resultado de las entrevistas.

Las categorías

Luego de la sistematización de la información se realiza el análisis e interpretación de resultados y se encuentran las siguientes categorías.

Implementación de TIC, en el aula. El docente busca orientación en cuanto a utilización de TIC, lo hace para asegurar que exista motivación por el tema, por parte del estudiante. En este caso la experiencia consiste en realizar acompañamiento a los docentes a través de tutores, para lo cual el docente solicita el acompañamiento, en temas específicos, los asesores le acompañan en el proceso.

También se desarrollan iniciativas de formación orientadas al fortalecimiento del saber pedagógico, y temas de interés general como liderazgo, motivación, manejo de voz, mejora de procesos de evaluación, entre otros.

Lo anterior se orienta al logro del buen suceso académico del estudiante. Amante, Quintas-Mendes, Morgado & Pereira (2008) asumen que mas que antes se entiende la educación como un proceso de desarrollo integrado, significativo y coherente en que el se propia de una organización que aprende y no es unicamente una organización que enseña.

Para llevar a cabo la asesoría está se planifica teniendo en cuenta el tema, el número de estudiantes que el docente tiene en el aula, el nivel de dificultad de la misma y hasta el nivel de perdida de la asignatura durante los dos últimos

cuatrimestres o partir de que el docente imparte la asignatura en el curso en mención.

La asesoría en TIC. Tiene como objetivo mejorar la interactividad del estudiante lo cual le posibilita una mejor comprensión y cercanía con el tema. En general la edad del grupo de docentes de la UTL oscila entre los 50 y 60 años motivo por el cual se percibe mayor necesidad de asesoría en cuanto a la utilización de las TIC. Testimonios en cuanto al uso de TIC:

“los docentes vienen a la oficina a buscar ayuda en temas puntuales, y se enteran por el comentario que hacen los que han recibido asesoría”

“el nuevo Espacio de Educación Superior les motiva a procurar clases más dinámicas porque existe la posibilidad de mejorar la participación”

“la utilización de las TIC, logra mayor interés por parte del estudiante, todo lo que les recibo lo hago a través de la plataforma”

“el uso de la plataforma está siendo un aspecto casi que obligatoria razón por la cual debemos asumir el aprendizaje en el tema”

“hace un año estoy trabajando el tema y ahora veo el resultado”.

Las competencias pedagógicas y didácticas del docente. La asesoría en el ámbito pedagógico y didáctico se solicita por parte del docente en la oficina encargada de dicha formación, existe un cincuenta 50% de docentes que demanda en este tipo de asesoría. Por lo tanto éste aspectos cobra importancia en la teoría y en la práctica en la institución en mención.

En este sentido se prevé que al fortalecer la competencia pedagógica y didáctica del docente, seguramente redundará en el buen desempeño de la función docente, y la de tutor. Por su parte el asesor igualmente busca que exista relación entre las diversas asignaturas a través de temas transversales. A través de la asesoría del docente, el tutor le orienta para repensar las actividades complementarias para el tema en mención.

En este sentido los asesores están de acuerdo en que la gran mayoría, un 95% de los docentes que laboran en la UTL, son especializados en temas específicos en las diversas áreas del saber, matemáticas, ingenierías y física, sin embargo carecen de formación pedagógica, lo cual repercute en lograr una perspectiva pedagógica sobre los temas. Para un buen porcentaje de docentes,

según los asesores pedagógicos uno de los aspectos que tiene mayor nivel de dificultad es precisar la extensión del tema, confluyen en que éste aspecto determina en gran medida que el estudiante logre los objetivos del aprendizaje.

De otro lado y como resultado del análisis de las condiciones que rodean al grupo de docentes se encontró que un 95% los docentes de las carreras de ingenierías en la UTL carecen de conocimiento pedagógico, aunque poseen un alto nivel de formación en el saber específico como en el caso de la asignatura en matemática aplicada, o en bioquímica, Pupiales (2017), propone que es necesario fortalecer espacios para el debate y la reflexión sobre el desarrollo profesional del docente de educación superior a partir de una visión científica de la pedagogía y como un ejercicio de la praxis cotidiana. Pupiales (2017).

Testimonios sobre asesoría en competencia pedagógica:

“sabemos por experiencia que en algunos cursos de ingeniería el estudiante debe desarrollar la capacidad de dividir un tema por partes, para que sea más pedagógico”.

“ellos manejan con excelencia el ámbito del saber específico, sin embargo carecen de la formación didáctica”

“Me enteré por un colega que la oficina ofrece la asesoría”

en ocasiones el docente tiene dificultad para dejarse orientar, existe una dicotomía en este aspecto.

permite que piense y construya la clase desde la mirada del estudiante, el cual aún desconoce el tema, y presentarlo de una manera menos compleja, asegurando que el aprendizaje se realice en mejores condiciones, y permite además que el estudiante continúe motivado por la asignatura, incluso después de salir del aula.

A continuación se presenta la segunda experiencia de formación de docentes, el estudio se lleva a cabo en la Universidad Aberta de Lisboa.

De la formación presencial a la virtual: El caso de la Universidad Aberta de Portugal

El caso de la Universidad Abierta de Portugal (UAb) es excepcional; en un 95%, los docentes tuvieron que mudar de un proceso de formación presencial a uno virtual, para lo cual fue necesario impartir cursos orientados al uso de TIC,

además de realizar acompañamiento para docentes a través de una compleja red de apoyo institucional. Entonces se evidenció que no todos los docentes se encontraban en el mismo nivel de conocimiento y utilización de las TIC, y por lo tanto para un porcentaje mínimo de docentes la opción fue renunciar a impartir clase en dicha institución.

El proceso fue arduo, debido al cambio del modelo de formación, quizá se convirtió en una motivación que fortaleció el proceso de desarrollo profesional del docente que en principio inició como un requerimiento para continuar laborando en la mencionada institución.

Finalmente, se logró la transición del modelo, pese a las dificultades y obstáculos. Algunos fueron más complejos que otros, sin embargo los docentes que asumieron el reto de cualificarse lograron el desarrollo profesional en dos perspectivas, por un lado en cuanto a conocer una nueva forma de ofrecer formación y por otro mejorar el acceso a la educación superior de diversos colectivos para quienes la formación presencial es casi imposible. Los colectivos implicados en el proceso de cualificación del docente.

Los asesores de docentes. Encargados de ofrecer asesoría en cuanto a la utilización de TIC, y en cuanto al manejo de estrategias pedagógicas y didácticas. En TIC, asesoran para mejorar la interactividad entre el estudiante y el tema. Asesoran en temas puntuales para los cuales el docente solicita la asesoría. Testimonios de los asesores de docentes.

“Los profesores son profesores, cuando salen de ese papel de orientadores. En un plano de aprendizaje, presentan algunas resistencias; su actitud es, a veces, dicotómica, y crean contradicciones.”

“También hay compañeros que realizan acompañamiento a nivel técnico/pedagógico; por ejemplo, hay quien tiene formación en matemática aplicada, en bioquímica, pero tiene una carencia en formación pedagógica; porque la formación inicial de docentes no fue en el ámbito de la docencia y se nota esa dificultad”.

“En general ellos tienen dificultades en competencias pedagógicas. Se les asesora en cuanto a pensar pedagógicamente en el contenido, ya que generalmente se centran en los contenidos disciplinares y tienen dificultades en la vertiente pedagógica.”

“Este acompañamiento se realiza en la perspectiva de planear y tratar conceptos esenciales; es orientarlos para identificar cómo explicar los contenidos para mejorar la motivación de los estudiantes en las diversas disciplinas.”

“Se identifican aspectos pedagógicos desde la intervención en aula y se los estudia a partir de la teoría.”

“En general, ellos tienen dificultades en competencias pedagógicas; se les asesora en cuanto a pensar pedagógicamente en el contenido, ya que, generalmente, se centran en los contenidos disciplinares y tienen dificultades en la vertiente pedagógica.”

“¿Qué debes hacer cuando tienes 200 alumnos? ¿No se puede hablar de interactividad? ¿Cómo?, ¿a partir de qué estrategias?”

Los docentes. Son los directamente implicados en el proceso de planificación, gestión e intervención en el aula. Se muestran motivados por el desarrollo profesional, hablan sobre las iniciativas de formación impartidas en la institución.

“escogemos de entre un listado de iniciativas de formación, al finalizar el año contestamos una encuesta que aplica la oficina de formación permanente.”

“tenemos interés en compartir proyectos formativos con docentes de todas las facultades, además la actividad es siempre enriquecedora.”

“estamos formándonos para identificar el copiar en los trabajos, ya que este tema es de interés para que no exista el plagio en los trabajos que presentan.”

“las horas de formación dentro de la universidad son valoradas por los docentes ya que es un espacio que dedican ya que por lo general el docente tiene una agenda bastante agitada.”

Entre las categorías identificadas a través de las entrevistas se encuentran:

Formación pedagógica del docente. Este acompañamiento se realiza en la perspectiva de planear, tratar conceptos esenciales, para explicar los conceptos, los contenidos, y para mejorar la motivación de los estudiantes en las diversas disciplinas. A continuación testimonios sobre el tema.

“Me interesa que el estudiante aprenda y si no lo ha logrado, me lo haga saber para buscar una forma más adecuada ya sea con ejemplos o alguna lectura.”

“En realidad no hubiese pensado en que llegaría a ser docente, sin embargo es una actividad interesante, gusto de ella.”

“El hecho de compartir un espacio de formación entre colegas me anima a seguir adelante en ésta carrera.”

“En ocasiones el tema es complejo para el estudiante, y el asesor me hace identificar las actividades que debo aplicar, además del límite o extensión de cada tema.”

Formación de docentes en cuanto al uso de las TIC y la plataforma virtual. El hecho de la mudanza de modelo de formación conlleva a transformar la perspectiva desde la cual desarrollan la formación en la Universidad Abierta de Lisboa. A continuación testimonios sobre el tema.

“No a todos los docentes les interesó asumir la formación en cuanto a TIC y uso de plataforma, hubo un grupo minoritario que decidió no continuar impartiendo aulas de en la institución.”

“Por lo general los docentes que buscan ser asesorados se encuentran entre los que desean mejorar la intervención en el aula.”

“La institución tuvo que asumir un proceso de acompañamiento permanente en el cual se invirtió tiempo y dedicación, por fortuna el resultado fue positivo.”

“Al principio el uso de plataforma me causaba estrés, sin embargo con el tiempo y la práctica he logrado mejorar el acceso y las demás actividades que se desarrollan en la red.”

Conclusiones

Se identifica que en las instituciones estudiadas se incentiva la mejora de la calidad de la docencia, lo cual genera una perspectiva de desarrollo profesional.

La implementación de programas de formación que se imparten a través de la plataforma virtual posibilita la proyección social de la universidad en vista de que favorece el acceso y la inclusión educativa de los colectivos más vulnerables de la sociedad.

El caso de la Universidad Abierta de Portugal (UAb) en el cual los docentes tuvieron que mudar de un proceso de formación presencial a uno virtual fue una tarea ardua, sin embargo valió la pena. Quizá se convirtió en un proceso de desarrollo profesional que inicio a partir de un requerimiento para continuar laborado como docente de la institución.

La mediación, mejora la motivación del estudiante, además de la participación en el proceso debido entre otros a que se dinamiza el proceso.

En cuanto a las iniciativas de formación y cualificación del docente de la Universidad Técnica de Lisboa (UTL), se identifica que en la institución existe una clara orientación a la cualificación y por ende al desarrollo profesional. Las iniciativas de formación mejoran la intervención pedagógica del docente y el acompañamiento del estudiante por parte del tutor.

La UTL asegura la calidad del tutorado a través de un seguimiento y evaluación permanente de la actividad mediante la aplicación de cuestionarios los cuales son gestionados por los estudiantes que participan de la iniciativa. Igualmente se lleva a cabo un análisis permanente del nivel de pérdida de asignaturas y se verifica si el estudiante participó en el tutorado con la asiduidad que la iniciativa requiere, además se indaga sobre los posibles obstáculos que impiden el logro del suceso académico. El tutorado se evalúa tanto de forma interna como externa, cualitativa y cuantitativamente.

Recomendaciones

Innovación como respuesta al desafío de cambio. En este sentido, se identifica que debe existir un estímulo para el desarrollo de metodologías innovadoras, además de generar espacios para compartir aciertos e incertidumbres.

Fortalecer una cultura profesional que investiga y reflexiona sobre su práctica, además de propiciar un sistema de incentivos, que reconozca a los docentes con mejores resultados en cuanto al acceso al conocimiento, y no el mejor resultado en la evaluación por parte del estudiante.

Del aprendizaje como producto al aprendizaje como proceso. Las Instituciones de Educación Superior deben orientar la formación de currículos que logren la relación teoría y práctica del conocimiento, y formar profesionales competentes y a través de una perspectiva menos compartimentada del saber.

Necesario considerar la docencia y la investigación en el mismo nivel de importancia. de lo contrario, la docencia continuará siendo el aspecto invisible del proceso formativo y su nivel de calidad un elemento ocasional.

Implementar redes de docentes e investigadores para compartir las buenas prácticas, los hallazgos e incertidumbres frecuentes en el ámbito de la educación superior.

Compartir el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas. Con el fin de incentivar la cultura de la investigación colaborativa, y percibir la actividad docente como una construcción intelectual en la cual cabe lo científico, social y cultural.

Generar año sabático para el perfeccionamiento docente. Con el objetivo de posibilitar conocer otros contextos y estrategias de desarrollo pedagógico para la profundización, el intercambio y la multiplicación del conocimiento con comunidades de docentes de otros países y continentes.

REFERENCIAS

- Amante., L., Quintas-Mendes, A., Morgado, L. & Alda Pereira (2008). Novos contextos de Aprendizagem e Educação online. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Vol. 42-3, 99-119.
- Barbosa., A, Carmona., K, López., C. (2015). Diseño de un programa de prevención del trastorno de ansiedad social en adolescentes. Facultad Psicología. Universidad Católica de Colombia. Recuperado en: <http://metadirectorio.org/bitstream/10983/2769/2/RAE.pdf>
- Borsoi, I. C. F. y Pereira, F. S. (2013). Professores do ensino público Superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. *Universitas Psychologica*, 12 (4), 1211-1233.

- Brandão Gonçalves, C., & Ghedin, E. (2010). Repensar a função docente e desenvolver práticas colaborativas na escola: Contribuições da internet. *Olhar de Professor*, 13 (2), 331-347.
- Culasso., M. G. & Fernández Saiz., María. (2014). Talleres Interdisciplinarios entre estudiantes de Arquitectura e Ingeniería ¿Una práctica posible? *Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, Vol. 1, No. 2.
- Gonçalves., I., Lucas., A, & Maura., G. (s/f): Tutoring Support Office: Increasing Teacher – Student contact in Higher Education, Promoting a shift from Teaching to Learning? 9th European Quality Assurance Forum 13-15 November 2014 University of Barcelona, Spain.
- Gonçalves., I & Pile., M. s/f. Programa de monitorização-tutorado. NAP – Núcleo de Aconselhamento Psicológico e GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Gonçalves, I. (s/f). A Psicologia no ensino superior: intervenções clínicas e não clínicas. Gabinete de Apoio ao Tutorado, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa.
- Gonçalves, I. C., Lucas, A., Pile, M. & Patrocínio, C. (2010). Internal Quality Assurance Processes at IST – towards a manual of best practices in teaching, Learning and Teaching in Higher Education Seminar (Évora, April).
- Gonçalves, I. (2011) Programa de Tutorado: Orgânica, Missão e Objectivos in Programa de Monitorização e Tutorado: Oito Anos a Promover a Integração e o Sucesso Académico no IST Lisboa: IST Press, pp 113 – 117.
- Marques, J., Pinto, P., R. (2014). Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior – A Experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 129-149. Recuperado en: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1741>
- Leite, T. & Hortas, M.J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 25-42. DOI. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.254241>
- Lourtie, C. Patrocínio, I. Gonçalves, A. (s/f). Lucas Enhance the Attractiveness of Studies in Science and Technology Project Overview Student Retention. Recuperado en: http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/BEST_Aveiro.pdf El 12 de julio de 2016.
- Melo., R & Gonçalves, I. (2006). Programa de tutorado Relatório Final de Avaliação. 2005-2006. Universidad Técnica de Lisboa. Recuperado en: https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779571790293/RAT05_06.pdf
- Morgado, L., Quintas-Mendes, A., Oliveira, I., Goulão, F. & Mota, J. (2010). Tornar-se professor online: a formação online de professores do ensino

superior para a docência online, *Atas da I Encontro Internacional TIC e Educação- TIC Educa*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 947-953, <http://hdl.handle.net/10400.2/6941>

Monteiro., M. (2012). *Percursos de Excelência Académica no Ensino Superior: Estudo em alunos de Engenharia em Portugal*, Universidade do Minho. Recuperado en: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22925> el 10 de julio de 2016.

Sánchez Mirón, B.; Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo Para El Desarrollo De Competencias Intra e Interpersonales, *Educación XXI*, 17, 1, 221-242 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.

Pile., M & Gonçalves., I. s/f. Programa de monitorização e tutorado. Gabinete de Estudos e Planeamento do Grupo de Trabalho do Tutorado/Conselho Pedagógico do IST. Recuperado en: https://aep.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/artigo_IPQ.pdf

Pereira, A., Quintas-Mendes, A., Morgado, L., Amante, L. & Bidarra, J. (2007). Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro. Lisboa: Universidade Aberta, <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>

Pupiales Rueda, B. E (2016). Reflexionar sobre el proceso educativo: docentes de educación superior hablan y escriben a partir de la intervención en el aula. *Revista TECKNE*, 14, 1. Recuperado en: <http://www.unihorizonte.edu.co/revistas/index.php/TECKNE/article/view/166>

Pupiales Rueda, B. E. y Tinoca, L. (2014). La Formación universitaria en Iberoamérica desde lo virtual, como entorno para la calidad pedagógica en la educación Superior. *TENDENCIAS*, 15 (1), 268-286.

Portal de Gabinete de apoio al Tutorado. s/f. Universidad Técnica de Lisboa. Recuperado en: <https://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/tutorado-2.png> el 10 de julio de 2015.

Vergara Vera, I., Barrera Romero, J., & Hernández Hechavarría, C. (2014). Modelo de clase interdisciplinar con enfoque investigativo para tecnología de la salud. *Educación médica Superior*, 29 (4). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/538/295>

Zabalza, M. (2013). Escribir en la Universidad. *EDUCAÇÃO*. Revista do Centro de Educação, 38 (1), 15-39.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGEM EM REDE: EDUCAÇÃO ONLINE, ABERTA e HÍBRIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Adriana Rocha Bruno²

Universidade Federal Juiz de Fora- UFJF (Brasil)

RESUMO: O presente texto tem por objetivo refletir sobre o cenário atual, em que a educação online, aberta e híbrida se apresenta como forma de se pensar uma cultura da desterritorialização e da reterritorialização - a cibercultura. Parte-se do problema: num cenário em que as aprendizagens se dão em redes, quais as implicações da didática online e da compreensão da aprendizagem do adulto para a formação docente em cursos a distância? A pesquisa integra dois temas para se pensar a Educação no Ensino Superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em ambientes online, integrados a estudos e ideias sobre a cultura digital/cibercultura. Tais temas são explorados por meio do recorte de uma pesquisa que investigou a didática online no Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e teve como sujeitos da pesquisa quatro professores e cinco tutores online. Por meio de entrevistas abertas, a investigação ofereceu pistas para se pensar a didática online em tempos de cibercultura e a prevalência de um ensino que cria espaços para uma aprendizagem do adulto especializada e em redes fechadas.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem do adulto, didática online, educação online, formação de professores

ABSTRACT: This article aims to reflect on the current scenario in which online, open and hybrid education presents itself as a way of thinking about a culture of deterritorialization and reterritorialisation - cyberculture. We start from the following question: in a scenario in which learning takes place in networks, what are the implications of online didactics and adult learning comprehension for teacher training in distance learning courses? The research integrates two themes to think about Education in Higher Education: online didactics and adult learning in online environments, integrated with studies and ideas about digital culture / cyberculture. These themes are explored through a research that investigated online didactics in the Graduate Course in Licenciatura in Pedagogy, in the distance modality, in the Faculty of Education of the Federal University of Juiz de Fora and had as subjects of the research four teachers and five online tutors. Through open interviews, the research offered clues to thinking about online didactics in times of cyberculture and the prevalence of a teaching that creates spaces for specialized adult learning and in closed networks.

² O presente artigo foi apresentado e publicado no XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), no ano de 2012, na cidade de Campinas-SP/Brasil. Esta versão está atualizada e revisada. O teor desse texto foi apresentado na *LE@DTalks* em Lisboa no ano de 2016 (<https://lead.uab.pt>), com o título *Aprendizagem nas redes*.
Email: adriana.bruno@educacao.ufjf.br

KEYWORDS: adult learning, online didactics, online education, teacher training

Introdução: Movimentos provocadores na Cibercultura

Sempre existe uma dobra na dobra, como também uma caverna na caverna.
Deleuze, 1988

A educação online, sentido da educação na cibercultura, é um 'acontecimento' que ganha força neste século XXI, com o advento do ciberespaço, provocando a inclusão das tecnologias e mídias digitais e em rede no cotidiano das pessoas. 'Acontecimento' que, segundo Deleuze, não é um fato isolado, o que aconteceu, mas um movimento ativo e em processo da ação de acontecer.

O brilho, o esplendor do acontecimento é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera (...) ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece (...) (Deleuze, 2011, p. 152).

Portanto, o acontecimento da Educação online traz múltiplas implicações para a esfera educacional. Trata-se de um movimento intenso que nos faz pensar e viver uma educação que de fato só pode existir na abertura, na dobra, na flexibilidade, na ideia de rizoma (Bruno, 2010). Uma educação que não tem um dentro ou um fora, mas o dentrofora, rotas de fuga para travessias invisíveis, acontecimentos, dobras, desdobras.

Diferentemente da Educação a distância, a Educação online implica em formas híbridas de ensino e de aprendizagem. Santos (2005) já alertava que "se bem apropriada por cursistas e professores, a Educação online deixa de ser EaD para ser simplesmente EDUCAÇÃO (Ibid., 111)". Isso significa que vivemos um momento em que o virtual e o presencial se integram, se mesclam e coexistem. Desse modo, não falamos mais em educação presencial e educação virtual (a distância), mas numa educação híbrida, num espaço de dentrofora, como uma dobra. No conceito de dobra deleuziana, o dentro é coextensão do fora, um contém o outro.

O hibridismo, termo que ganha a cada dia mais força e sentido, refere-se à integração dos 'espaços físicos de circulação' aos 'espaços virtuais e informação' (Santaella, 2010). Notadamente com o sentido de mistura, de mesclar, uma

Educação online é híbrida, é aberta, na medida em que articula espaços e tempos, modos diversos de comunicação, diferentes componentes de acesso a informações, convergência de mídias e tecnologias, e múltiplas possibilidades para a construção e produção do conhecimento. O termo "online" assume o significado de rede, não apenas de linha ou de conectividade, e ganha proporções outras por abarcar as concepções de rede-tramas e seus desdobramentos.

No campo da educação, em especial nos processos formativos de professores, a abertura está em potência nas ações ocorridas nas brechas dos encontros, na atenção de cada formador para as ocorrências sociais, seus desdobramentos e seus recursos. Está, fundamentalmente, no que Paulo Freire (1979) chamou de conscientização: a consciência crítica diante de qualquer fenômeno, de qualquer emergência humana e social que promova atitude. A ação, portanto, é fulcral numa educação aberta, sustentada pelo processo de conscientização.

Santaella (2010) alerta para uma cultura em que a conectividade, a mobilidade e a ubiquidade assumem-se como marcas de uma ecologia midiática. Somada a essa ideia, podemos pensar em ecologia cognitiva e ecologia de aprendizagem. Para a autora, a mobilidade se dá em dois movimentos: na ubiquidade, que marca a integração entre o deslocamento e a comunicação, e na onipresença, que "oculta o deslocamento e permite ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares" (p. 17).

A cibercultura, compreendida como a cultura contemporânea em que são potencializadas as múltiplas formas de interação e comunicação emergentes no cenário tecnológico da nossa sociedade, cria um campo fértil para o acontecimento da Educação online e aberta na cultura sócio-técnica atual. Falo de uma educação em que a relação espaçotemporal está redimensionada porque hoje tais dimensões estão integradas e isso altera tanto a forma como aprendemos, como as formas como nos relacionamos.

Em nossos estudos, encontramos alguns intercessores que dialogam conosco e nos permitem enxergar nosso campo de intervenção (pesquisa) como

um solo fértil para produção de ideias e prospecção de caminhos para se pensar e se fazer a educação online e aberta. Este diálogo se deu em momentos diversos, e aqui fazemos um recorte de nossas pesquisas, de modo a apresentar algumas possibilidades. O pensamento de Deleuze e de Guattari, com a filosofia do acontecimento ou das multiplicidades, e de Santaella, como teórica da comunicação plural em tempos de cibercultura, junto com Lévy e Lemos – dentre outros: eles permitem maior compreensão do cenário hodierno, em que o vocábulo híbrido assume-se como verbo e substantivo das práticas educacionais.

As combinações dos modos de comunicação, tecnologias e mídias compõem o cenário da Cibercultura que, como acontecimento social e cultural, traz implicações para a Educação online e nos provoca-convoca a cocriar os espaços de formação do adulto; voltemos então para o Ensino Superior. Reservadas as especificidades de cada cultura, a Educação online e aberta também se desdobra em movimentos para se pensar a didática e a aprendizagem do adulto – voltados para o Ensino Superior. É sabido que a formação docente para o Ensino Superior apresenta tensões, pois os cursos de Pós-Graduação no Brasil estão mais voltados para a pesquisa.

Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência. (Pimenta, Anastaciou, 2002, p. 154)

Desse modo, a didática para uma Educação online, aberta e híbrida aqui abordada se volta para a formação do adulto no e para o Ensino Superior. É fato que a Educação online, enquanto concepção, não se limita a um determinado contexto, mas optamos por orientar nossos estudos para investigar o Ensino Superior e as potências para a formação e a aprendizagem do adulto educador, numa educação em rede.

Vivemos em redes. A ideia de redes, ressignificada na educação pós-moderna, compõe-se em três movimentos: a) catalisa processos de fluxo e de construção de conhecimento; b) promove a troca de experiências e uma nova organização da lógica espaçotemporal, de acordo com as necessidades

específicas de cada contexto e; c) cria movimentos, se hibridiza. Não se trata de reinventar a roda, ou de criar algo novo e inédito – uma vez que a concepção de rede não nasce com a cibercultura –, mas de perceber as mudanças culturais de nossa sociedade e integrar o velho ao novo e ao novíssimo. É estar aberto a estes movimentos que não destituem, mas incluem e ampliam. Lévy (1999) nos sugeria, há vinte anos, um processo de complexificação, em que cada descoberta implique em mais um meio de se realizar algo. Santaella (2010) também destaca a inseparabilidade entre linguagens, técnica e tecnologia. Ou seja, como tem sido enfatizado exaustivamente em meus textos (Bruno, 2002, 2007, 2010, dentre outros), trabalhar o 'E' e não o 'OU': não pensar na alternativa excludente, mas na integradora.

Em um cenário em que a educação online, aberta e híbrida se apresenta como uma forma de se pensar a educação na cibercultura, na cultura da desterritorialização e da reterritorialização, a Educação deve se conectar a outros campos de saber e de cultura.

Em meio ao cenário ora apresentado, o presente texto, parte do problema: num cenário em que as aprendizagens se dão em redes, quais as implicações da didática online e da compreensão da aprendizagem do adulto para a formação docente em cursos a distância?

Didática online: travessias para a aprendizagem do adulto

Aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência.
(Kolb, 1984, p. 38)

Por que didática online e aprendizagem do adulto? A educação online, como já abordado, ressignifica os espaços e tempos educacionais na medida em que promove a integração de cenários e contextos contemporâneos, compostos por tecnologias, ideias, recursos e pessoas. Provoca repensar concepções de educação, de aprendizagem, para que se pense o vir a ser docente, o tornar-se e o devir professor(a). A aprendizagem do adulto tem sido um dos grandes motores da era capitalista, que se alimenta do investimento em ações formativas (iniciais ou continuadas), nas mais diversas áreas, e em grande parte formata os

adultos em prol desta sociedade “contraditória”: num mesmo momento em que se configura como a sociedade da informação, do conhecimento, da coautoria, das redes, da interatividade, também é do controle, do espetáculo, da celebridade, da acriticidade, da produtividade e do consumismo.

Debater sobre a aprendizagem deste adulto nesta sociedade e, principalmente, pensar a didática online que sustenta os processos formativos no e para o Ensino Superior, que concorda em tornar os professores o que são, se faz urgente. Seria impossível esgotar uma temática tão ampla e rica de possibilidades, mas desejo neste texto fomentar essa discussão e encontrar interlocutores/intercessores.

Os estudos que envolvem os processos de aprendizagem dos adultos – parte integrante dos estudos sobre a didática online e um dos focos de nossa investigação – foram abordados em textos anteriores (Bruno, 2007, 2010, 2012, 2018) e, portanto, apenas serão lembrados para que possamos avançar um pouco mais em nossas discussões.

O adulto aprende de diversas formas e ao longo da vida sua aprendizagem pode se modificar. Isso significa que além de aprendermos de formas diferentes - uns em relação aos outros-, cada um de nós aprendemos a aprender de outros modos ao longo de nossa existência. Nossa aprendizagem não é fixa, mas flexível: de acordo com os processos internos e externos ao nosso organismo podemos alternar os modos como aprendemos.

Kolb (1984) descreve, para o adulto, quatro modos de aprendizagem (divergente: destaque para a criatividade, preferência pelo trabalho em grupo e levantamento de hipóteses; assimilativa: destaque para as ideias e para os conceitos abstratos e teóricos; convergente: uso do raciocínio hipotético-dedutivo para tomada de decisões a partir da definição clara dos problemas e da aplicação prática das ideias; e acomodativa: destaque para o fazer, aplicar e buscar novas experiências), que se integram, habitualmente, de dois em dois ou ainda todos os modos em uma única fase da vida. Estes estudos revelam que os adultos podem passar por duas fases de aprendizagem: a fase de especialização,

caracterizada pela demanda de escolhas de ordem pessoal e profissional induzidas por apelos e estímulos do meio (heteronomia piagetiana); e a fase de integração, que ocorre gradualmente a partir de conflitos gerados na fase de especialização. Esta fase potencializa a aprendizagem, que passa a ocorrer em associação com múltiplas formas de aprender. No caso da Educação em geral, e em particular da Educação desenvolvida por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, a fase de especialização tem sido estendida por tempo indeterminado, com a anuência e contribuição dos cursos de formação desenvolvidos na atualidade, que tendem a perpetuar a heteronomia. Esta permanência na fase de especialização retarda (ou impede) a migração do adulto para a fase de integração, na qual ele avalia criticamente os prós e os contras das situações de sua vida, colocando-se efetivamente como sujeito autônomo.

Pode parecer contraditório relacionarmos tais considerações ao mundo das redes e da educação híbrida, mas ainda vivemos numa sociedade capitalista, que prima pela meritocracia, competição, consumo e produção em massa. As redes (Bruno, 2010, 2011), apesar de apresentarem movimentos abertos, ainda não se constituíram como rizomáticas de fato e não estão presentes, enquanto ideia de coaprendizagem, coautoria e colaboração, na maioria dos cursos online. Ainda que o cenário cibercultural seja propício a mudanças educacionais e à migração do adulto para a fase de integração, a educação, e especificamente boa parte dos cursos de formação online, ainda assomam como formas inflexíveis e tendentes à especialização. Nossas políticas públicas não incorporaram os propósitos da Educação online; ao contrário, suas práticas denotam uma concepção de educação de massa aligeirada que orienta suas preocupações prioritariamente (ou tão-somente) para o resultado financeiro. Fica claro que a fase de especialização se coaduna e se mostra a serviço da sociedade capitalista. Tal problemática nos coloca em alerta a respeito da condução dos estudos e das pesquisas sobre a aprendizagem humana e, por conseguinte, dos aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem, a Didática online no Ensino Superior.

Ao falarmos em didática, refletimos sobre as relações entre os sujeitos

envolvidos na educação e não sobre as receitas ou padrões pré-definidos. A didática online está implicada nos processos de interação e mediação entre os atores da educação online (Bruno, 2007). É tida como ação coletiva fundada por meio da partilha e da colaboração interativa, que promove entre os sujeitos envolvidos a constituição de redes de aprendizagem.

Na área da Didática, diversos pesquisadores acentuam a necessidade de articulação e de interação de saberes para a produção do conhecimento. O imbricamento entre estas áreas do conhecimento refere-se à condição plástica do ser humano e, portanto, à aprendizagem (Bruno, 2007, 2010).

A Didática surge em sua concepção como “ação de ensinar”, no século XVII, com Comênio, e somente com Willmann (1839-1920) ela passa a ser caracterizada como teoria da formação humana, destacando o papel do professor, e é esta visão que nos influencia até hoje. Trata-se de uma área muito vasta, embora pouco explorada por todos os educadores, e que possui enfoques que sinalizam suas múltiplas visões. Torre (1993) e Mallart (2001) apresentam seis dimensões da Didática, a saber: etimologia, definições, objetos, metateorias, conteúdos e significados. Segundo estes estudiosos, a visão coloquial (ênfase no método, na forma) é a mais usual entre as pessoas em geral e denota uma visão empírica e restrita da área, enquanto a visão técnico-científica (imprime caráter mais científico à Didática, procurando fundamentá-la teoricamente, integrando os critérios de racionalidade e subjetividade científica por meio de conhecimentos sistemáticos) mais se aproxima da visão acadêmica, cujo enfoque é concebido a partir da cientificidade.

A Didática propõe ação fundamentada que reúna conhecimentos de diversas áreas, integrando-as segundo uma intencionalidade político-ideológica voltada para o processo de aprendizagem. No entanto, seu foco principal está no Ensino e, como desdobramento, no professor e no estudante. Vale pensarmos neste objeto da Didática a partir do professor e da docência na Educação online.

Gallo (2008, p.61), a partir dos estudos de Deleuze, apresenta dois tipos de professor: o profeta e o militante. O primeiro “age individualmente para

mobilizar multidões”, enquanto o segundo “é aquele que age coletivamente, para tocar a cada um dos indivíduos”. Dentro do que este estudioso propõe como uma educação menor – em alusão aos estudos realizados por Deleuze sobre a obra de Kafka, denominado literatura menor, que trata do uso que as minorias fazem de uma ‘língua maior’ e, portanto, a literatura menor se relaciona às minorias – podemos pensar uma didática online como um campo de problematização, e de cocriação conceitual, que pensa a educação – mais especificamente o ensino e a aprendizagem – como uma educação menor, das-pelas-por-para minorias, produzida por professores e estudantes militantes que agem coletivamente, tocam e são tocados. A didática, neste cenário, se apresentaria como um campo para uma educação menor, atravessada e atravessadora da-por uma Educação online, aberta e híbrida.

Se na literatura maior não há esforço para que os agenciamentos se façam, na educação menor há movimentos de resistência (ou re-existência), representados pelas micropolíticas (sala de aula, microrrelações cotidianas) (Gallo, 2008). A didática online, nesta concepção, campo das micropolíticas, quando pensa a aprendizagem, deve considerar a cultura como movimento para o aprender. Se Deleuze (1998) indica que não se sabe ao certo como aprendemos, uma educação maior que sempre está em favor das macropolíticas deve, para e com o professor militante, ser desterritorializada para ações e pensamentos que ressignifiquem a própria educação – por uma educação menor, pautada na coletividade, na colaboração, considerando a sociedade plástica cibercultural.

Sabemos que o processo de aprendizagem está imbricado com aspectos sociais (sociabilização, cooperação, convivência, respeito mútuo, alteridade, trabalho em equipe etc.), afetivos (emoções, interesse, motivação, valores etc.) e cognitivos (percepção, atenção, memória, capacidade de generalização, compreensão e formação de conceitos etc.). Tais aspectos são flexíveis, rizomáticos e híbridos.

Para potencializar nosso diálogo, apresento o recorte de uma pesquisa, financiada pela FAPEMIG e pela Propesq-UFJF (Bruno, 2012), que investigou a didática online no Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e teve como sujeitos da pesquisa (quatro professores e cinco tutores online). Por meio de entrevistas abertas, a investigação ofereceu pistas interessantes para se pensar a didática online em tempos de cibercultura e de que modo ainda se fomenta uma educação que cria espaços para uma aprendizagem especializada e em redes fechadas.

Evidenciou-se, dentre os achados da pesquisa, aspectos que merecem atenção por corroborarem as ideias apresentadas. Vamos fazer um recorte em dois pontos afeitos ao ensino: concepções e relações.

I- No que tange às concepções:

a) Territorializada, fechada. Tal concepção pode ser percebida, por exemplo, quando nos deparamos com o lugar (privilegiado) que os conteúdos habitam na prática dos docentes (professores e tutores), tanto no que se refere à quantidade – textos longos e densos, volume grande de informações e de atividades propostas em curto espaço de tempo de modo a ‘garantir’ qualidade ao curso –, quanto à forma como são trabalhados – uso sistemático de fóruns de discussão como espaço para respostas às questões apresentadas e menos para debates interativos.

b) Desterritorializada, aberta. Esta concepção ficou evidenciada na prática de **um** dos docentes que produz coletivamente (com os tutores) textos para suas aulas e utiliza recursos audiovisuais como forma de trabalhar o conteúdo. Esta produção, assumida como um exercício de coautoria, se desdobra em materiais dinâmicos que nascem da experiência docente naquele contexto.

André Lemos (2008) traz, citando Pool, as chamadas ‘tecnologias da liberdade’ - excerto interessante com um novo olhar para os conteúdos:

Por tecnologias da liberdade Pool entende aquelas que não se pode controlar o conteúdo, que colocam em questões hierárquicas, que proporcionam agregações sociais e que multiplicam o polo de emissão não-centralizada. Assim, por exemplo, com os hipertextos, a liberdade de

navegação do usuário desestabiliza distinções clássicas entre leitor e autor (Lemos, 2008, p. 70).

Estamos discutindo conceitos como coautoria, produção coletiva, remixagem, convergência de mídias. Como podemos, neste cenário, reproduzir online os mesmos problemas da educação presencial tradicional? Como desconsiderar tal cenário? Mais do que se pensar em novas estratégias e se focalizar formas (inserir em formas), é preciso novos modos de pensar. Vestir o velho com trajes novos não transforma ideias e muito menos concepções.

II - No que se refere às relações:

a) Centralizadora, hierarquizada. A proposta de interação e mediação de alguns dos sujeitos aparece, em parte dos casos, constituída entre aquele que é o 'dono' da disciplina, e que portanto dita as regras, e aqueles [tutores] que obedecem, seguem 'aparentemente sem questionamentos' o planejamento a partir de uma autoria (visão de mundo, ideias, conceitos, sentimentos etc.) alheia. Neste tipo de relação, o tutor é visto como um reproduzidor de uma aula planejada por outro (o professor), um administrador de feedback e que a docência (centralizadora) é foco do processo de ensino. Pelo menos um dos sujeitos (professor) apresentou uma prática deste tipo e, embora dissesse valorizar o diálogo, indicava a necessidade de colocar 'rédeas nos tutores para que entrassem no eixo'. Ou seja, o tutor assume, para este docente, lugar inferior, menor e menos valorizado, de modo que, como ocorre com os estudantes, precisa ser controlado, pois não é um professor parceiro.

b) Integrativa, colaborativa. O professor se integra com os tutores para planejarem e conduzirem as aulas. Todos os tutores desta pesquisa foram unânimes em afirmar que a relação entre professor e tutor é fundamental para o processo didático e a autonomia dos tutores é o diferencial para a mediação pedagógica. Neste sentido, um planejamento coletivo e colaborativo, considerando que o tutor é aquele que assume a 'linha de frente' nos processos de ensino para a aprendizagem é não somente valorizada, mas desejada por todos. Um dos professores investigados mostrou-se um forte aliado deste tipo de relação. A relação construída com os tutores, de parceria, fez com que ele assumisse sua docência como formador de formadores, mas também professor que tem sua prática alicerçada na coerência entre teoria e prática. Sem dúvidas, trata-se de um professor militante.

A síntese das análises empreendidas na pesquisa encontra no verbete Planejamento (Figura 1) a integração do que foi relatado e que converge para a Educação online. Assim, ainda que exista a busca de autonomia, da produção

coletiva e da colaboração, identificamos também que ainda persiste um planejamento hierarquizado, prévio e muitas vezes imposto – ratificando uma autoria que é alheia e não coletiva e colaborativa – reflexo das relações emergentes. O planejamento pautado, em boa parte, em conteúdos, convive com atividades que promovem habitar a Web, para além do curso. Novamente os contrastes refletem a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.



Figura 1. Fonte. Autora

Professores profetas ou professores militantes? Ao longo da história trabalhou-se muito para a formação de professores profetas. Foram (são) eles os responsáveis pela formação de muitos de nós e este perfil docente é muito valorizado nos percursos formativos brasileiros e também estrangeiros. A pergunta que surge é: que concepção(ões) de formação está(ão) presente(s) na cibercultura? Compreendo que por todos os pontos trazidos neste diálogo em forma de texto, precisamos trabalhar para que os professores desenvolvam-se como militantes. Entretanto, isso não significa desvalorizar o professor profeta. Uma educação híbrida, num cenário em que se deve desenvolver didática online e híbrida, há lugar e tempo para coexistência de profetas e militantes, juntos, em parceria.

Breves considerações, intensas provocações

O que chama a atenção é que enquanto analisamos os dados de professores e tutores que estão em processo formativo continuado constante e que alguns refletem suas práticas, estudam e compartilham em seus contextos potencialidades plurais para mudanças, temos em nossas redes experiências inovadoras. Vale atentar que consideramos inovadoras as práticas transformadas e transformadoras realizadas pelos professores a partir do desejo de produzir algo diferente em sua ação formativa. Não se trata, desse modo, de prática inéditas. Estes pontos, selecionados para situar as implicações da didática online na atualidade, apresentam um cenário em que coexistem multiversos, universos alternativos, contextos plurais evidenciados, muitas vezes no mesmo curso, ou seja, convivem professores profetas e militantes, práticas já conhecidas, novas e novíssimas. Se por um lado a educação maior é corresponsável pelas condições, ou pelos acontecimentos, para que o tornar-se professor ocorra, por outro precisamos – como alerta Gallo (2008) – resistir a essa educação das macropolíticas e cocriar uma educação menor em que possamos efetivamente desterritorializar, integrar, colaborar e produzir redes abertas: se “aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível” (Gallo, 2008, p.67).

Abrem-se campos de problematizações que se fertilizam-polinizam por meio de diálogos-perguntas: Que professores desejamos/precisamos, profetas, militantes ou/e dois? Que redes de aprendizagem queremos constituir, rizomáticas, arbóreas ou/e híbridas? Que aprendizagem estamos fomentamos e quais desejamos provocar, a especializada, a integradora ou/e as duas? Que educação queremos, a maior, a menor ou/e as duas? Nossas ações, ainda que estejamos numa sociedade cibercultural com todas as suas potencialidades, serão nossas grandes aliadas para produzir respostas a tais questões. Os cursos e aprendizagens desenvolvidas via Educação online, aberta e híbrida materializam nossas concepções e ratificam as relações humanas desejadas. Resta-nos novamente perguntar: o que desejamos?

REFERÊNCIAS

- Bruno, A. R. (2012). *Didática online: contribuições para o processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais. Pesquisa em desenvolvimento*. Financiamentos: Propesq-Pro-reitoria de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2009-2011) e FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (2010-2012).
- Bruno, A. R. (2011). A mediação partilhada em redes sociais rizomáticas: (des) territorialização de possibilidades para a discussão sobre o Ser tutor e a tutoria em cursos online. In: Helena Amaral da Fontoura; Marco Silva. (Org.). *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. 1 ed. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011, v. 1, p. 176-190.
- Bruno, A. R. (2010). Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. In: Angela
- Dalben, Julio Diniz, Leiva Leal, Lucíola Santos (org. coleção) / Adriana Rocha Bruno (org. Parte II - Educação a distância e Tecnologias da informação e comunicação). (Org.). *Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 2, p. 171-196.
- 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.
- Deleuze, G. (2011). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- Deleuze, G, Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 94 p. (Coleção Trans).
- Deleuze, G. (1998). *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal.
- Deleuze, G. (1988). *El pliegue*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Gallo, S. (2008). *Deleuze & Educação*. 2ed. Belo horizonte: Autêntica.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the Source of learning and development*. EUA, New Jersey: Prentice Hall.
- Lemos, A. (2008). *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.

- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto, finalidades. In.: Sepúlveda, F., Rajadell, N. *Didáctica general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus.
- Santos, E. O. (2005). *Educação online: cibercultura e pesquisa formação na prática docente*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de educação. 351 p.
- Torre, S. de L. (1993). *Didactica y currículo: bases y componentes del processo formativo*. Madri: Editorial Dykinson.

CAPÍTULO 3

DOCÊNCIA ONLINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rosana Amaro³

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

RESUMO: Apresenta-se neste artigo o excerto da investigação "Docência online na Educação Superior". O estudo desenvolvido no âmbito da Universidade Brasília (UnB) teve como objetivo investigar a concepção de docência online dos professores que atuaram nos cursos de graduação a distância da UnB. Buscou-se com os objetivos específicos: delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação online; identificar a concepção de docência online e; identificar os elementos e a forma de atuação na docência online na instituição. A construção teórica se apoiou em Morgado (2001, 2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013), Valadares (2011), pesquisadores relacionados à docência online. A pesquisa de abordagem qualitativa, estudo de caso múltiplo, utilizou aplicação das técnicas de recolha de dados via questionário online e entrevistas individuais semiestruturadas, os quais foram tratados, apresentados e analisados de maneira quantitativa e qualitativa. O campo de pesquisa envolveu 143 professores. Emergiram dos dados evidências que demonstram que os docentes são qualificados e que realizaram formação específica para atuar na EaD; os professores reconhecem a relevância e papel social da EaD como dispositivo de acesso ao ensino superior e como mecanismo para promover formação de excelência; a concepção de docência online dos professores é governada pelos aspectos pedagógicos e metodológicos, sendo os aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão os aspectos mais frágeis na compreensão dos professores. Acredita-se que os processos de formação ou mesmo a experiência acumulada com a prática na docência online, de algum modo, têm contribuído para a compreensão do papel do professor acerca da docência online.

PALAVRAS-CHAVES: Docência Online na Educação Superior; Educação Superior Online; Educação a Distância na Universidade de Brasília.

ABSTRACT: This article presents the excerpt from the research "Online Teaching in Higher Education". The study developed at the Brasília University (UnB) was aimed at investigating the online teaching conception of the teachers who worked in the undergraduate distance courses at UnB. The specific objectives were: to outline the profile (experience, training) of teachers who work in online education; identify the concept of online teaching and; identify the elements and the way of acting in online teaching at the institution. The theoretical construction was based on Morgado (2001, 2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013), Valadares (2011), researchers related to online teaching. The qualitative research, multiple case study, used the

³ rosanaead@unb.br

application of data collection techniques via online questionnaire and individual semi-structured interviews, which were treated, presented and analyzed in a quantitative and qualitative way. The field of research involved 143 teachers. Evidence has emerged of the evidence that teachers are qualified and that they have given specific training to act in the EaD; teachers recognize the relevance and social role of the EAD as a device for access to higher education and as a mechanism to promote excellence training; the conception of online teaching of teachers is governed by pedagogical and methodological aspects, with the technological, mentoring and management aspects being the most fragile aspects of teachers' understanding. It is believed that the training processes or even the experience accumulated with the practice in online teaching have, in some way, contributed to the understanding of the teacher's role in online teaching.

KEYWORDS: Online Teaching in Higher Education; Online Higher Education; Distance Education at the University of Brasília.

TESSITURA TEÓRICA SOBRE A DOCÊNCIA ONLINE

As chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), hoje nomeadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, influenciando a realização de grande parte das ações, alterando o modo de viver, de aprender e de ensinar. Essas ações são fruto do avanço tecnológico e da sua rápida expansão, que consequentemente provoca expressivo impacto econômico, social e cultural e ainda modifica o contexto social e educacional, tal como observado pelas autoras abaixo:

O século XXI é marcado pelo fenômeno social do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, atualmente, as denominadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que permitem o acesso instantâneo ao mundo por parte da juventude e de todos aqueles que tem acesso à rede de computadores conectada pela internet. Vivemos a era da Cultura Digital. Ter um telefone celular ou estar conectado à internet, ter acesso a conteúdos na rede nos torna parte integrante do mundo, cidadãos de nossa era (Camas et al., 2013, p.181).

As TICs associadas à educação possibilitam novas perspectivas para o desenvolvimento da educação, seja no campo formal ou informal, na modalidade presencial, a distância, online ou em desenhos híbridos.

Docência e Docência Online

Docência em seu significado mais simplista significa “ato de ensinar” e é dessa forma que encontramos a definição do termo em muitos dicionários. Originada da língua falada pelos antigos romanos, o latim, e de modo etimológico, a construção do termo deriva de *docens, docentis*, participio presente de *doceo, docere*, definindo-se em ensinar.

Recorre-se à etimologia da palavra para ampliar o entendimento que o termo docência nasce na língua dos antigos romanos e transcende os séculos.

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário (Soares e Cunha, 2010, p.23).

Assim como o termo docência tem seu significado, *discere* expressa a definição “quem aprende” e forma um par dialético no contexto formal de educação. Neste sentido, esses termos se complementam. Portanto, a docência se estabelece em um conjunto de práticas educativas que constituem o exercício do magistério e na prática direcionada e intencional para os processos de aprendizagem.

Soares e Cunha (2010) destacam que a docência teve sua complexidade reconhecida por Comenius (1997), no século XVII, na obra *Didática Magna* e, segundo o filósofo, “ensinar é a arte das artes é, portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem” (p.24). Assim, ao docente confere-se o difícil e complexo papel de ensinar. Ao mesmo tempo, requer envolvimento de outros sujeitos no processo educativo. A docência se constrói como atividade complexa em virtude da necessidade de múltiplos saberes, competências e atitudes.

Atualmente, outras expressões definem e circunscrevem o termo docência e docente, como: professor prático reflexivo (Schön, 2000), professor como intelectual transformador (Giroux, 1997), mestre (Arroyo, 2000), profissional pós-formal (Kincheloe, 1997), professor animador da inteligência coletiva

dos grupos que estão ao seu encargo (Levy, 2000), educador progressista (Freire, 1996) (Ferreira e Coelho, 2008, p. 2).

Essencialmente, o exercício e a prática docente implicam em ações que assegurem a aprendizagem dos educandos e requer do profissional um conjunto de saberes. Pimenta (1997, 2002) destaca os saberes da docência com foco na experiência, no conhecimento e nos saberes pedagógicos.

Nesse conjunto de saberes reside a complexidade da ação docente, uma vez que o professor deverá apresentar domínio dos: a) conteúdos da área em que irá atuar - das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; b) conteúdos didático-pedagógicos estão ligados à prática docente – estratégias e instrumentos que o professor utilizará; c) conteúdos dos saberes pedagógicos relacionados ao campo teórico prático - saberes sobre educação e pedagogia; d) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social – questões da experiência individual que estará presente na ação docente.

A composição desses diferentes campos corrobora a complexidade da ação e da formação docente. As autoras explicam que:

O saber da docência requer formação numa perspectiva multirreferencial, política, técnica e humana, pois reúne/articula saberes heterogêneos e plurais, como: saberes pedagógicos, da experiência, científico, tecnológico e político, num sentido de engajamento com a realidade social; ou seja, o trabalho do professor revela o engajamento político que este possui em relação à manutenção ou transformação das relações sociais (Ferreira e Coelho, 2008, p.2).

Tomando essa referência para os professores que se envolvem em processos de formação mediados pelas tecnologias, os conjuntos de saberes se ampliam e exigem a necessidade de saberes relacionado às tecnologias e design. A docência online surge na sociedade tecnológica e traz como referência os saberes da docência presencial e demanda que novos saberes sejam acrescentados. O contexto de atuação também se altera, entretanto, a base dessa construção se dará fundamentalmente na relação professor-aluno. E ainda, o novo contexto de atuação pressupõe um rompimento com a lógica da

concepção tradicional⁴ e prospecta estratégias comunicacionais que sejam capazes de assegurar a interação e a mediação entre os sujeitos.

Tessitura Teórica: Múltiplas Visões sobre a Docência Online

Autores como Morgado (2001;2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013) e Valadares (2011), respectivamente, tratam a temática docência no escopo da aprendizagem em e-learning, dos ambientes de aprendizagem online, da docência online, da docência virtual, dos ambientes virtuais de aprendizagem e ambientes construtivistas e investigativos. Esses pesquisadores buscam por meio da pesquisa científica contribuir para os processos constitutivos e formativos da docência online.

Teles (2009), em *Aprendizagem por e-learning*, destaca que o aumento da comunicação humana mediada pelo computador com finalidade educacional estimulou uma propagação das tecnologias, a fim de oferecer ambientes educacionais. Essa mudança no meio educacional modificou e, em certa medida, provocou novos modos de ensinar e aprender. O autor, ainda, afirma que essa inovação trouxe de volta a discussão do papel do professor.

O processo educativo associado aos ambientes educacionais coloca para o professor novos desafios e novas funções, que serão explanados a partir das seguintes categorias: função pedagógica, função gerencial, função social e função técnica. Essas categorias se organizam e se diferenciam a partir de diferentes atuações e enfoques, definidos em atos ou ações realizadas pelo professor.

A função pedagógica é composta por ações que objetivam auxiliar o processo de aprendizagem do estudante ou de seu grupo.

A função pedagógica inclui tudo que é feito para apoiar o processo de aprendizagem do indivíduo ou grupo. Esta função pode ser dividida em técnicas que se centram na instrução direta e em técnicas para facilitar a aprendizagem dos estudantes (Teles, 2009, p.73).

⁴ Concepção tradicional de educação, que percebe o aluno como "tábula rasa", a ser preenchida por um conjunto de conhecimentos testados, através de provas e exames periódicos, ainda se faz presente nos meios educacionais. (Ferreira, 2012).

As ações decorrentes da função pedagógica estão intimamente ligadas às questões de conteúdo, situações e estratégias de aprendizagem, por isso influenciam significativamente o desenvolvimento de um ambiente favorável e facilitador para a aprendizagem.

A função gerencial se evidencia no desenvolvimento de atividades que desencadeiam ações eficientes relacionadas, principalmente, a questões administrativas de gerenciamento do curso. Esta categoria está associada a ações para resolver demandas administrativas, nos diversos níveis de oferta do curso, e pode ser subdividida em três categorias:

- a) Gerenciamento das ações dos indivíduos (estudantes), encorajando-os a postar mensagens e entregar trabalhos dentro das datas limites;
- b) Administrar discussões e trabalhos de grupos (p.ex., criando grupos e decidindo sobre sua composição; definindo papéis dentro dos grupos – quem faz o quê – e monitorando a interação de grupos);
- c) Gerenciamento da parte administrativa do curso; esclarecendo regras e expectativas do curso; dando notas e administrando notas de cada estudante, sua presença online – quantas mensagens escreveu e segundo que critérios; gerenciando funções para o bom funcionamento da disciplina; organizando como serão feitos os exames; convidando professores online como visitantes em áreas relacionadas com o tema da disciplina; clarificando as normas de bom funcionamento da disciplina online; apoiando-se em recursos institucionais (estatística de participação, outros); iniciando, terminando e resumando a discussão colaborativa dos fóruns (Teles, 2009, p. 74).

Na ação de gerenciamento, o professor acompanha as atividades realizadas, orienta prazos e auxilia o estudante na organização do tempo de estudo. Também participa ativamente da administração de atividades em grupos, estabelecendo critérios para a nomeação e composição destes, além de indicar a definição de papéis entre os participantes e ajudar a promover a interação entre a turma. Ainda na gestão administrativa, o professor poderá direcionar os estudantes ao departamento competente e, sobre o aspecto de gerenciamento do curso e da disciplina, deverá apresentar amplo conhecimento no âmbito da instituição, por meio de seus regimentos: do curso, pelo projeto político pedagógico, e da

disciplina, por meio do plano de ensino. O professor acompanha atividades relacionadas à participação e frequência, esclarece os estudantes acerca das normas da instituição e da disciplina, estabelece critérios e procedimentos de avaliação, além de sintetizar discussões, disponibilizar encerramentos de fóruns e avaliações, bem como emitir feedbacks qualitativos.

A função social é composta por processo comunicativo entre professor e estudante. Ela está associada a um contexto social de aprendizagem propício ao desenvolvimento e fortalecimento de relações interpessoais.

Tarefa do professor online é a de criar um ambiente de comunicação fácil e confortável, no qual o participante de uma comunidade virtual não deverá sentir-se isolado e sem interação com colegas, estabelecendo um modelo no qual as respostas são rápidas (não mais de 24 horas, se possível menos do que isto). É necessário reconhecer e valorizar os comentários dos estudantes, evitando a sensação de que estão imersos em um vazio. Entretanto, é sempre bom lembrar que o gerenciamento de uma sala de aula virtual exige um equilíbrio delicado (Teles, 2009, p. 74).

O professor atua na instância social com o objetivo de manter a comunicação com os estudantes e fortalecer as relações interpessoais. Ao mediar esse processo comunicativo, poderá estimular a harmonia entre os participantes, fazer a manutenção do diálogo entre o grupo e auxiliar os participantes para que realizem trabalhos colaborativos. Segundo Teles (2009), o modelo desenvolvido por Walther (1996) considera três diferentes efeitos sociais: o impessoal, o interpessoal e o hiperpessoal. A impessoalidade ocorre quando os estudantes percebem sua falta de conexão na sala de aula virtual. Mendes, Amante e Morgado (2010, p. 255) esclarecem que o “modelo da comunicação hiperpessoal de Walther baseia-se fortemente na ausência de pistas visuais e na assincronia.”. O nível interpessoal decorre da relação entre as pessoas na plataforma. A hiperpessoalidade ocorre quando uma informação mínima sobre cada um dos demais colegas pode levar a categorizá-los de formas estereotipadas ou rígidas. Sublinha que a comunicação impessoal, interpessoal e hiperpessoal contribuem para o desenvolvimento de ações solidárias e corrobora para o processo decisório eficiente na sala de aula virtual.

A função de suporte técnico compreende amplo domínio tecnológico e fluxo de aprendizagem, inclui ainda as contribuições do professor para facilitar a apropriação e o uso das tecnologias, favorecendo ao estudante o desenvolvimento das suas atividades acadêmicas.

A função de suporte técnico envolve desde a seleção do software apropriado para preencher os objetivos específicos de aprendizagem da disciplina, assim como a ajuda aos estudantes para que se tornem usuários competentes e confortáveis do software escolhido. [...] O foco da literatura sobre os aspectos técnicos da sala de aula virtual tem sido principalmente nas funcionalidades do software. Entretanto, as chances de que os seres humanos possam realizar o potencial total de qualquer software depende inteiramente da qualidade de apoio técnico da instituição, e não só do professor (Teles, 2009, p. 74).

O professor deve apresentar domínio mínimo dos softwares da disciplina e ter a capacidade de antecipar possíveis dificuldades dos estudantes relacionadas à utilização da plataforma, além de prever problemas de configuração. No entanto, o sucesso para o desempenho desta função, em geral, está vinculado à qualidade de apoio técnico da instituição de ensino. Neste sentido, é importante uma ação mútua entre instituição e professor, para que os estudantes sintam-se apoiados e orientados nas situações de dificuldades técnicas. Teles (2009) explica que a dificuldade técnica é considerada fator significativo, pois contribui para a diminuição da motivação do estudante e, conseqüentemente, interfere em sua participação na sala de aula virtual. É importante salientar que a função de suporte técnico potencializa as ações da função pedagógica.

As categorias do professor se organizam e se diferenciam a partir de diferentes atuações e enfoques, definidos em atos ou ações realizadas pelo professor. No processo de ensino, as funções do professor, no estudo realizado por Teles (2009), são desdobradas em diferentes atos e caracterizadas de acordo com o ato.

Percurso Metodológico

A investigação delimitou-se na temática Docência Online e se organizou metodologicamente com o objetivo de assegurar o rigor científico que se faz necessário para consolidar a produção de novos conhecimentos. Deste modo,

neste estudo optou-se pela abordagem qualitativa, por meio de estudo multicase e instrumentalizada por questionário e entrevistas. A investigação pautou-se no objeto de estudo Docência Online e na problematização - Qual a concepção de docência dos professores que atuam na educação online na Universidade de Brasília?

Creswell destaca que a “pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (2010, p. 26). Por conseguinte, justifica-se a escolha dessa abordagem em virtude de sua capacidade de compreender a natureza de um determinado fenômeno, ao mesmo tempo, pela proximidade do pesquisador com o fenômeno a ser estudado. Nesse estudo a concepção de docência online dos professores da UnB.

Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa, estudo de caso múltiplo, aplicação das técnicas de coleta de dados via questionário online e entrevistas individuais semiestruturadas, os quais foram tratados, apresentados e analisados de maneira quantitativa e qualitativa. O recorte do campo de pesquisa envolveu os cursos de graduação a distância nos cursos de Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro, da Universidade de Brasília participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), turmas/ano de ingresso UAB1 (2007), UAB2 (2009), UAB3 (2011) e turma UAB4 (2014). Participaram desta pesquisa 143 professores respondentes do questionário online, dos quais vinte professores participaram da entrevista. Para tratamento e análise das respostas ao questionário adotou-se a representação gráfica e descritiva e nas entrevistas a transcrição e sistematização das falas coletadas.

Quadro - Funções do Professor

Função Pedagógica	Ações	Desenvolvimento
	1. Dar instrução direta	O professor faz esclarecimentos diretos sobre as atividades a serem desenvolvidas
	2. Realizar perguntas diretas	O professor estabelece contato direto com os estudantes, direcionando questionamentos que podem ou não estar relacionados ao conteúdo e tema em discussão;
	3. Fazer referências a modelos ou exemplos	Este ato é realizado por meio de orientações que indicam modelos e fornecem associações e comparações com modelos e exemplos internos e externos aos fóruns e atividades;
	4. Dar conselhos ou oferecer sugestões	Ao realizar essa ação, ampliam-se as orientações no sentido de direcionar a continuidade do estudante, entretanto, o aconselhamento e a sugestão podem ser ou não considerados pelo estudante;
	5. Promover autorreflexão no estudante, neste ato, o professor provoca o estudante a repensar suas ações;	O professor provoca o estudante a repensar suas ações;
	6. Guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações	O professor acompanha de maneira próxima as atividades e participações do estudante e o estimula a novas descobertas
	7. Sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias	O professor propõe a reelaboração e/ou reconstrução do texto apresentado na discussão, oportunizando ao estudante novas participações e reestruturação de conceitos e de novos conhecimentos;
	8. Oferecer <i>feedback</i> e congratulações pelas contribuições na discussão online	O professor atua diretamente nas questões motivacionais, parabenizando e incentivando os estudantes na continuidade das participações;
	9. Atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas	Nesta ação, por meio de orientações e suporte, o professor instiga o estudante na solução de tarefas complexas e que necessitam de acompanhamento e intervenções mais completas;
10. Costurar comentários	O professor busca associar e relacionar os comentários dos estudantes ao conteúdo em discussão. Neste momento, o professor tem a oportunidade de direcionar o debate aos objetivos propostos. Por meio da mediação pedagógica, esse conjunto de ações pode proporcionar um processo educativo expressivo e consistente.	

Fonte: elaborado pela autora com referência na dissertação de mestrado Mediação Pedagógica Online, Amaro (2012)

Quadro - Funções do Professor - Continuação

Função Gerencial	1. Gerenciamento das ações dos estudantes	Cabe ao professor <i>online</i> acompanhar as atividades realizadas, orientar a organização de tempo de estudo semanal e auxiliar no direcionamento dos prazos. Nesta ação o professor incentiva e auxilia o estudante na gestão do estudo.
	2. Gerenciamento das discussões e trabalhos de grupos	Nesta ação o professor deve participar ativamente da administração de atividades em grupos, estabelecendo critérios para a nomeação e composição destes, além de indicar a definição de papéis entre os participantes e ajudar a promover a interação entre a turma.
	3. Gerenciamento da parte administrativa do curso	O professor na gestão administrativa poderá direcionar os estudantes ao departamento competente e, sobre o aspecto de gerenciamento do curso e da disciplina, deverá apresentar amplo conhecimento no âmbito da instituição, por meio de seus regimentos: do curso, pelo projeto político pedagógico, e da disciplina, por meio do plano de ensino. Nesta função, o tutor também deverá realizar atividades relacionadas à participação e frequência <i>online</i> , esclarecer os estudantes acerca das normas da instituição e da disciplina, incluindo critérios e procedimentos de avaliação, além de sintetizar discussões, disponibilizar encerramentos de fóruns e avaliações, bem como emitir <i>feedbacks</i> qualitativos.
Suporte Social	1. Criar ambiente de fácil comunicação	Promover o diálogo entre os estudantes e criar estratégias para fortalecer as relações interpessoais, minimizar o isolamento e fazer a manutenção do diálogo do grupo;
	2. Estabelecer tempo de resposta	Manter-se ativo na comunicação com os estudantes estabelecendo prazos de resposta
	3. Reconhecer e valorizar comentários	Em um processo de acompanhamento ativo, o professor deve tecer <i>feedbacks</i> contínuos e positivos, elogiando os comentários, indicando os avanços e apontando as fragilidades quando houver.
Suporte Técnico	1. Seleção de <i>software</i>	Refere-se ao domínio mínimo dos <i>softwares</i> e cabe ao professor: indicar ferramentas e recursos adequados para o desenvolvimento da disciplina e/ou curso e, ainda, sugerir ferramentas de apoio ao estudo.
	2. Orientação técnica	Refere-se à capacidade de antecipar possíveis dificuldades dos estudantes relacionadas à utilização do ambiente de estudo e prever problemas de configuração e dificuldades do estudante com as ferramentas e recursos disponibilizados.

Fonte: elaborado pela autora com referência na dissertação de mestrado Mediação Pedagógica Online, Amaro (2012).

Considerações

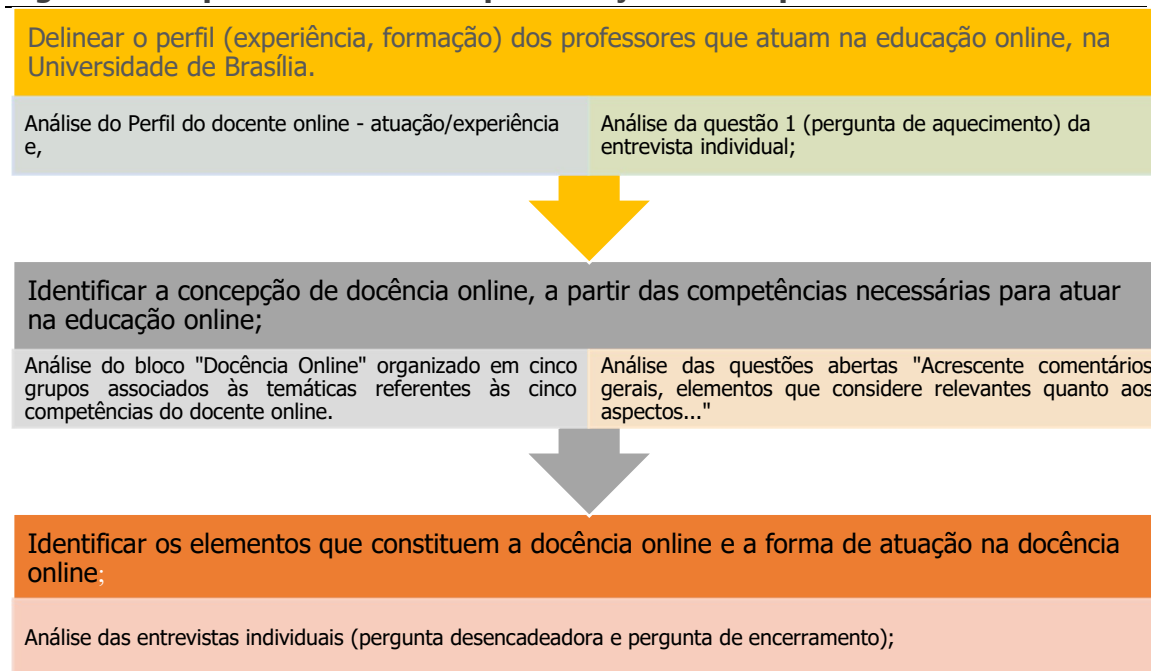
O desenvolvimento desta investigação se buscou “Investigar a concepção de docência online dos professores que atuam na modalidade a distância na Universidade de Brasília”, assim formulou-se a questão de pesquisa “Qual a concepção de docência online dos professores que atuam na educação online na Universidade de Brasília?”. Complementarmente, o estudo apoiou-se em três objetivos específicos que serão desenvolvidos ao longo desta sessão apresentando a síntese das principais considerações do estudo.

A motivação para a investigação decorre do processo de envolvimento profissional voltado à educação, principalmente, na Educação Superior a Distância. Essa motivação se intensificou com a realização do mestrado acadêmico com a pesquisa sobre as funções do professor online associado ao tutor a distância. Aliada, às motivações profissional e acadêmica, a pesquisa se pautou no contexto de crescimento da educação superior na modalidade a distância no Brasil, bem como evidências quanto à necessidade de estudar a docência dos professores que se utilizam dos processos de comunicação humana mediados por computador na UnB.

A pesquisa se apoiou em Morgado (2001, 2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013), Valadares (2011), em primeiro momento, quanto à fundamentação teórica para o estudo, posteriormente, para as análises e apoio teórico às argumentações. Esses pesquisadores tratam a temática docência no escopo da aprendizagem em e-learning, dos ambientes de aprendizagem online, da docência online, da docência virtual, dos ambientes virtuais de aprendizagem e ambientes construtivistas e investigativos.

Resumidamente, segue-se com a exposição dos objetivos específicos e respectivas análises.

Figura 1 - Esquema Síntese da Apresentação da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência Online na Educação Superior", Amaro (2015)

O primeiro objetivo específico "Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação online, na Universidade de Brasília", norteou-se pela questão "Qual o perfil de experiência e formação dos professores que atuam na educação online, na Universidade de Brasília?". Deste processo delineou-se o perfil pessoal, perfil de formação acadêmica, perfil profissional, perfil profissional na EaD, a experiência na EaD, a formação na EaD e as motivações relacionadas à EaD.

Extraiu-se dos dados relacionado ao perfil experiência e formação dos professores que é composto, em grande parte, por docentes qualificados quanto à formação e titulação específica nas áreas em que atuam. Em maioria, são professores doutores e estão dentro de uma faixa etária potencialmente ativa em termos profissionais, sendo minoria a faixa etária com idade de aposentadoria. De modo significativo, há professores com maior experiência docente na modalidade presencial do que na EaD. Todavia, parte já realizou formação específica para atuar na EaD, bem como, continua envolvida em ações de EaD junto à instituição. Pelo menos, metade dos professores acreditam que a EaD é um mecanismo eficaz para mediar o processo educativo na universidade.

Complementarmente, nas entrevistas, os professores exprimiram diferentes elementos motivadores para atuar na EaD. Verificou-se as seguintes motivações: aptidão com as tecnologias, casualidade, comprometimento/interesse do estudante, conveniência/interesse profissional, convergência da metodologia/ferramentas, curiosidade, demanda institucional, valor social/função social da universidade/democratização do acesso, necessidade profissional, possibilidade de pesquisa/conhecimento, potencial formativo da EaD. Entretanto, destaca-se a dimensão valor social/função social da universidade/democratização do acesso. Nessas falas, os professores expressaram a importância da contribuição social da universidade pública a pessoas que, sem a modalidade a distância, talvez nunca tivessem a oportunidade de realizar um curso superior gratuito e de qualidade em locais longínquos do país. Neste sentido, as falas dos entrevistados convergem com os resultados encontrados no questionário online quanto à sua escolha em atuar na modalidade a distância. Destaca-se que os professores reconhecem a relevância e papel social da EaD como dispositivo de acesso ao ensino superior e como mecanismo para promover formação de excelência.

No que concerne ao primeiro objetivo à ausência de informações consolidadas acerca do perfil de experiência e formação dos professores foi ponto limitante e que merece atenção por parte da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e das coordenações de curso. Considera-se a ausência de informações consolidadas um ponto crítico, uma vez que a DEGD e os cursos não dispunham de dados organizados acerca do corpo docente que integra os cursos. Entende-se que conhecer o perfil de experiência e formação de professores é essencial para definir ações administrativas e pedagógicas. No âmbito administrativo, é possível apresentar demandas imediatas à instituição no que concerne à carência de profissionais em determinadas disciplinas. Embora, a participação externa, não seja totalmente desconhecida para os órgãos da universidade, por exemplo, com os resultados sabe-se que 47,55% são professores colaboradores, ou seja, são profissionais externos ao quadro docente da universidade. Com esse dado é possível apontar a carência de professores para os cursos.

No âmbito da formação e do conhecimento dos professores, a partir da demanda identificada, se faz necessário pensar em ações de formação. De posse desses dados, é possível definir ações de formações tanto ao nível de iniciação quanto de aprimoramento, uma vez que parte dos professores ou realizaram a primeira formação ou porque necessitam de formação continuada para aquisição de novas competências. A pesquisa apontou que há um pequeno grupo de professores, sem motivo identificado no estudo, que nunca participou de formação específica para a docência online, no entanto, atuam na oferta de disciplina. A ausência de formação ou mesmo a resistência à formação são pontos críticos que a universidade precisa olhar com toda atenção, seja para manter ações contínuas ou sensibilizar os docentes da importância da formação para a docência online.

O segundo objetivo específico "Identificar a concepção de docência online, a partir das competências necessárias para atuar na educação online" orientou-se pela questão de pesquisa "Que concepção de docente online se constituiu na Universidade de Brasília a partir da regulamentação da modalidade a distância (decreto nº 5.622/2005)? Os resultados apontaram a predominância dos aspectos pedagógicos e metodológicos em relação aos aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão. Neste sentido, depreende-se que a concepção de docência online dos professores é governada pelos aspectos pedagógicos e metodológicos, possivelmente, fortemente influenciados pela prática docente na modalidade presencial.

Hoje, os professores são convocados a atuar nos dois sistemas de ensino, presencial e a distância. Alguns possuem muitos anos de experiência docente, segurança na condução de suas aulas e ao se depararem com o desafio do ensino a distância, vivem momentos de angústia por não dominar a tecnologia.

No início da formação docente para uso da tecnologia, por vezes, se observa por parte dos professores cursistas uma sensação de "ameaça" por estarem diante de uma nova possibilidade de organização escolar diferente do presencial, que está fortemente introjetada, inclusive nas concepções, práticas e experiências que obteve na sua própria formação. (Ramos e Medeiros, 2010:44).

Conquanto os resultados tenham evidenciado que, de modo geral, os professores compreendem a ação docente em consonância às competências necessárias para atuar na docência online, os aspectos tecnológicos, de tutoria e

de gestão ainda não foram inteiramente compreendidos por todos os professores. Assim, depreende-se que a atuação docente ocorre de modo fragmentado quanto a esses aspectos essenciais à docência online.

Resgata-se que os resultados apresentados nesta pesquisa coincidem com a primeira década de implantação da EaD na universidade. Neste sentido, acredita-se que os processos de formação ou mesmo a experiência acumulada com a prática na docência online, de algum modo, têm contribuído para a compreensão do papel do professor acerca da docência online.

O último objetivo específico “Identificar os elementos que constituem a docência online e a forma de atuação na docência online”, guiou-se pelo questionamento “Que elementos compõem a docência online no âmbito da Universidade de Brasília e de que maneira os professores atuam na docência online?”. Assim como no segundo objetivo, as falas dos professores exprimiram, com maior ocorrência, comentários sobre os aspectos pedagógicos e metodológicos quando comparados aos aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão. Conquanto, tenham proferido diferentes explicações na tentativa explicitar os elementos que compõe a sua docência online, assim como explicitar como se dava a sua intervenção na prática a dificuldade para explicá-las foi evidente. Neste sentido, em maioria, as falas não apontaram para um discurso claro, estruturado e sistematizado quanto à concepção ou design, tutoria e gestão na EaD.

Limitações do Estudo

Constituiu-se em limitações do estudo a ausência de políticas internas referente ao processo de institucionalização da Educação a Distância na universidade. Comentários acrescentados pelos respondentes e falas dos entrevistados apontaram uma série de aspectos que evidenciaram a não institucionalização da EaD na instituição. Pontuaram a falta de infraestrutura tecnológica, ausência de recursos humanos capacitados para atuar com tecnologias, a precarização do trabalho docente, ausência de ação contínua de formação aos professores que atuam nos cursos a distância, bem como a ausência de matriz orçamentária sendo esses alguns dos aspectos decorrentes

da inexistência da institucionalização da EaD na UnB. Neste sentido considera-se que ausência da institucionalização da EaD foi ponto limitante a pesquisa, assim como a falta de adesão de muitos docentes que atuam na EaD na universidade. O resultado desta pesquisa abre caminho para reflexão e sensibilização do órgão gestor e dos docentes da instituição quanto à importância do desenvolvimento de investigações científicas tanto no âmbito da universidade quanto na Educação a Distância e na docência online.

Importância do Estudo

A concretização desta investigação apresenta-se como uma “imagem ampliada” acerca da docência online nos cursos de licenciatura na Universidade de Brasília. Além de delinear, a partir dos pesquisados, o perfil de experiência e formação dos professores, esta investigação debruçou-se também, em conhecer a concepção dos docentes online associado a aspectos de concepção ou design (pedagógico, metodológico e tecnológico), tutoria e gestão na EaD.

Assim, a sistematização desse estudo contribui diretamente com a docência online realizada no âmbito da Universidade de Brasília, fornece um percurso teórico-metodológico para pesquisas futuras sobre a docência online na universidade uma vez que não se encontrou estudos dessa temática na própria universidade. Fornecem subsídios no âmbito da coordenação de curso, coordenação pedagógica e de tutoria para tomadas de decisões no interior do curso. Pode auxiliar nas ações futuras que envolvem a docência online na universidade. Pode fornecer subsídios importantes para se pensar processos formativos para a docência online tanto no âmbito da universidade quanto de outras instituições de ensino que atuam com a EaD. Pode contribuir com a educação superior, especialmente, com a Educação Superior a Distância e de forma ampla contribuir com a temática da docência online na Educação a Distância brasileira, uma vez que essa temática carece de estudo sistematizado e aprofundado. Conforme apontado por Toschi (2011, p.8) “há muitos textos falando sobre a formação de docente online e não sobre a ação do docente online”. Acredita-se que a pesquisa também traz essa contribuição quando se

buscou apresentar a compreensão dos professores acerca da sua atuação na docência online.

Ainda temos um grande contingente de professores a serem formados que fazem parte da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), o que torna a qualificação de professores em serviço uma ação de grande vulto, não somente porque a legislação exige, mas principalmente, porque é necessário mudar a qualidade do desempenho da escola básica.

Portanto, se a educação a distância destaca-se como a mola propulsora para a formação docente no Brasil, muitos aspectos dessa formação deverão ser cuidadosamente planejados e executados, assegurando-se que nessa oportunidade algo de novo de fato ocorra para que não repitamos os modelos arcaicos e compartilhados de formação docente que ocorrem no presencial. (Ramos e Medeiros, 2010, p.45/46).

Além disso, esta investigação pode subsidiar ações para formação para docência online, apontar procedimentos para a Educação Online, bem como contribuir com a meta de formação de professores prevista no Plano Nacional de Educação⁵, também comentadas por Toschi (2013) e, auxiliar na adequação de políticas públicas no âmbito da formação de professores e da EaD.

Por último, recomendamos a realização de investigações sistemáticas sobre a percepção do ambiente virtual segundo as crenças e hábitos dos professores, o que poderá contribuir para o desenho de novas formas de planejamento da formação docente, por estimular a compreensão do que representam a sala de aula virtual, os recursos e as atividades para o professor concreto. (Ramos e Medeiros, 2010: 61).

Em síntese, este estudo pode contribuir com a sistematização da compreensão dos professores acerca dos aspectos de concepção ou design (pedagógico, metodológico e tecnológico), tutoria e gestão na EaD. Deste modo, converge com a indicação enunciada por Ramos e Medeiros.

Palavras Finais

Muitos professores do ensino convencional já utilizam mecanismos da docência online nas aulas presenciais, sejam fazendo listas de discussão com seus alunos, tendo blogs das disciplinas, abrindo ambientes de aprendizagem para ampliar os contatos do grupo, como também os profissionais desenvolvedores de AVA têm buscado a cada dia, incorporar neles o que é bom da docência presencial, sendo sensíveis aos contatos e alertas dos educadores e de pedagogos que estão compondo as equipes dos cursos a distância. Isso tende a ser bom para todos. (Toschi, 2013: 42).

⁵ <http://pne.mec.gov.br/> e <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne>

Seguramente a apropriação dos mecanismos da docência online tem contribuído para o desenvolvimento de novas práticas docentes, assim como favorece a convergência entre as modalidades contribuindo assim para o enriquecimento do processo educativo. Não se discute que a apropriação e intercâmbio de novas possibilidades pedagógicas e metodológicas são significativamente positivos para qualificar o processo educativo. Contudo, não se pode desconsiderar que “apesar da ideia de que muitas das competências são comuns ao ensino presencial e ao ensino distância, a verdade é que sua transposição para o ensino online não é linear” (Morgado, 2001, p. 136), ao contrário, trata-se de um processo que envolve certa complexidade e pode demandar muito mais trabalho que a modalidade presencial, além de competências diferenciadas que nem sempre são exigidas para a modalidade presencial.

Neste sentido faz-se necessário (re)significar o papel do professor que atuará na docência online, uma vez que a sua atuação, dependendo do modelo institucional e pedagógico, se dará em diferentes instâncias e ações. Valadares (2011, p. 141) explica que “as competências que se exigem ao professor de ensino a distância transcendem as que classicamente são exigíveis no ensino presencial”, ademais, quando o processo educativo se constituirá por meio de sala de aula virtual.

A sala de aula virtual não é uma réplica da sala de aula presencial, nem sua simulação, mas um novo contexto de ensino-aprendizagem com regras e características próprias. Trata-se de um cenário sócio-técnico que possibilita a criação de contextos de ensino-aprendizagem particulares, com características específicas apoiado em pressupostos que derivam das características e potencialidades do médium, da ferramenta tecnológica e das concepções de natureza pedagógica. No seu conjunto configuram e definem um quadro a partir do qual é possível para a construção de uma sala de aula específica. (Morgado, 2005: 97).

Retoma-se que a docência online surge na sociedade tecnológica, mas traz como referência os saberes da docência presencial. Todavia, a docência online demanda que novos saberes sejam acrescentados, mas, sobretudo que o papel do professor online aproprie-se de papéis e funções que são inseparáveis de competências essenciais. Valadares (2011) enuncia os aspectos de concepção ou design como essenciais (competências sobre o conteúdo a ensinar, competências

metodológicas e tecnológicas), assim como, as competências de tutoria e competências de gestão, coordenação ou de administração. Ao mesmo tempo, essas competências inscrevem-se às quatro funções enunciadas por Morgado (2001), Teles (2009), com referência em outros estudos, na função pedagógica, função gerencial, função social e função de suporte técnico. Deste modo, o professor para atuar na docência online, de um lado, deverá apresentar um conjunto de competências, e de outro, desempenhar papéis e funções que estão fortemente relacionados às competências exigidas. Nesta perspectiva, a docência online compõe-se em um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas que envolvem a atuação docente.

Considerando que os resultados desta investigação apontaram:

- que a concepção de docência online dos professores é governada pelos aspectos pedagógicos e metodológicos, possivelmente, influenciados pela prática docente advinda da sala de aula presencial;
- que os aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão apresentam certa fragilidade, uma vez que não foram plenamente compreendidos por todos os professores e que esse lapso contribui para a fragmentação da atuação docente na docência online;
- e que, embora os professores tenham enunciado diversas explicações na tentativa de esboçar a visão de docência online, notou-se claramente a dificuldade dos professores entrevistados em explicitar os elementos que compõe a sua docência online, assim como, explicar como se dava a sua intervenção na prática.

Neste sentido, sugere-se ações de formação direcionada aos aspectos de concepção ou design (pedagógico, metodológico e tecnológico), tutoria e gestão na EaD, com o intuito de fornecer subsídios necessários para a formação plena na docência online. Entende-se como necessário a continuidade de ações de formação no âmbito da universidade.

Silva (2010) explica que,

Estruturar a prática pedagógica para a educação online é antes de qualquer coisa arquitetar um desenho didático como o que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção de conhecimento na sala de aula online. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes online de aprendizagem. (Silva, 2010, p. 219).

Nesta perspectiva e com intuito de associar os aspectos de concepção ou design, tutoria e gestão, sugere-se que se considerem três perspectivas de formação: a fundamentação teórica, a customização de plano para a docência online e a realização de oficinas/workshop de práticas. A perspectiva da fundamentação teórica, de modo transversal, poderá perpassar todos os aspectos que são necessários à docência online, mas, sobretudo, os aspectos que envolvem a etapa de concepção, por meio do desenho didático, segundo Silva (2010, p. 219), “é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação online como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa”.

A perspectiva prática deve subsidiar tanto a customização de plano para a docência online quanto à realização de oficinas “Hora de Praticar” e workshop de práticas para aquisição de novos conhecimentos quanto às ferramentas. Ressalta-se que as ações voltadas aos aspectos de concepção ou design, tutoria e gestão não se pode dar de modo linear, rígido e estanque, ao contrário, conforme expõe Silva,

O desenho didático pode apresentar-se como rede e não como rota. Pode oferecer um conjunto de territórios a explorar. Não uma histórica a ouvir, mas um conjunto intrincado, labiríntico, hipertextual de territórios abertos à navegação e dispostos a interferências, modificações. Dispõe entrelaçados os fios da teia como múltiplos percursos para conexões e expressões com os quais o docente e os cursistas possam contar no ato de manipular as informações e construir colaborativamente o conhecimento. (Silva, 2010, p. 230).

Sublinha-se que o próprio ambiente de prática do professor pode ser considerado um espaço fértil e profícuo para que ele re(elabore) e repense suas ações, neste sentido a ação de formação deve lançar mão das práticas que já ocorrem para que os professores possam (re) construir e refletir sobre o planejamento didático.

A formação dos professores em ambientes de aprendizagem on-line deve se dar considerando os espaços de suas práticas de estudos e aprendizagem como o lugar da ação-reflexão-ação, para que eles consigam mais do que saber usar as tecnologias de maneira adequada ao seu processo de aprendizagem, usar a tecnologia numa postura crítica e reflexiva empregando o próprio fazer como aluno para refletir como docente. (Ramos e Medeiros, 2010:47).

Quadro - Aspectos de Concepção e Design

Aspectos de Concepção e Design		
Aspectos Pedagógicos	Aspectos Metodológicos	Aspectos Tecnológicos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ter domínio dos conteúdos que ministrará ❖ Formular objetivos de aprendizagem para a disciplina e por unidade didática ❖ Selecionar conteúdos a serem ministrados ❖ Organizar e sequenciar conteúdos (unidades didáticas) com objetivos claros e realizáveis ❖ Elaborar material didático (textos didáticos) ❖ Elaborar material de apoio/orientação (Guia de Estudo e/ou Plano de Ensino) ❖ Utilizar meios e recursos auxiliares adequados e da forma mais favorável ao estudante ❖ Propor situações de aprendizagem de forma adequada ❖ Problematizar situações de ensino ❖ Elaborar processos avaliativos e não avaliativos que permitam diagnosticar a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dimensionar os conteúdos selecionados ❖ Selecionar diferentes recursos midiáticos ❖ Dimensionar prazos (tempo de estudo e realização das atividades propostas) ❖ Ter domínio das ferramentas (recursos midiáticos) necessárias ao processo ensino-aprendizagem ❖ Utilizar diferentes recursos midiáticos como forma de potencializar a aquisição de conhecimentos ❖ Dimensionar as atividades propostas (fóruns, questionários, tarefas, entre outras) ❖ Planejar metodologias de trabalhos em grupos e de atividades individuais 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilizar e explorar os recursos do ambiente virtual de aprendizagem ❖ Empregar atividades do ambiente virtual de aprendizagem ❖ Selecionar ferramentas de interação para a disciplina online ❖ Selecionar <i>software</i> para aprendizagem do estudante ❖ Orientar os estudantes para superar as dificuldades técnicas

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência Online na Educação Superior", Amaro (2015)

Ademais, sugere-se a realização de novas investigações acerca da docência online na Universidade de Brasília, uma vez que esse estudo poderá ser ponto de continuidade para outras pesquisas que envolvem a educação online na UnB. Nesse entendimento e com a intenção de contribuir sugere-se ainda, que as ações de formação tenham em conta os itens elencados nos quadros a seguir, mas adverte-se que os itens pontuados não são exatamente fixos e definitivos aos respectivos aspectos, nem tampouco estão prontos e determinados. Todavia,

foram elaborados e (re)organizados apoiado no referencial teórico desta investigação.

Em síntese, os aspectos elencados no quadro apresentado, assim como, os respectivos itens correspondem às ações que são demandas ao docente online para a concepção e design de uma disciplina ou um curso online. Combinado a esses aspectos o professor também deverá apresentar competências científicas. Destaca-se que esses aspectos assumem papel primordial na docência online, uma vez as ações do planejamento didático antecedem a ação docente e, que será por meio do desenho didático que o professor irá traçar todo o percurso teórico-metodológico do processo ensino-aprendizagem.

No quadro a seguir apresentam-se os aspectos de tutoria e gestão, tão importantes como os de concepção e design.

Quadro - Aspecto de Tutoria e Gestão

Aspectos de Tutoria	Aspectos de Gestão, Administração e Coordenação
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizar instrução/perguntas diretas ❖ Fazer referências a modelos ou exemplos ❖ Aconselhar e oferecer sugestões aos estudantes ❖ Estimular a autorreflexão e provocar os estudantes a repensar suas ações ❖ Orientar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações ❖ Sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias ❖ Oferecer <i>feedback</i> e congratulações pelas contribuições na discussão <i>online</i> ❖ Estabelecer tempo de resposta e dou <i>feedbacks</i> rápidos aos estudantes ❖ Dinamizar o fórum de discussão, costurar e valorizar os comentários dos estudantes? ❖ Fomentar um ambiente de fácil comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Coordenar e gerenciar equipe de trabalho (tutoria a distância/presencial) ❖ Gerenciar a sala de aula virtual ❖ Administrar as discussões e os trabalhos em grupos ❖ Gerenciar as ações dos estudantes ❖ Elaborar e acompanhar as etapas de planejamento da disciplina ❖ Acompanhar e gerenciar a parte administrativa-acadêmica da disciplina ❖ Elaborar e acompanhar a produção de material didático ❖ Orientar os estudantes para atividades em grupos ❖ Acompanhar os processos avaliativos e não avaliativos que visam atender às situações de aprendizagem ❖ Coordenar e gerenciar as ações da equipe de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência Online na Educação Superior" Amaro (2015)

Os aspectos de tutoria e gestão exigidos, com maior frequência, no decorrer da atuação do professor são tão importantes quanto os aspectos de concepção e design. Os aspectos de tutoria exigem, sobretudo, o exercício da função pedagógica e social com ações voltadas à facilitação e mediação pedagógica. Os aspectos de gestão, igualmente, importante aos demais, perpassa a atuação do professor deste o processo de concepção da proposta didática, até a coordenação de equipe, gestão das ações dos estudantes, assim como a gestão da sala de aula virtual. Neste sentido, os aspectos elencados são partes entrelaçadas de um conjunto de ações necessárias à docência online e que as instituições de ensino devem investir de modo constante em programas de capacitação continuada para formação de novos docentes online e aprimoramento daqueles que já atuam.

A realização deste estudo se deu a partir do contexto do crescimento da educação superior brasileira, especialmente, da Educação a Distância, bem como da necessidade de se estudar os processos de docência mediados por tecnologias. Todavia, esta pesquisa finaliza em um período de forte crise política e de cenário financeiro⁶ pouco promissor para 2016⁷. Apesar da forte crise financeira que assola a educação brasileira neste momento, permanece a expectativa de que o país supere esse momento crítico e que os próximos anos sejam de retomada de crescimento, especialmente, a educação brasileira.

Por fim, encerra-se neste último parágrafo o relatório deste estudo, mas não as motivações e inquietações da pesquisadora acerca das diferentes dimensões que envolvem a docência online. Almeja-se que esta investigação seja referência para novas pesquisas acerca da docência online permitindo novos olhares e reflexões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2006). Decreto no 5.800, de 08 de junho de 2006. Retirado 10 janeiro de 2014, de <https://tinyurl.com/Decreto-no-5-800>.

⁶ <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/08/campanha-pede-recursos-para-universidade-aberta-do-brasil>

⁷ Governo anuncia cortes de R\$ 26 bilhões no Orçamento de 2016 (Agência Brasil). Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2015-09/governo-anuncia-cortes-de-r-26-bilhoes-no-orcamento-de-2016>

- Pons Vilardell Camas, N., Mandaji, M., Aquino Ribeiro, R., & Maria Mengalli, N. (2013). Professor e Cultura Digital: Reflexão Teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para o nosso século. *Reflexão e Ação*, 21(2), 179-198. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v21i2.3834>
- Cortelazzo, I. B. C. (2009). *Docência em ambientes de aprendizagem online*. (1a ed). Salvador: Ed. Universidade Federal da Bahia.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3a ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M. C. A. (2012). *Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Retirado 3 de novembro de 2015, de <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14360>
- Ferreira, M. C. A.; Coelho, M. G. P. (2008). Percursos e percalços pedagógicos/comunicacionais da docência online da educação superior. Retirado 3 de novembro de 2015, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19960&dsID=VIR154-Alves.pdf>
- Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L. (2010). Comunicação Mediatizada por computador e educação online: da distância a proximidade. In: *Educação Online: Cenário, Formação e Questões Didático-metodológicos*. (pp. 384). Rio de Janeiro: Wak.
- Mill, D. (2012). *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papirus.
- Moore, M.; Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância - uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Morgado, L. (2005). Novos Papéis para o professor/Tutor na Pedagogia Online. In Vidigal & Vidigal (Orgs). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia. Um Paradigma para Professores do Século XXI*. (pp. 95-120). Lisboa.
- Morgado, L. (2001). O Papel do Professor em Contextos de Ensino "Online": Problemas e Virtualidades. *Revista Discursos*, III Série, Nº Especial, Perspectivas em Educação, Lisboa: Universidade Aberta, 125–138, <http://hdl.handle.net/10400.2/1743>
- Pimenta, S. G. (1997). Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. *Nuances*, (v. III) 5-14. Obtido a partir do doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>
- Ramos, W. M., Medeiros, L. (2010). A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: Souza, A.M.; Fiorentini, L.M.R.; Rodrigues, M. A. M. (org.). *Educação Superior a Distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede* (CTAR). (pp. 37-64). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

- Santos, E. (2009). Educação Online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, Ed., Braga.
- Silva, M. (2012). (Org.) *Formação de Professores para Docência Online*. São Paulo: Loyola.
- Silva, M. (2010). Desenho Didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online. Em: *Educação Online: Cenário, Formação e Questões Didático-metodológicas*. (pp. 384). Rio de Janeiro: Wak.
- Silva, M. (2009). Formação de Professores para Docência Online. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Retirado 3 novembro de 2015, de <http://goo.gl/rvHIEW>.
- Silva, M., Pesce, L., Zuin, A. (2010). *Educação online - cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak.
- Soares, S. R.; Cunha, M. I. DA. (2013). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA.
- Teles, L. (2009). A Aprendizagem por e-Learning. In: Litto, Micahel, Formiga (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp. 72-80). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Toshi, M. S. (2011). *A Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem - Relatório Acadêmico Pós-Doutorado*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Tosschi, M. S. (2011). Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem. ANPAE. Retirado 3 novembro de 2015, de <http://goo.gl/P46cAx>.
- Toshi, M. S. (2013). Políticas de EAD – limites e perspectivas. In: Toschi, M. S. (Org). *Docência nos Ambientes Virtuais de aprendizagem Múltiplas Visões*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás.
- Valadares, J. (2011). *Teoria e prática de Educação a Distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 4. ed. ed. Porto Alegre: Bookman.

CAPÍTULO 4

COMPOSIÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPETIVA DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA⁸

Welinton Baxto da Silva⁹
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

RESUMO: O presente capítulo tem por finalidade de apresentar uma síntese da pesquisa que se insere no campo das ciências humanas e na área de educação. Propôs identificar e analisar se as licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília alteraram o modelo de transferência de informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência. A metodologia se sustentou no estudo de caso, exploratório e descritivo apoiada nos instrumentos de coletas das evidências por documentos públicos, registros em arquivos digitais, observação direta e artefato físico, tratados no computador com software livre: GEPHI, NODEXL e StArt. As análises foram por triangulação de fonte e teórica. Concluiu-se das evidências das análises que a indução do modelo organizacional para educação a distância não potencializou o modelo organizacional da instituição quanto à mera transferência de informação nas licenciaturas a distância. Neste contexto, a pesquisa buscou contribuir para o poder público, à sociedade e à comunidade acadêmica-científica quanto à identificação dos modos das aplicações das tecnologias da informação e comunicação, bem como, sugeriu ações, a fim de potencializar ou inovar o modelo organizacional na modalidade a distância nas instituições educacionais em três categorias: política pública; organização, gerenciamento e tecnologia; processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura da Convergência; Meios de Comunicação e Cultura Participativa; Inteligência Coletiva e Educação Superior a Distância.

ABSTRACT: The present article has the purpose of presenting a synthesis of the research that is inserted in the field of the human sciences and in the area of education. He proposed to identify and analyze if the distance bachelor's degrees offered by the University of Brasilia changed the information transfer model with the approach of the convergence culture perspective. The methodology was based on the exploratory and descriptive case study supported by the instruments of evidence collection by public documents, records in digital files, direct observation and physical artifact, treated in the computer with free software: GEPHI, NODEXL and StArt. The analyzes were by source and theoretical triangulation. It was concluded from the evidence of the analyzes that the induction of the organizational model for distance education did not potentiate the organizational model of the institution regarding the mere transfer of information in distance degrees. In this context, the research sought to contribute to the public power, society and the academic-scientific community in identifying the ways in which applications of information and communication technologies were applied, as well as suggesting actions, in order to enhance or innovate the organizational model in modality in educational institutions in three categories: public policy; organization, management and technology; teaching-learning process.

KEYWORDS: Culture of Convergence; Means of Communication and Participatory Culture; Collective Intelligence and Higher Distance Education.

⁸ Silva, Welinton Baxto da. Educação superior a distância na perspectiva da cultura da convergência. 2017. xvii, 300 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

⁹ wbaxto@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, as integrações das TIC em ambientes educacionais veem, ao longo de algumas décadas, se materializando à medida que evoluem as tecnologias digitais. Essa crescente integração vem acontecendo em cursos de formação inicial e continuada nas instituições de ensino básico e superior. Notadamente, após regulamentação do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo então, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revogado pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamentou a educação a distância (EaD) como modalidade educacional.

A EaD, na perspectiva brasileira, a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece com a utilização das TIC para o desenvolvimento das atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Por intermédio das TIC, se vislumbrou a melhoria da qualidade educacional e inclusão digital, com a distribuição de tecnologia, formação dos gestores, pessoal administrativo, professores e estudantes, nas redes públicas da educação básica. Na educação superior, se ambicionou o investimento intelectual, da graduação à pós-graduação, com reflexos na melhoria da prática docente e expansão da oferta da educação superior em múltiplas plataformas midiáticas e tecnologias flexíveis.

Assim, buscou-se pesquisar no campo das ciências humanas, na área da educação, especificamente, na subárea da educação a distância (EaD), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na licenciatura a distância ofertada pela Universidade de Brasília (UnB). A metodologia utilizada foi o estudo de caso, “por ser usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento, dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2010, p. 25).

Considerou-se para o recorte da pesquisa, segundo Jenkins (2009), que a cultura da convergência poderia ser mais produtiva para a compreensão e desafios atuais da educação a distância. Primeiro, pelas ideias que se espalham de cima para baixo, apropriadas por diferentes públicos e se espalham por toda a cultura. Segundo, pelas outras ideias que surgem de baixo para cima, tomando

por base diversos pontos da cultura participativa. Essas são arrastadas para a cultura dominante, admitindo associações formais e informais, em comunidades online que giram em torno de diversas formas de tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Os modelos educacionais, antes da virada do milênio, inferem-se de alguns teóricos como Lévy (1997), Martin-Barbeiro (2001), Jenkins (2009), Moore e Keasrley (2010), se apresentavam defasados nos aspectos científicos e tecnológicos, assim como, havia pouca variação da tecnologia com ênfase no processo ensino-aprendizagem. Existia a justificativa de que as TIC despendiam custos altos e baixa aceitação na educação formal. Na contemporaneidade, há evidências quanto à importância da EaD no cenário educacional brasileiro e internacional relacionada à mediação didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação (TIC). Neste ponto, recorda-se que a mediação didática pedagógica é aquela ação relacionada ao tratamento do conteúdo, da aprendizagem e da forma que acontece, pela disponibilização de textos e outros materiais para os estudantes, ou seja, contrária “aos sistemas de instrução fundamentados na primazia do ensino como mera transferência de informação” (Gutérrez e Prieto, 1994, p. 62). Assim como, “ a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem [...]” (Masetto, 2009, p. 144). Dessa leitura, compreende-se que a intencionalidade pedagógica poderá conduzir aos significados dos diferentes materiais a serem aplicados na modalidade a distância.

Considerando o contexto acima realizou-se a revisão da literatura, na abordagem sistemática, quanto ao uso da TIC na educação superior a distância, no processo ensino-aprendizagem, nas bases de dados pesquisadas na máquina de busca via Portal CAPES, para os últimos 5 (cinco) anos, entre 2012-2016, para o termo: “uso das tecnologias da informação e comunicação na educação superior a distância” - *“Use* of “information and communication technologies” in “Higher Education”*.

Após as análises da revisão sistemática, os estudos apontaram que a convergência das TIC brota como característica da sociedade contemporânea, afetando e reconfigurando a lógica organizacional da produção, distribuição, consumo, infraestrutura, formação inicial e continuada, valorização e docência online, não se limitando aos pontos elencados. Os resultados da revisão sistemática evidenciaram possibilidades para futuras investigações quanto à cultura relacionada à integração, repercussão, contribuição, aproximação e convergência das TIC no processo ensino-aprendizagem na educação superior.

Neste contexto, alerta-se que ainda paira ceticismo quanto ao modelo organizacional de EaD a ser implantado pelas instituições de ensino superior (IES), mesmo com tantas possibilidades relacionadas à aplicação de objetos de aprendizagens, ferramentas, recursos abertos e apropriação para o emprego em estratégias pedagógicas na modalidade a distância. Outros estudos apontam que a organização do trabalho pedagógico e sua intencionalidade pedagógica se tornam elementos significativos à prática educativa, cuja mediação está sempre presente e, por meio dela, que os professores e estudantes se relacionam e interagem, especialmente, no AVA nos últimos anos. Em ambiente virtual, as atividades são integradas aos diferentes recursos, conteúdos textuais, vídeos, imagens, atividades, orientações e procedimentos, em que “[...] os professores que se envolvem em processos de formação mediados pelas tecnologias, os conjuntos de saberes se ampliam e exigem a necessidade de saberes relacionados às tecnologias e design” (Amaro e Baxto, 2015, p. 68).

É nesse universo que pesquisa poderia ser relevante à sociedade, ao poder público e à comunidade acadêmica, considerando o propósito e a magnitude desejada quanto à ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, por intermédio da modalidade a distância em todo o país.

Assim, nas próximas seções serão apresentados recortes das conexões relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa denominada “Educação Superior A Distância na Perspectiva da Cultura da Convergência realizada nos cursos de licenciaturas a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade de Brasília (UnB).

1. CONTEXTO CONCEITUAL

Na atualidade, percebe-se que a aplicação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) exercem um papel cada vez mais importante na forma de agirmos em sociedade. No Brasil, as TIC veem ao longo de algumas décadas se materializando ao ambiente educacional à medida que evoluem as tecnologias digitais (TD). Nas instituições das redes públicas da educação básica observam-se tendências quanto ao emprego das TD no processo ensino-aprendizagem, com distribuição de tecnologia, formação de gestores, professores, estudantes e pessoal administrativo, com vistas à melhoria da qualidade educacional e inclusão digital. Nota-se na educação superior que, por intermédio da Educação a Distância (EaD) que emprega meios e TIC, se ambicionou o investimento intelectual da graduação à pós-graduação, com reflexo na melhoria da prática docente e na expansão da oferta da educação superior em múltiplas plataformas midiáticas.

De acordo com a UNESCO (2012, p. 37) “[...] é importante considerar a expansão da modalidade EaD, para a qual precisam ser consideradas as novas tecnologias de ensino-aprendizagem presentes nas IES”. Neste contexto, surgiram indagações quanto ao [...] “uso de tecnologias na educação superior”, que nos remetem à discussão sobre a forma de utilização das novas tecnologias, especialmente a grande expansão da modalidade EaD no Brasil. Por conseguinte, foram lançados alguns questionamentos, tais como: a EaD tem se expandido, mas com qual qualidade? As tecnologias disponíveis estão sendo adequadamente utilizadas? O modelo UAB é de fato uma alternativa viável para a expansão da educação superior pública?

Nesse rumo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) faz referência às metas e estratégias pertinentes à EaD, reforça-se que se utilizam dos meios e TIC no processo ensino-aprendizagem, para elevação da taxa bruta de matrícula e ampliação da oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema UAB.

Consta na Meta 12 do PNE 2014-2024 a intenção de se ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema UAB. Contudo, alertou a UNESCO (2015) que o Brasil precisa melhorar a competência do professor em utilizar as TIC na educação, pois as pesquisas mostram que grande parcela dos alunos de diferentes níveis educacionais apresenta deficiência de aprendizagem em diferentes disciplinas, logo, a baixa absorção de conceitos científicos prejudica a inclusão desses indivíduos na sociedade moderna.

São indícios que o emprego das TIC no processo ensino-aprendizagem, que teve incentivo nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), segue na contramão do aumento de vagas e formação do estudante na educação superior. Na contemporaneidade as TIC estão inseridas em várias universidades brasileiras, pela modalidade educação a distância (EaD) e lançadas como metas no PNE 2014-2024, porquanto, as IES utilizariam para promover a expansão e democratização do acesso ao conhecimento no país. Um claro estímulo para o desenvolvimento e a veiculação de projeto e programa com o emprego dos meios e TIC voltados à mediação didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

O uso das TIC, seja na educação básica ou superior, não acontece de forma tão simples, porquanto, Gomez, Tagliapietra e Arredondo (2014) apontaram que a exigência do pessoal docente para fazer a mudança para um curso virtual é clara: treinamento na produção de objetos de aprendizagem, infraestrutura, tempo e apoio. Mais à frente, interferem para o seu alcance pontos basilares como a contratação de equipe multidisciplinar, baixa remuneração, descontinuidade do trabalho pedagógico, dificuldade quanto à apropriação da teoria, da técnica e da prática voltada ao uso das TIC como apoio pedagógico. Pontos que insinuam conspiração em desfavor do acesso, participação e da interação com o emprego das TIC que podem afetar, segundo Ferreira (2012), a cultura acadêmica na EaD.

Dependendo da técnica aplicada com as TIC, pode-se direcionar para tipos distintos de aprendizagem, sejam, individualizada, cooperativa e colaborativa. Ou até uma metodologia de aprendizagem combinada, expressado por Sánchez, Soldado e López (2014). Neste caso, podendo levar ao isolamento ou à sua complementariedade, conforme o grau de competência midiática do professor e estudantes ou competências abrangentes, conforme Muñoz et al (2015). Assim, são fatores ambientais, tecnológicos, organizacionais e individuais que desempenham um papel significativo na difusão e infusão da TIC, inclusive, a sua disponibilidade.

O acesso as TIC e as características dos gestores da instituição desempenham, Macharia e Pelsler (2014), papel fundamental na difusão das TIC, se pensarmos no contexto de um país em desenvolvimento. A qualidade da oferta do serviço, de acordo com o que Martínez-Argüelles, Callejo e Farrero (2013) ressaltaram que se relaciona com a difusão do e-learning e da competência nesse domínio, sendo vital desenvolver sistemas, modelos e escalas que permitam às instituições obterem medições válidas, confiáveis e consistentes da qualidade dos serviços educacionais. Especialmente, aqueles prestados por meio de AVA (Virtual learning environments- VLEs) sobre a qualidade de serviço percebida (PSQ) nas universidades. Entendem Casas e Stojanovic (2013) que a universidade se torna um instrumento indispensável para apoiar e replicar a mudança na sociedade. Se tornando parte crucial da inovação educativa, não somente, para a formação de professores com a utilização das TIC, mas, a mudança do paradigma educativo da prática docente. De tal modo, sugerem a construção de um modelo organizacional que lhe permita adaptar-se ao seu ambiente complexo e mutável com diferente design.

Discorrem Taffs e Holt (2013) e Cerda (2016) que há diversos estudos teóricos e empíricos focados em analisar se o design do site ou as características pessoais dos alunos são os fatores mais influentes na sua satisfação. Mas, alertam que é muito importante diferenciar o impacto deles para melhorar a satisfação dos estudantes em sala de aula. Por exemplo, foco na aparência, usabilidade, no modelo de aceitação de tecnologia (TAM), teoria da ação racional

(TRA) e teoria unificada de aceitação e uso de tecnologia (UTAUT) (Althunibat, 2015) e na viabilidade (Livingstone, 2015).

O espaço de sala de aula está progressivamente sendo substituído por variedade de configurações e aplicações, de acordo com Beckers, Van der Voordt e Dewulf (2015), Livingstone (2015), Lin e Chen (2013) e Valetín (2013), Araújo, Paiva e Gomes (2012), Bennett et al (2012), Flores e Arco (2012), Rivero, Padron e Izaguirre (2012) e Menkhoff e Bengtsson (2012). Essa variação visa apoiar atividade de aprendizagem contemporânea com o uso das TIC, por meio das plataformas sociais, técnicas, acadêmicas, educacionais, jogos eletrônicos, Web 2.0, e-mail, fóruns, chats e wiki. Essas pesquisas sugerem que a variação e associação de diferentes TIC podem elevar as expectativas de melhor desempenho e satisfação de seu uso na educação superior. Uma das principais tarefas do ensino universitário contemporâneo, para Rivero, Padron e Izaguirre (2012) é aprofundar os meios racionais e eficazes de ensino em uso em sala de aula.

Uma das aplicações acontece no AVA, em distintas IES, como resultado do emprego da tecnologia digital que, nem sempre se espelham nos estudos e pesquisas que direcionam os “como”, “quais”, “quem” e “onde” as TIC são mais adequadas para serem utilizadas pelos estudantes em atividades sociais e acadêmicas. Os resultados dos estudos de Echenique, Molías e Bullen (2015) mostram que os estudantes têm um certo nível de competência digital em tecnologia, as formas como usam as tecnologias modifica de acordo com o seu propósito. Exemplificando, as redes sociais e WhatsApp são as aplicações consideradas as mais importantes para os estudantes, geralmente para contatos sociais.

O E-learning (aprendizagem eletrônica), para Livingstone (2015b), facilita o processo de ensino-aprendizagem com variedade de canais e tecnologias, possui potencial de revolucionar as práticas de ensino em instituições de ensino em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Sánchez, Soldado e López (2014) e Bennett et al (2012) destacam avaliação positiva do interesse e utilização dos estudantes da educação superior nas atividades realizadas em

plataforma e Web 2.04F5. Independente da modalidade formativa das atribuições (presenciais, semipresenciais e totalmente a distância), Flores e Arco (2012) utilizaram variedade considerável dos recursos com os estudantes, embora tenham detectado média baixa dos acessos aos materiais que o profissional disponibilizou aos estudantes. Neste sentido, consideram que ainda existe um caminho por recorrer quanto à incorporação das TIC nos processos formativos universitários.

A incorporação da tecnologia digital em ambientes educacionais, Rama (2014) implica na transformação da tradicional educação a distância e a criação de novas dinâmicas da EaD, com instituições atentas às substituições dos programas científicos por virtuais, e, uma crescente digitalização da instrução presencial. Nesse estudo incluiu o estado da arte das mudanças educacionais provocadas pela digitalização educativa na América Latina, caracteriza os diversos aspectos da mesma e descreve que há o início lento na região de forma de educação convergente entre a distância tradicional e modos de face-a-face. Os resultados sugerem que aquelas IES com vocação dupla (presencial e EaD) tem que caminhar juntas quanto à incorporação da TIC no processo ensino-aprendizagem, fato que possam, Macharia e Pelsler (2014) fornecer o impulso positivos para a mudança dos conceitos tradicionais de ensino e aprendizagem, do mesmo modo que, a principal motivação por trás da mudança nas atividades acadêmicas e profissionais. Para Aleksic-Maslac e Magzan (2012), a utilização eficaz das TIC melhora a comunicação e o intercâmbio de informações, seguidas por oportunidades de aprendizagem intercultural, a implementação eficaz das TIC permite a expansão das redes sociais e econômicas fortalecendo os laços institucionais e acadêmicos.

Observou-se dos estudos que independente da modalidade ser presenciais, semipresenciais e totalmente a distância, a variedade quanto ao uso das TIC resulta em aceitação positiva do emprego dos recursos, diferentemente, a baixa variação resultará em baixo acesso dos estudantes no material produzido pelo professor. Destaca-se a existência de distintas formas de se expressar sobre as TIC, tanto é que alguns estudos consideraram a denominação de mídia, linguagem, ferramenta educacionais, o que adiciona certa complexidade de

pesquisar os termos e agrupá-los em categorias. O estudo empírico aponta que há diversidade de entendimento quanto ao uso das TIC, na prática, o que sugere que tal emprego de estratégias e técnicas voltadas à melhoria do processo ensino-aprendizagem não se recomenda generalização para os diversos sistemas educativos.

Sabe-se que cada sistema de ensino possui diferentes requisitos para implantação, desenvolvimento e execução educacional, pois as culturas que se estabelecem são igualmente diferentes entre si. Em seu ofício, cada IES pertencente ao sistema de educação superior, necessitam compreender que, segundo Ferreira (2012), uma das variáveis mais importantes na implantação e adaptação às tecnologias da informação na universidade é a cultura acadêmica. Para além disso, os estudos sugerem a necessidade de pesquisas voltadas à cultura que se estabelece com as TIC em ambientes educacionais, entendida como cultura instituída pela convergência das TIC no processo ensino-aprendizagem.

Neste ponto de vista, assegura Jenkins (2009), que a cultura da convergência é altamente produtiva, primeiro pelas ideias que se espalham de cima para baixo, apropriadas por diferentes públicos e se espalham por toda a cultura. Segundo, pelas outras ideias que surgem de baixo para cima, tomando-se por base diversos pontos da cultura participativa e são arrastadas para a cultura dominante. A orientação informal do que é conhecido pelos mais experientes é repassada para os mais novos. Nesse conjunto, os membros acreditam que suas contribuições importam e sentem algum grau de conexão social, logo, se importam com o que os outros pensam sobre suas criações. Essas características são tendências que podem gerar a inteligência coletiva (IC) em ambientes educacionais abastecidos pelas TIC em atos colaborativos, porquanto podem desenvolver um tipo de inteligência compartilhada. Como apontaram Casas e Stojanovic (2013), as universidades se tornam um instrumento indispensável para apoiar e replicar a mudança na sociedade. Não se limitando à formação do professor para aplicação das TIC, mas para construir um modelo organizacional que lhe permita adaptar-se ao seu ambiente tanto complexo e mutável.

Vencidas as exposições conceituais, na próxima seção será delineada o percurso metodológico da pesquisa, segundo Yin (2010), que define o estudo de caso como a estratégia preferida quando o problema de pesquisa leva às questões do tipo “como” e “por que”, podendo ser uma abordagem qualitativa e/ou quantitativa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O local da pesquisa se desenvolveu na UnB com as evidências institucionais e no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) relacionadas com os meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva, para o 1º período letivo de 2015, nos oito cursos de licenciaturas ofertados a distância no âmbito UAB.

2.1 Caracterização do local da pesquisa

Identificou-se que a UnB ofertava 28 (vinte e oito) cursos a distância no âmbito da UAB. Os cursos estavam distribuídos da seguinte maneira: 15 (quinze) cursos de licenciatura na educação a distância, dos quais 8 (oito) pela UAB e 7 (sete) pelo Pro-licenciatura (PROLIC). Considerando que os cursos de licenciaturas da Universidade de Brasília no âmbito da UAB são ofertados no formato a distância, o processo de ensino-aprendizagem (maior parte) ocorre no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), logo, a coleta das evidências do estudo de caso incidiram nos oito cursos de licenciaturas a distância no período 1º/2015 para os cursos de Artes Visuais, Educação Física, Letras/Português, Música, Pedagogia, Teatro, Biologia e Geografia.

Tabela 1 - Cursos de licenciatura a distância ofertados no âmbito da UAB-UnB

NOME	TIPO	CARGA HORÁRIA	Nº PERÍODOS
Artes Visuais	Licenciatura a distância	3180	8
Educação Física	Licenciatura a distância	2910	8
Letras Português	Licenciatura a distância	3240	9
Música	Licenciatura a distância	3015	8
Pedagogia	Licenciatura a distância	3210	10
Teatro	Licenciatura a distância	3045	8
Biologia	Licenciatura a distância	3195	9
Geografia	Licenciatura a distância	2910	8

Fonte: Elaboração nossa., adaptado de DED/CAPES. Acessado em 08ago14. Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br/sisuab>>.

Para esses cursos segue a caracterização do sujeito para aplicação da técnica da observação direta.

2.2 Caracterização do sujeito da pesquisa

Considerando o recorte para os oito cursos de licenciaturas a distância ofertados no âmbito da UAB-UnB optou-se pela observação direta no ambiente virtual de aprendizagem da aplicação dos meios de comunicação, da cultura participativa e inteligência coletiva entre os participantes das disciplinas ofertadas no período letivo 1º/2015:

Tabela 2-Oferta de cursos/disciplina UAB4-UnB (2014) - 1º semestre 2015

Licenciatura Educação Física	Licenciatura Letras-Português
Aspectos psicológicos da aprend. Aplicados à Educação Física	Clássicos Universais
Educação Física Adaptada	Linguística Textual e Prática de Texto
Fisiologia do Exercício I	Projeto Profissional e Organização do Trab.
Metodologia da dança e expressão corporal	Semântica
Polí. Púb. Ed. Fís., Esporte, Saúde e Lazer	Varição Linguística

Licenciatura em Biologia	Licenciatura em Música
Bioquímica Fundamental	Percepção E Estruturação Musical 2
Didática das Ciências	Prática De Canto 2
Ecologia 1	Prática Ensino, Aprendizagem Musical 2
Tópicos em Biofísica	Práticas Musicais Da Cultura 1
Práticas em Ciências Ambientais	Violão 2
Licenciatura em Artes Visuais	Teatro
Seminário Presencial de Conclusão de Curso	História da Arte-Educação 1
Ateliê de Artes Visuais II	História do Teatro 2
Teoria da Educação	Laboratório de Teatro 3
História da Arte Educação 1	Suportes Cênicos
Licenciatura Geografia	Licenciatura em Pedagogia
Cartografia e Educação II	Educação de Adultos
Fundamentos Básicos de Fitogeografia	Ensino e aprendizagem da língua materna
Geografia Rural	Psicologia da Educação. Alia
Introdução aos Estudos Regionais	Sociologia da Educação
Prática Pedagógica em Geografia 2	Socionomia, Psicodrama e Educação

Fonte: UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php>. Acessado em: 06Mai.2015. Elaborado pelo autor (2017).

Com a caracterização do local e sujeito foi possível delinear os instrumentos para coleta das evidências do estudo de caso, sendo: a) documentação; b) registros de arquivos; c) observação direta e; d) artefato físico.

2.3 Instrumentos de coleta das evidências do estudo de caso

Considerando a metodologia de estudo de caso a atividade de organizar, planejar e aplicar os instrumentos de coleta das evidências requer o bom emprego de múltiplas fontes, a fim de sustentar a legitimidade da pesquisa.

2.3.1 A documentação

Esclarece-se que a documentação, em sua grande maioria, foi do tipo de registros estatísticos ou registros institucionais disponibilizados pelos MEC, INEP, CAPES, UnB e outras fontes públicas confiáveis. A técnica de coleta das evidências, via documentos, foi a primeira a ser aplicada, desde o estudo exploratório. Portanto, a documentação oficial formou a base de coleta das evidências relacionadas ao estudo de caso que, complementarmente, proporcionou outros detalhes às informações extraídas dos registros de arquivos eletrônicos.

2.3.2 Registros em arquivo

A fonte de registros em arquivos (digitais), embora seja fonte de evidência (registros na base de dados do SisUaB) considerada de difícil acessibilidade, em decorrência da privacidade para a coleta das evidências, todas, foram obtidas com as autorizações das instituições governamentais.

Para esse tipo de fonte de evidências foram considerados os arquivos de uso público da UnB, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC), sejam eles mapas, gráficos, registro no repositório de informações SisUAB, sob a responsabilidade da CAPES, registros no ambiente virtual de aprendizagem da UAB-UnB.

2.3.3 Observação direta no AVA e SisUAB

Ressalta-se que a técnica de observação direta foi aplicada no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e SisUAB, nos oito cursos UAB-UnB, em 38 (trinta e oito) disciplinas, correspondentes ao edital UAB4/2014, durante o período 1º/2015. Conforme recomendado por Yin (2010), a investigação ocorreu, também, no ambiente natural do estudo de caso. Todavia, em decorrência do volume de informação inserida no AVA e SisUAB, o pesquisador recorreu ao uso do computador e software livre Nvivo, Gephi e Nodexl.

2.3.4 Artefato físico

Na perspectiva de Yin (2010, p.140), o artefato físico é considerado “[...] um dispositivo tecnológico, uma ferramenta ou um instrumento, uma obra de arte ou alguma outra evidência física”. Nesta pesquisa, o artefato físico foi de natureza tecnológica, denominados ambiente virtual de aprendizagem (AVA) UAB-UnB, considerada sala de aula online. Nesse AVA os professores docentes, professores tutores a distância e estudantes ficaram imersos nas disciplinas dos cursos de licenciatura a distância UAB-UnB.

2.4 Tratamento e apresentação das evidências da pesquisa

Quanto ao tratamento das evidências da pesquisa recorreu-se ao computador e software livre para mineração e aplicação de cluster (NVIVO, GEPHI e NODEXL). Esses softwares foram selecionados por serem de livres licenças, logo, constituíram importantes ferramentas, do ponto de vista da redução do tempo e de custo, especialmente, o Gephi e o Nodexl. Clarifica-se que os dados empíricos foram inseridos, inicialmente, no software Nvivo (<http://www.qsrinternational.com/product>), criado para o desenvolvimento de análise qualitativa de dado, uma vez que possuía as funcionalidades que atenderiam aos propósitos para a pesquisa: gestão de dados (organizar e recuperar dados em diversos formatos); gestão de ideias (organizar e acessar com facilidade as categorias de análise); pesquisa de dados (por meio de pergunta simples ou complexa, resgatar informações significativas da base de dados da pesquisa); modelação visual (construção de modelo teórico a partir da relação com os dados) e; relato da pesquisa (apresentar resultados obtidos em formato texto ou gráfico para a construção dos resultados da pesquisa). O desenvolvimento do trabalho no software Nvivo se constituiu em duas grandes etapas: a) criação e preparação do banco de dados e b) análise e interpretação dos dados à luz do referencial teórico.

Todavia, durante o tratamento das participações, nos cursos de licenciatura a distância UAB-UnB, buscou-se as ferramentas inseridas no software GEPHI (<http://gephi.github.io/>), conforme descreveram os desenvolvedores, é um software de código aberto para a visualização e análise de grandes gráficos

redes. Usa um mecanismo de renderização 3D para exibir gráficos em tempo real e acelerar a exploração, podendo ser utilizados para explorar, analisar especializar, filtro, clusterizar, manipular e exportar todos os tipos de gráficos.

2.5 Análises das evidências da pesquisa

As análises das evidências desta pesquisa seguiram a técnica por triangulação, considerada uma técnica qualitativa que emprega distintas técnicas para interpretação, segundo Colás (1993) e Stake (1995):

Tabela 3- Tipos de Triangulações

TIPOS	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
Triangulação de fontes	Comprovar se as informações recolhidas são confirmadas por diferentes fontes.	Colás (1993); Stake (1995)
Triangulação teórica	Contemplam-se teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para esclarecer aspectos que se apresentam contraditórios.	Colás (1993); Stake (1995)

Considerou-se para a organização das evidências do estudo de caso a cronologia dos estudos realizados no Brasil, entre 2014-2016, bem como, os estudos realizados durante o Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) junto à Universidade Aberta de Portugal, em 2015.

3. ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DA PESQUISA

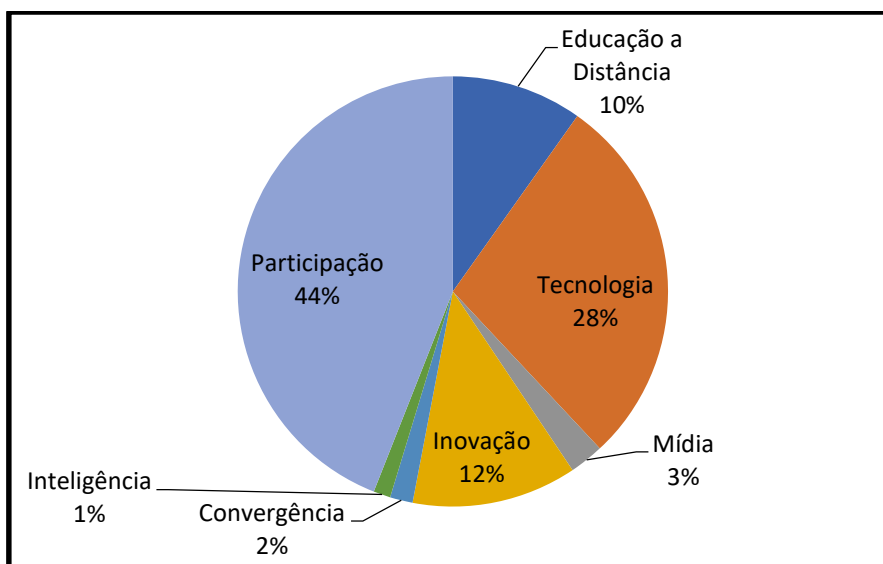
As evidências apontam para a diversificação dos modelos EaD, à época do levantamento exploratório, porquanto a IES ofertava 28 cursos no formato a distância no âmbito UAB, mas, apenas 15% da oferta EaD, especialmente na licenciatura, se comparado com o universo de 97 (noventa e sete) cursos ofertados, presencialmente, de graduação nos quatro campi: Darcy Ribeiro, Planaltina, Gama e Ceilândia.

Apreende-se das evidências que UnB ofertava 15 (quinze) cursos de licenciatura, 6 (seis) cursos de especialização, 4 (quatro) cursos de aperfeiçoamento, 2 (dois) cursos de bacharelado e 1 (um) cursos de extensão, totalizando 28 cursos no formato EaD no âmbito da UAB. No segmento autorizado

pela UAB-CAPES a UnB procurou alcançar, também, o tripé da educação universitária (ensino, pesquisa e extensão) pelo formato EaD.

Essa abrangência foi possível diante à admissão das parcerias entre governo federal, entes federados, universidades públicas, institutos federais (IF) e centro federal de educação tecnológica (CEFET). Cada instituição colaborou com uma parcela, seja com investimento, disponibilização da infraestrutura ou pedagógica, destinadas a implantação de curso no formato EaD em todo o país, respeitando o nível e categoria organizacional da instituição aprovada pelo poder público.

Gráfico 1 - Frequência geral dos descritores nos três últimos PDI-UnB



Fonte: Elaboração do Autor.

Diante do exposto, buscou-se identificar, nos três últimos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), evidências nas diretrizes acerca da cultura da convergência para o modelo EaD da IES. Das leituras dos PDI, foram identificados alguns descritores: educação a distância, tecnologias, mídias, inovação, convergência, inteligência e participação.

Nota-se que nos três últimos PDI-UnB o forte apelo relacionado ao descritor "Participação", na proporção de 44%, seguido do descritor "Tecnologia" na proporção de 28%, entre os demais descritores. O primeiro descritor teve seu emprego, no geral, voltado aos assuntos administrativos (gestão de pessoas), o segundo associado à modernização da gestão e do CPD quanto à disseminação

da área de tecnologia e uso da informática nos diferentes níveis profissionais e inclusão social. Os descritores “Inovação”, “Educação a Distância”, “Mídia” e “Convergência” tiveram as menores frequências nos três últimos PDI-UnB.

Neste contexto, infere-se das análises dos três últimos PDI-UnB que, embora identificados descritores relacionados à temática pesquisa, os PDI indicaram distanciamento quanto às diretrizes que poderiam potencializar o desenvolvimento da cultura da convergência nas licenciaturas a distância na IES.

Nesta abordagem, Amaro e Baxto (2013) observaram que os objetivos traçados para UAB são voltados à formação dos professores em nível superior para atuação no segmento público, ampliação de vagas no ensino superior público e a intencionalidade de minimizar as desigualdades de oferta da educação superior no País. Ademais, é possível identificar o incentivo à pesquisa e a produção científica com fomento a novas metodologias associadas às TIC. Conforme idealizou Darcy Ribeiro cabe às universidades contribuir para a superação do atraso social no Brasil. Para este chamamento as IPES precisariam repensar qual o modelo de EaD que pretendem institucionalizar em seu campus, e, que tipo de docência superior almejam alcançar, considerando o dilema, na atualidade, de que “graduado está formando graduandos” (Baxto, 2014, discurso CNE).

Quanto às análises das evidências voltadas à convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva, intimamente relacionados à cultura da convergência nos cursos de licenciatura no âmbito da UAB-UnB pode ser observada abaixo:

Quadro 1-Mídias frequentes nas licenciaturas a distância da Universidade de Brasília

Tipos de Mídias	Categorias	LAV	LB	LEF	LG	LLP	LM	LP	LT
Texto	Livro didático		Sim	-	-	-	-	-	-
	Anotações de aula	Sim	Sim	-	-	Sim	Sim	Sim	Sim
	Artigos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Capítulo de Livro	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Guia de estudos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Manuais	-	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Jornais e boletins	-	-	-	-	-	-	-	Sim (1)
	Áudio MP3	-	-	-	Sim	-	Sim	-	-

Gravações em Áudio	Audiocassete	-	-	-	-	-	-	-	-
	Vídeocassete	-	-	-	-	-	-	-	-
	CD/DVD	-	-	-	-	-	-	-	-
Rádio e Televisão	Rádio	-	-	-	-	-	-	-	-
	Televisão educativa	-	-	-	-	-	-	-	-
	Televisão a Cabo (CATV)	-	-	-	-	-	-	-	-
	Satélite de Transmissão Direta	-	-	-	-	-	-	-	-
	Vídeo Transmissível	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Teleconferência	Audioconferência	-	-	-	-	-	-	-	-
	Audiográfico	-	-	-	-	-	-	-	-
	Teleconferência	-	-	-	-	-	-	-	-
	Videoconferência	-	-	-	-	-	-	-	-
Apoio por Computadores e fundamentado na Web	Web conferência	-	-	-	-	-	Sim	Sim	Sim
	Conferência por computador (chat)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Sistema Aprendizado Fundamentado na Web	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Internet 2	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração do Autor.

Essa característica remeteu a lógica de que, na prática no AVA, com esse tipo de mídia tenderia à obtenção de maior proficiência, isto é, intensidade, participação, interação, execução, pela familiaridade dos professores e estudantes com esse tipo de mídia em outros cursos presenciais e até em cursos frequentados no formato EaD. Porém, o texto, de acordo com Moore e Kearsley (2010), a interação é introspectiva, melhor dizendo individualizada, o estudante se apropria do conteúdo de modo privado no momento que quiser, caso for disponibilizado de modo eletrônico ou físico.

Infere-se da consolidação dos tipos de mídias frequentes, nas licenciaturas a distância, distanciamento do proposto no PDI-UnB 2014-2017 para os PPC dos cursos. Embora o modelo de EaD proposto pela IES esteja estruturado, em termos da organização, pelo tipo de finalidade dupla, descrita por Moore e Kearsley (2010), percebe-se que as ofertas das licenciaturas a distância se

confundem com as diferentes características de modelo organizacional de finalidade única, professores individuais e cursos e programas.

Aclarando o exposto, segundo Siemens (2004) a teoria behaviorismo, cognitivismo e construtivismo apresentam limitações, já que um princípio central das teorias de aprendizagens ocorre dentro de uma pessoa. Essas teorias não abordam a aprendizagem que ocorre fora de pessoas, assim como não conseguem descrever como a aprendizagem acontece dentro das organizações. Para o autor, a inserção da tecnologia e identificação de conexões com atividades de aprendizagem começam a mover as teorias das aprendizagens para a era digital, sugerindo o "conectivismo", por integrar os princípios explorados pelas teorias do caos, rede, complexidade e auto-organização. A teoria behaviorista, por sua vez apresenta a menor interação entre aluno-professor e aluno-aluno, contrapondo ao construtivista e conectivismo com maiores possibilidades de interação entre os participantes. No conectivismo, para George Siemens a interação supera o atendimento individualizado com o professor presente nas teorias behavioristas, cognitivistas e das interações em grupos com as limitações que acontecem na construtivista.

Neste ponto de vista, segue a apresentação e análise das participações (acessos) no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) entre professores, tutores e estudantes. A participação (acessos) no ambiente virtual de Aprendizagem no âmbito UAB-UnB entre os professores, tutores e estudantes nas Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Biologia; Licenciatura Educação Física; Licenciatura Geografia; Licenciatura Letras-Português; Licenciatura em Música; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Teatro, se apresentaram:

Tabela 4- Consolidação da participação (acesso) nas licenciaturas a distância UAB-UnB

Atividade/Cursos	LAV	LB	LEF	LG	LLP	LM	LP	LT
Chat	39	681	517	285	19	22	0	0
Filmes/vídeos/áudio	134	557	432	393	0	2611	1138	708
Fórum apresentação	3107	384	3956	1181	5297	9	7830	1489
Fórum de dúvidas	1385	2535	81	9362	6658	1352	6909	1702
Fórum de tutores	801	5	4946	2372	1451	4883	5447	0
Fórum temático	2854	453	35959	23750	30868	36645	54840	12378
Web Conferência	0	0	0	47	0	6	0	126
Wiki	0	0	0	2121	0	0	12	0
Participações (visualização)	8320	4615	45891	39511	44293	45528	76176	16403
Relação Participação Atividade %	2,96	1,64	16,35	14,07	15,78	16,22	27,13	5,84

Fonte: Elaboração do Autor

Pontua-se que na licenciatura a distância em pedagogia o fórum temático foi a atividade mais frequente seguido da licenciatura a distância em Música e Educação Física. Na licenciatura a distância em Pedagogia, as disciplinas EA, EALM, PE, SE e SPE tiveram entre 5 a 16 fóruns temáticos, em média foram disponibilizados seis fóruns temáticos nas demais licenciaturas a distância. A menor frequência identificada entre os cursos foi na licenciatura a distância em Biologia, pois as disciplinas BF, DC, Eco1 e TBio os estudantes participaram das atividades dos tipos de questionários, exercício de fixação o que justificaria, em parte, a baixa frequência do emprego de fórum temático. Na licenciatura a distância em Artes Visuais a média foi de quatro fóruns temáticos, acompanhado dos fóruns de dúvidas, fórum de apresentação e fórum de tutores.

A relação das participações gerais nas atividades de Chat, Filmes/vídeos/Áudio. Fórum apresentação, Fórum de Dúvidas, Fórum de tutores, Fórum temático, Web conferência e Wiki nas licenciaturas a distância se configuraram da seguinte forma: licenciatura em Pedagogia obteve a maior frequência (27, 13%) de participações, seguida da licenciatura em Educação Física (16, 35%), licenciatura em Música (16, 22%) e licenciatura em Letras-Português (15, 78%). Todavia, houve distanciamento da média geral das

participações na licenciatura em Artes Visuais (2, 96%), licenciatura em Teatro (5, 84%) e licenciatura em Biologia (1,64%).

Neste aspecto, deduz que as características apontadas, anteriormente, podem ter afetado a dinâmica quanto à participação nos fóruns temáticos, expressados nos PPC como espaço de comunicação, interação ativa e permanente. Para Jenkins (2009, p. 52) “[...] nenhum grupo consegue controlar o acesso e a participação”, porém, alguns aspectos podem dirimir a ausência ou a baixa frequência entre as participações. Neste caso, poderia ser utilizada a força da inteligência coletiva, apresentado por Pierre Lévy, direcionando-a ao propósito do curso, possibilitando que os participantes pudessem formar seus próprios tipos de estruturas coletivas, porém, orientadas para manutenção dos objetivos propostos em cada curso.

Outro aspecto importante seria o entendimento de que tipos de leitores são os participantes dos cursos, rememorando Santaella (2004), contemplativo, movente, imersivo e ubíquo. O contemplativo ou meditativo se concentra na leitura, numa atividade solitária, que pode ser interrompida para reflexão, retornada, feita novamente por dezenas de vezes até que o entendimento seja feito do modo desejado. O leitor movente ou fragmentado, segundo a autora, lê tudo ao redor, rapidamente com menos concentração, é o leitor intermediário entre o contemplativo e o imersivo. O leitor imersivo ou virtual está a todo tempo em prontidão para receber e ler novas informações traça seu próprio caminho em navegações dispersas ou multilíneas. O leitor ubíquo se caracteriza como perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo.

As evidências demonstraram que a formação de rede de aprendizagem, no âmbito UAB-UnB, teve sua plenitude prejudicada pela baixa mediação, ausência de equipe multidisciplinar, matriz curricular sem previsão de disciplina para aquisição de competências digitais na maioria dos cursos, ausência dos professores docentes nos debates dos fóruns temáticos, designer institucional dos cursos homogêneo, ausência de controle da CAPES quanto à atualização periódica da plataforma SisUAB, manutenção de backup das disciplinas nos

respectivos cursos, descontinuidade de curso de formação para apropriação da teoria, da técnica e da prática voltada à aplicação das TIC em ambientes educacionais.

4. CONCLUSÃO

A pesquisa se propôs identificar e analisar se as licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília (UnB) alteraram o modelo de transferência de informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência. Neste aspecto, quanto aos aspectos voltados à cultura da convergência institucional as evidências assinalaram que o modelo organizacional da IES está relacionado à vocação dupla, mas, envolvida com quatro outros tipos de modelos organizacionais para EaD, na perspectiva de Moore e Kearsley (2010). O modelo organizacional da EaD da IES, na atualidade, está submerso de forte indução do poder público, acompanhado pelos ditames de um programa governamental estruturado por aglomerado de IES públicas, originariamente, com vocação única, com oferta de cursos presenciais, que se dispuseram a ofertar alguns cursos no formato a distância, na lógica da configuração cooperativa entre os entes federados.

Nos aspectos da convergência dos meios de comunicação nas licenciaturas a distância as evidências indicaram a aplicação, preferencial, do tipo de mídia texto (PDF) em detrimento de outros tipos de mídias na maior parte dos cursos. Neste caso, observou-se limitações quanto à produção de material didático diversificado, dessa forma não potencializou a diversidade de leitores, que segundo Santaella (2004; 2013), podem ser contemplativos, imersivos, moventes ou ubíquo.

Assevera-se que as evidências identificadas divergiram do alto conceito acadêmico e da larga experiência da IES quanto à oferta de projetos, programas e cursos no formato EaD, principalmente via Centro de Educação a Distância (CEAD). De tal modo, as evidências sugerem que a oferta da EaD via CEAD poderia potencializar a organização curricular mais flexível (oferta contínua) com oferta de disciplina transversal voltada à aquisição de competência digital em curso em EaD. Ainda, a produção de material didático adequado ao modelo

organizacional para EaD às distintas regiões do país; mediação com professor institucionalizado ou contrato por titulação; infraestrutura de comunicação e mediação pedagógica multiplataforma, considerando as teorias pedagógicas para EaD; equipe multidisciplinar gerenciada pelo CEAD em parceria com os Institutos, Faculdades e Centros da IES. Diga-se ainda da importância de uma cultura colegiada com a administração central CEAD; avaliação formativa e somativa por pares; infraestrutura física e de pessoal, segundo o modelo organizacional EaD; formação de rede cooperativa e colaborativa entre os institutos, Faculdades e Centros da IES para elaboração, produção, acompanhamento, avaliação e disseminação dos cursos EaD (recursos educacionais abertos (REA), produção de vídeos, competência digital, gravação de aulas, documentários, melhoramento do AVA e gestão).

Nesta perspectiva, as análises das evidências conduziram que a indução do modelo organizacional para EaD na IES não potencializou a mudança de modelo pedagógico quanto à mera transferência de informação nas licenciaturas a distância. Neste sentido, a pesquisa pontou lacunas e necessidades quanto à realização de novos estudos voltados à cultura da convergência, a fim de gerar subsídios potencializadores às instituições de educação superior, ao poder público, à comunidade acadêmico-científica, especialmente, quanto ao modelo organizacional de EaD que possa contribuir para a mudança em relação à mera transferência de informação no processo ensino-aprendizagem das instituições que ofertam educação superior a distância nas diferentes regiões do país.

REFERÊNCIAS

- Aleksic-Maslac, K.; Magzan, M. (2012). ICT as a tool for building social capital in higher education. *Campus-Wide Information Systems*, 29(4), 272-280.
- Althunibat, A. (2015). Determining the Factors Influencing Students' Intention to Use M-learning in Jordan Higher Education. *Computers in Human Behavior*, 52, pp. 65-71.
- Amaro, R. (2015). *Docência Online na Educação Superior*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Amaro, R.; Baxto, W. (2015). Tessitura Teórica sobre a Docência Online na Educação Superior. In: Alves, C. M. T.; Amaro, R.; Baxto, W.; Martins, R.

O. (Orgs.). *O Tripé da Educação a Distância: regulação, docência e discência*, Jundiaí, Paco Editorial.

Baxto, W.; Amaro, R. (2013). Docência Online: quem embala a Universidade Aberta do Brasil? In: 19º Congresso Internacional de Educação a Distância.

Beckers, R.; Van Der Voordt, T.; Dewulf, G. (2015). A conceptual framework to identify spatial implications of new ways of learning in higher education. *Facilities*, 33(1-2), 2-19.

Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J.; Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers and Education*, 59(2), 524-534.

Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 p. – (Série legislação; n. 125).

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/YYBG2M>>. Acesso em: 15jan.2014.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <<http://goo.gl/YYBG2M>>. Acesso em: 15jan.2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2014: Resultados do Censo da Educação Superior 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: jun.2017.

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em: 15jan.2015.

_____. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acessado em 2014.

Casas A.M.; Stojanovic, L. (2013). Innovation in Ibero-American Universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10(1), 240-253.

Echenique, E., Molías, L.; Bullen M. (2015). Students in Higher Education: Social and Academic Uses of Digital Technology/El Estudiante En La Educación Superior: Usos Académicos Y Sociales De La Tecnología Digital. *RUSC* 12, no. 1: 25-37.

Ferreira, M. (2012). Intelligent classrooms and smart software: Teaching and learning in today's university. *Education and Information Technologies*, 17(1), 3-25.

- Flores, A.; Arco. B. I. D. (2012). Influencia de las TIC en la utilización de materiales y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Lleida: ¿uso o abuso? *RIED: Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 15(2), 191-213.
- _____, A.; Arco. B. I. D. (2012) La influencia de las TIC en la interacción docente y discente en los procesos formativos universitarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 31-47.
- Gomes, C. A. (2010). *Darcy Ribeiro*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana.
- _____, C. A. (2010) Quem foi Darcy. Darcy Ribeiro - TV Senado - Grandes Personagens - 09/07/2010, Coleção Educadores MEC-UNESCO, 2010.
- Gomez, Z. M., Tagliapietra, O.A., Arredondo, M. (2014). Campus virtual: Necesidades de formación docente en habilidades tecnológicas. Virtual campus: Teacher training needs in technology skills. *Revista Q*, 8(16), N/a.
- Gutiérrez. F.; Prieto D. (1994) A Mediação pedagógica / Francisco Gutiérrez, Daniel Prieto. - Campinas, SP: Papyrus. (educação Internacional do Instituto Paulo freire).
- Jenkins, H. (2015). A competência necessária na cultura dos novos media, In: Metodologias Participativas: Os media e a educação. LabCom Books. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/WiZ5cO>. Acessado em: 27mar. 2016.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.
- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Weigel, M.; Clinton, K. and Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.
- Jenkins, H; Kelley, W., Clinton, K., Williams J. MC., Pitts-Wiley, R., e Reilly, E. (2013). New literacies in an era of participatory culture. *Reading in a participatory culture*, Teachers College, Columbia University.
- Lévy, P. (2000). *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 3. ed. São Paulo: Loyola. P. 212.
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura*, Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34.
- Lin, S.; Chen, S. (2013). Innovation attributes and pedagogical quality: A concretization of joint theories on course management systems acceptance. *Quality & Quantity*, 47(4), 2309-2317.
- Livingstone, K. A. (2015). Administration's Perception about the Feasibility of Elearning Practices at the University of Guyana. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 11(2), 65-84.

- Livingstone, K. A. (2015). Teaching Faculty's Perception about Implementing Elearning Practices at the University of Guyana. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 11(2), 85-103.
- Macharia, J. K. N., Pelsler, T. G. (2014). Key Factors that Influence the Diffusion and Infusion of Information and Communication Technologies. *Kenyan Higher Education. Studies in Higher Education*, 39(4), 695-709.
- Martin-Barbero, J. (2001). Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Martínez-Argüelles, M.; Callejo, M.; Farrero, J. (2013). Dimensions of Perceived Service Quality in Higher Education Virtual Learning Environments. *RUSC*, 10(1), 268-285.
- Masetto, M.T. (2009). Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: Moran, J.M. Novas Tecnologias e mediação pedagógica / José Manuel Moran, Marcos Masetto, Marislda Aparecida Behrens. Campinas, SP: Papirus.
- Menkhoff, T.; Bengtsson, M. L. (2012). Engaging Students in Higher Education through Mobile Learning: Lessons Learnt in a Chinese Entrepreneurship Course. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(3), 225-242.
- Moore, M.; Kearsley, G. (2010). *Educação a distância: uma visão integrada*, São Paulo: Cengage Learning.
- Rama, C. (2014). University virtualisation in Latin America. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 11(3), 32-41.
- Rivero, L. I.; Padron, L. A.; Izaguirre, Z. E. (2012). Didactic of the use of ICT and traditional teaching aids in municipal higher education institutions. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 33-40.
- Sánchez, V.; Soldado, R.; López, M. (2014). Autoevaluación a través de una estrategia de blended-learning para la mejora del rendimiento en una asignatura de contabilidad/Self-assessment via a blended-learning strategy to improve performance in an accounting subject. *RUSC*, 11(2), 43-56.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*, São Paulo: Paulus.
- Santaella, L. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, p. 22-33.
- _____, L. (2004). *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo, Paulus.
- _____, L. (2014). O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: Patricia Lupuion Torres. (Org.). *Complexo: Redes de Conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Kairós Edições, v. 1, p. 27-44.

- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1). Disponível em: <http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm>.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taffs, K. H.; Holt, J. I. (2013). Investigating Student Use and Value of E-Learning Resources to Develop Academic Writing within the Discipline of Environmental Science. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(4), 500-514.
- UNESCO. (2012). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas, Vol 1, organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. Brasília: UNESCO, CAPES.
- _____. (2015). Relatório de Ciência da Unesco, Rumo a 2030, Visão Geral e Cenário Brasileiro. Disponível em: <<http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>>. Acesso em 20/11/2015.
- Yin, R. K. (2010). *Case study research: design and methods*. USA: Sage Publications Inc.

CAPÍTULO 5

ENSINO-APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA MODALIDADE VÍDEO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Suyanne Tolentino de Souza¹⁰
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brasil

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo entender o papel do audiovisual na aprendizagem do aluno e quais características de narrativa facilitam esse processo. Buscou-se compreender como os estudantes do Ensino Superior de uma instituição brasileira utilizam os vídeos com fins educativos, em seus diferentes gêneros, e quais aspectos são relevantes para a aprendizagem no contexto da cibercultura. A pesquisa, qualitativa, foi realizada por meio de grupo focal e as aplicações do vídeo no processo de ensino-aprendizagem levantadas foram divididas em duas fases: a que surgiu baseada na técnica inserida no contexto analógico e a que se dá sob o influxo da tecnologia digital

PALAVRAS-CHAVE: comunicação e educação; cibercultura; aprendizagem; audiovisual.

ABSTRACT: This research aims to understand how audiovisual can contribute to student learning and what narrative characteristics facilitate this process. We sought to understand how higher education students from a Brazilian institution use videos for educational purposes, in their different genres, and which aspects are relevant for learning in the context of cyberculture. The qualitative research was carried out through a focus group and the applications of the video in the teaching-learning process raised were divided into two phases: the one that emerged based on the technique inserted in the analogical context and the one that occurs under the influence of digital technology.

KEYWORDS: communication and education; cyberculture; learning; audiovisual.

1. Introdução

A inserção das tecnologias da informação e da comunicação é um processo cada vez mais recorrente em diferentes situações educacionais, como o observado com a utilização das mídias digitais e o uso das redes para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem. Tal fenômeno faz com que as Ciências da Comunicação e da Educação se aproximem ainda mais, e construam um campo de inter-relação entre essas áreas do conhecimento (Soares, 2011; Souza, 2014).

¹⁰ suyanne.souza@pucpr.br

É a partir desta inter-relação que surge um novo campo do conhecimento, alicerçado na Comunicação e na Educação, mas que não retira de ambas suas especificidades. Para identificar essa relação, Soares (2002) traz duas possibilidades: a da interdiscursividade, que estrutura o novo campo individualizando-o na medida em que busca um discurso transversal às duas áreas; e a relação de interface, que defende que Comunicação e Educação são campos historicamente construídos e definidos que podem se aproximar, mas não interagir.

No presente estudo, considero que a Educação e a Comunicação estão entrelaçadas, em um processo de interdiscursividade e que fazem parte da cultura e da prática social contemporânea. Entendo que não é mais tempo de se ater em interface, mas de realmente ocupar lugares comuns, dando espaço à comunicação educativa. As interações sociais são objeto de estudo das duas ciências e são a essência de ambas.

Dessa maneira, observa-se novos desafios no processo de ensino e aprendizagem, que vão desde a inserção dos professores no universo digital, sua formação para melhor utilização das tecnologias e de novas linguagens, até o próprio papel do estudante na construção do seu conhecimento como ser ativo neste caminho, tornando-se participante, usuário, coautor de todo o desenvolvimento educativo.

Nesse cenário, as mídias audiovisuais ocupam lugar de destaque, principalmente porque ao longo dos anos têm se configurado como ferramentas importantes na transmissão, complementação e fixação de conteúdos em diversas áreas do conhecimento. Com o aporte de plataformas como o YouTube, a maior para publicação e visualização de vídeos online do mundo e gerenciada pela Google, a possibilidade de propagação dessas mídias vem sendo amplamente aproveitada por professores e educandos e mudando o conceito desse uso.

É neste contexto e tendo em mente especificamente o vídeo como objeto de estudo que a investigação aqui apresentada se pauta e traz como problema as seguintes questões: **como a utilização de vídeos pode contribuir para o**

processo de aprendizagem do estudante universitário? Quais características essas mídias têm que apresentar para que sejam efetivas nesse processo?

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, traz o resultado de um processo investigativo realizado com estudantes universitários. Com uma entrevista do tipo grupo focal, o objetivo foi entender como o vídeo pode contribuir para a aprendizagem do aluno e quais características de narrativa facilitam essa aprendizagem.

Dos resultados obtidos é possível afirmar que o uso dos vídeos complementa e ajuda a ampliar o conhecimento dos estudantes e que o contexto da cibercultura facilita essa busca, uma vez que a mídia audiovisual faz parte do cotidiano.

2. Aprendizagem mediada pela tecnologia: contexto

A aprendizagem mediada pela tecnologia é marcada por particularidades ao longo do tempo, tanto na modalidade presencial quanto no ensino a distância, determinadas principalmente pelo aparato tecnológico disponível, bem como pelo paradigma dominante em cada momento histórico. Para Souza (2014), o uso da tecnologia para aprendizagem está sendo dividido em duas fases: a que surgiu baseada na técnica inserida no contexto analógico e a que se dá sob o influxo da tecnologia digital.

O modo como se dão o ensino-aprendizagem, a atuação de professor e aluno e o conteúdo transmitido se diferenciam bastante em cada uma dessas fases. O enfoque técnico está ancorado em uma abordagem tradicional de ensino-aprendizagem, em que o papel do professor é transmitir o conteúdo por mídias estáticas, como o jornal, a revista, o rádio e a televisão. O conteúdo envolvido no processo da educação/comunicação passa por processos racionais, o aluno-receptor é passivo e o professor assegura a transmissão desse conhecimento.

Já o enfoque do influxo digital é aberto e faz parte de uma concepção inovadora de aprendizagem, que está em construção. O professor é um mediador

da aprendizagem e está aberto às tramas da conexão social, ou seja, nada acontece isoladamente, o processo se dá por meio de conversação. O conteúdo envolvido no processo educação/comunicação estimula a participação do aluno, que é um ser ativo no processo.

O quadro abaixo traz uma síntese das particularidades dos dois enfoques, mostrando a relação aprendizagem mediada pela tecnologia nesses dois contextos.

Quadro 1. Aprendizagem mediada pela tecnologia

	Enfoque técnico	Enfoque influxo digital
Concepção de educação	Abordagem tradicional	Abordagem inovadora
Papel do professor	Emissor de conteúdo	Mediador da aprendizagem
Forma de ensino	Predeterminada, sistematizada	Aberta, em construção
Tipos de mídia	Jornal, revista, rádio, televisão	Multimídia, hipermídia
Concepção da mídia	Tradicional, participação restrita	Atuam de forma interativa
Linguagem de mídia	Linear	Transmídia, storytelling
Processo Educação/Comunicação	Processos racionais	Processos que estimulam a participação, criatividade
Conteúdo	Informações prontas, estagnadas	Mix personalizado de informações em constante mutação – troca
Receptor	Passivo	Ativo
Relação receptor e o meio	Unilateral, determinada	Variedade de fluxos não indexados
Emissor	Assegura a transmissão de conhecimento	Aberto às tramas da conexão social
Relação emissor/meio	Transferência de conteúdo	Fluxo aberto e coletivo
Relação emissor/receptor	Preparação, instrução	Movimento de fluxo

Fonte: Própria autora

Observa-se dessa forma que os diferentes enfoques trazem suas singularidades, que são determinadas tanto pela questão paradigmática como pelas disponibilidades tecnológicas. Neste sentido, destaca-se como se dá o uso da mídia audiovisual, objeto de estudo da presente pesquisa.

3. Apontamentos e conceito sobre mídia audiovisual

A aprendizagem mediada pela tecnologia inserida no influxo digital, em sua contextualização, apresenta características concretas no ensino e aprendizagem, tanto na modalidade presencial quanto na a distância. No que tange professores e alunos, envolve uma diversidade de relacionamentos de emissão e compartilhamento de conteúdos, intensificados pela combinação de linguagens e meios que sofreram mudanças significativas com o decorrer do tempo.

Entre esses meios destacamos aqui o audiovisual, um dos que mais representam as mudanças, não só do ponto de vista de tecnologia de produção, armazenamento e compartilhamento, como também do uso como ferramenta educativa.

Ferrés (1998) aponta que existe um equívoco já na terminologia "audiovisual", o que se dá, em princípio, por se tratar de uma palavra composta e também por ser usada como sinônimo das técnicas e métodos informativos, documentários ou didáticos, nos quais se utilizam elementos auditivos e visuais. Ainda para o autor, aplica-se o termo também "aos trabalhos que concretizam estes métodos: slides, filmes, bem como aos materiais que lhe servem como apoio: o disco, a fita magnética, o filme..."(Ferrés, 1998, p. 128).

Segundo ele, ainda, é preciso distinguir entre o audiovisual como meio ou recurso tecnológico e o audiovisual como forma diferenciada de expressão, pois existem reducionismos quanto ao termo. Ferrés (1998) afirma também que as possibilidades didáticas do audiovisual são mais amplas que a do vídeo.

Quanto a esta terminologia, "vídeo", também há uma utilização como sinônimo de audiovisual, ou de mídia audiovisual. Para Machado (1988), o termo vai além e envolve um conjunto de elementos significantes, como o videogame, videoarte, videotextos, videopoesias, sendo um instrumento que estimula todos os sentidos. Segundo o autor, a característica marcante do "vídeo" é, portanto, a mistura de linguagens e gêneros e envolve signos sonoros, visuais, verbais, táteis, cinéticos, transformando o visor do vídeo num espaço sensório.

Na definição de Moran (1995), o vídeo significa "uma forma de contar metalinguística", que abrange uma superposição de códigos e significações que são predominantemente audiovisuais. Na década de 90, Moran afirmava que o vídeo ainda se encontrava distante da linguagem educacional e estava mais próximo do discurso verbal-escrito.

Sobre esta relação do vídeo com os fins escolares, ao longo do tempo foram usadas diversas nomenclaturas. Gomes (2008) lembra de alguns termos considerados concorrentes, como vídeo didático e vídeo educacional, e outros

que em essência são diferentes mas foram usados como sinônimos. Neste último caso cita como exemplo o vídeo instrucional e o vídeo educativo.

Ferrés (1998), embora afirme que não se pode pensar em uma sistematização quanto à nomenclatura e utilização que seja definitiva, propõe o que intitula de uma "intenção de sistematização", entendida como enunciação e estruturação de algumas possibilidades de uso claramente diversificadas. Nomeia seis modalidades de uso do vídeo, divididas em: videolição, videoapoio, videoprocesso, programa motivador, programa monoconceitual e vídeo interativo.

Segundo a sua conceituação (p. 34-42), o videolição é o equivalente a uma aula expositiva, porém apresentada por meio do recurso audiovisual, portanto uma exposição sistematizada de conteúdos que são tratados com certa exatidão. Já o videoapoio é semelhante a um dispositivo de apoio em que seu uso didático estabelece uma interação entre o vídeo e a fala do professor. O videoprocesso é uma dinâmica em que os alunos são criadores, sujeitos ativos do processo na criação ou investigação de mídias. O programa motivador pode ser definido como um programa destinado fundamentalmente a suscitar um trabalho posterior ao visionado, cujo suporte é o vídeo. No programa monoconceitual temos vídeos muito breves, normalmente mudos e que acontecem de uma maneira intuitiva apresentando um só conceito ou um aspecto parcial de um tema. E o videointerativo é o encontro entre o vídeo e a informática, que se caracteriza pela bidirecionalidade, "possibilitando um diálogo aberto entre o homem e a máquina" (FERRÉS, 1998, p. 34-42).

A partir desta nomenclatura estabelecida por Ferrés, percebemos que o autor identifica o vídeo como uma linguagem de expressão, não apenas como tecnologia, sendo, assim, uma forma diferenciada de processamento de informação. Notamos ainda que a nomenclatura acima exposta às vezes traz situações de linguagem e outras de utilização.

Nesta pesquisa, mídia audiovisual e vídeo são tratados como sinônimos e entendidos como elemento constituinte de uma cultura inserida dentro e fora das escolas e universidades, espaços de aprendizagem em que o conhecimento

formal e o informal se misturam e as modalidades de ensino se aproximam. Durante muito tempo, os termos "audiovisual" e "vídeo" foram vistos também apenas como sinônimo de "televisão", sendo que o meio e a programação se confundiam prevalecendo conceitos negativos quanto ao meio.

Na presente pesquisa entendo a necessidade desta distinção e percebo a evolução e as experimentações pelas quais o veículo televisão passou ao longo dos anos em sua utilização externa e também na educação, tanto quando estudada no viés do meio como da programação.

No Brasil, por exemplo, as primeiras transmissões em rede aberta de foram marcadas pela ousadia de Assis Chateaubriand, que, mesmo tendo realizado pesquisa para saber sobre a viabilidade da implantação da televisão no país e tendo uma resposta negativa, importou cerca de 200 aparelhos televisores e deu início à TV Tupi. E a esta se deu o surgimento de novas emissoras, como Globo, Record e Bandeirantes.

Dessa maneira, por fazer parte da cultura da população no Brasil e no mundo, é impossível negar o poder da televisão hoje, seja em termos econômicos quanto sociais. Para Machado (1988), "já é tempo, portanto, de virar o disco dos discursos sociológicos sobre o poder da televisão e começar a encarar a mídia eletrônica como fato da cultura, capaz de exprimir com eloquência a complexidade e contradições de nosso tempo" (p. 11).

Ao traçar um perfil histórico das experiências da teleducação, Bordenave (1987) a coloca como qualquer forma mediatizada de educação, não sendo esta apenas educação por televisão. O autor destaca, dentre as muitas experiências de educação a distância, formais e não formais, levadas a cabo no Brasil, algumas que se destacaram por seu alcance massivo e outras por suas inovações pedagógicas (p. 55-70).

Aproveito para esclarecer também que não se pode falar apenas em televisão e pensá-la como um simples aparelho doméstico, mas estudá-la em seus diferentes suportes. Aliás, o ideal neste momento é a utilização da nomenclatura "mídia audiovisual", "audiovisual" ou "vídeo. Portanto, tiramos a ênfase do meio físico, ainda que envolva sua dimensão cultural, para depositá-la

na seleção ou produção por parte da emissão, que se estabelece em fluxo com a recepção em processos de troca e na linguagem que precisa ser utilizada na aprendizagem.

Outro fator fundamental a ser levado em conta para o entendimento desta pesquisa é que considero o meio físico televisão com características diferentes dos veículos impressos e também do rádio, por exemplo, mas que todas essas mídias estão na "barriga híbrida da internet" como afirma, e com quem concordo, Santaella (2010, p. 117). Estão juntas e também ligadas a outras mídias. Entendo que sendo assistida na web via computador, tablet, dispositivos móveis, a televisão não deixa de ser mídia audiovisual, mas passa a ter características ampliadas, que convergem com outras mídias.

Neste contexto, é fundamental o papel das plataformas que possibilitam o compartilhamento de vídeos, como o YouTube, por exemplo, pois estas não só ampliaram o repositório de conteúdo livre disponível como também passaram a estimular professores e alunos no uso e compartilhamento desses conteúdos, permitindo o trânsito de livres informações no que diz respeito a produção e armazenamento de conhecimento.

Como são elaborados para diferentes dispositivos de visualização, observo, ao longo desta e de outras pesquisas, que as mídias audiovisuais, quanto ao gênero e formatações, se apresentam em processos de avanços. Enquanto num primeiro momento tínhamos apenas a transposição de mídia, de um livro impresso para um *ebook*, ou de uma aula presencial gravada para ser transmitida em televisão, hoje já temos conteúdo produzido especificamente para formatos digitais e com vistas à educação a distância.

Essas mudanças possibilitadas por novos estudos na área e pelos avanços da tecnologia digital só vêm a contribuir para a consolidação da aprendizagem no ciberespaço. Aprendizagem esta que acontece por meio da utilização de audiovisuais em tempos de convergências de mídia, e em uma cultura midiática educativa que aproxima ainda mais o campo da Educação e o da Comunicação.

4. Pesquisa e descrição da análise de dados

A presente pesquisa qualitativa adota o grupo focal como técnica de investigação para perceber como se dá a recepção de trabalhos audiovisuais no processo de aprendizagem do estudante universitário. Delimitar, ou mesmo identificar, de que maneira vídeos, imagens, gravações e demais materiais audiovisuais disponibilizados no ciberespaço interferem na aprendizagem desse aluno só é possível com o diálogo e com o uso de uma técnica em que ele próprio possa se expressar de maneira direta.

Para isso, elegi 26 alunos e um conjunto de documentos em vídeo como fonte de dados. Os alunos foram selecionados em diferentes escolas de uma universidade do Sul do Brasil, totalizando três grupos diferentes. Todos foram convidados a participar do corpus do estudo voluntariamente. A constituição de cada um desses grupos obedeceu aos seguintes critérios: os estudantes deviam pertencer aos cursos ligados às áreas de Comunicação ou Artes e estar regularmente matriculados e frequentando as aulas presencialmente.

Para se chegar a tais selecionados, buscou-se indicação de professores das diferentes escolas pesquisadas sobre o perfil dos alunos apontados para participar do grupo. A ideia era trazer diferentes perfis de alunos que utilizassem as mídias audiovisuais da seguinte forma: usuários frequentes, usuários pouco frequentes e não usuários.

Já com relação aos vídeos usados como fontes de dados e apresentados durante o grupo focal, foram todos selecionados na plataforma YouTube e em sites destinados à educação. Os critérios de escolha destas mídias foram estabelecidos da seguinte forma: deveriam apresentar diferentes gêneros audiovisuais (documentário, entrevista, debate) não ficcionais e conter argumentações ou opiniões de estudiosos e teóricos de cada área.

Para a realização do grupo focal propriamente dita, a técnica se constituía da seguinte maneira: foram apresentadas amostras de 10 minutos de três diferentes vídeos, com formatos distintos (documentário, entrevista e debate) relacionados à área de conhecimento de cada grupo de alunos. Após a apresentação, dava-se início ao diálogo orientado em um roteiro de perguntas

que serviu apenas para a condução da moderação do diálogo, que ocorreu de forma espontânea por parte dos alunos participantes de cada grupo. Com o foco no objetivo da pesquisa, as perguntas pré-elaboradas foram:

- O material a que você teve acesso auxiliou o seu processo de aprendizagem? Por quê?
- Você gostaria de ter maior acesso a materiais como esse durante seu processo de aprendizagem?
- Você procura materiais como esse enquanto estuda? Por quê?
- Em que locais (plataformas, sites...) você busca materiais como esse? Por quê?
- Você possui professores que apresentam, em suas aulas, materiais como esse?
- Quais são as suas considerações sobre a qualidade do material? Você faria alguma alteração? Por quê?
- Qual dos três vídeos você acha melhor? Por quê?

Porém, é importante ressaltar que esse guia não foi utilizado como uma lista de perguntas, e que durante o processo surgiram outras questões que foram abordadas conforme o andamento da conversa. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com autorização e consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas.

Para analisar o material obtido por meio das transcrições, foram utilizados quatro parâmetros iniciais que nortearam todo o embasamento, da coleta dos dados à depreensão dos resultados. Esses parâmetros para análise temática são: processo de aprendizagem; compreensão sobre o formato e natureza dos vídeos usados; análise de utilização (quais são os métodos e fontes de buscas); e análise dos tipos de conteúdo dos vídeos bem como da qualidade do material.

Após a transcrição e pré-análise do material, para critério de análise (Bardin, 2011), os textos permaneceram nos mesmos parâmetros, acima apresentados, que foram considerados significativos quando se formulou as perguntas para realização do grupo focal.

5. Interpretação dos dados e resultados

O primeiro grupo focal foi composto por seis alunos do Curso de Comunicação Social – Habilitação Jornalismo, da Escola de Comunicação e Artes, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Sul do Brasil, embora outros seis tenham sido convidados também mas não compareceram à dinâmica. A este

grupo foram apresentados os seguintes vídeos previamente selecionados: sobre a temática "Um olhar contemporâneo sobre o mito da caverna", produzido pela Ulbra, Del e Editora IBPEX.

Para o segundo grupo focal, compareceram nove alunos do Curso de Design, da Escola de Arquitetura e Design da mesma instituição. Foram apresentados outros três vídeos previamente selecionados: o documentário "*O que mudou nos últimos cinco anos*"; "*Conversas de Valor*", produzido pela Sustentare, Escola de Negócios, cujo tema abordado foi Design, Cultura e Sociedade pelo professor Ericson Luiz Straub; "*Inovação centrada no usuário*", produzido pelo Hemisfério Criativo com o professor Erico Filomeno.

Participaram do terceiro grupo focal 11 alunos do Curso de Marketing, da Escola de Negócios também da mesma instituição. Neste grupo focal também foram veiculadas três mídias audiovisuais previamente selecionadas: um documentário, "*A história das coisas*", produzido pela Tides Foundation de Annie Leonard; uma entrevista com Philip Kotler, produzida pela Management TV; e uma narrativa em formato de videoaula intitulada "*Os 8Ps do Marketing Digital*".

No sentido de facilitar a leitura dos três grupos focais realizados durante a pesquisa, apresenta-se a seguir um cruzamento das respostas dos grupos de forma sintética e analítica.

Quadro 2. Respostas dos três grupos focais quanto aos processos de aprendizagem por meio de mídias – Parâmetro 1

Os alunos buscam diferentes mídias para complementar o que veem em sala de aula;
Todos os alunos entrevistados nos três grupos afirmam que os vídeos auxiliam na aprendizagem ;
Foi apontado também que há a necessidade de recursos específicos que auxiliem essa aprendizagem;
Os alunos realizam essa busca espontaneamente , ou seja, não precisam da indicação do professor;
A busca de materiais semelhantes foi justificada nos três grupos pelos seguintes aspectos: visualização , e complementar o estudo .

Fonte: Própria autora.

Observo pelas constatações sinalizadas no quadro acima a importância da relação imagética e textual como forma de aprendizagem, em que o vídeo é um

complemento e que está disponível na rede. Foi possível perceber, pelas declarações dos alunos, que existem recursos específicos em termos de linguagem que vão auxiliar nesse processo e que eles percebem isso quando visualizam os materiais. A linguagem se mostra, nesse sentido, como um sistema de mediação fundamental no contexto da aprendizagem.

Ainda são atuais os entendimentos de Ferrés (1998) sobre a terminologia “vídeo” e sua classificação – videolição, videoapoio, videoprocesso e videointerativo –, mas hoje se apresentam muito mais interligados, não permitindo uma barreira rígida entre os conceitos e suas utilizações. Trata-se do hibridismo de forma, proposto por Machado (2000).

A mídia audiovisual está inserida dentro e fora das universidades e se apresenta na perspectiva da hipermídia em que os alunos fazem conexão em meio a conteúdos de mídias dispersos. Segundo explicação de Levy (1999), esse fenômeno potencializa o movimento geral de digitalização em que várias mídias se integram em uma única interface para transmitir uma mensagem comum. Pode-se dizer também que é a aproximação entre as mídias massivas e pós-massivas (Lemos, 2004).

A respeito do **formato e da natureza dos vídeos – Parâmetro 2**, pode-se considerar:

Quadro 3. Respostas dos três grupos focais quanto ao formato e à natureza dos vídeos – Parâmetro 2

Os alunos dos grupos de Jornalismo e Design têm preferência pelo gênero documental e atribuem a preferência a diferentes critérios;
Os alunos citam como pontos negativos apresentados em vídeos utilizados para aprendizagem: material monótono, vídeos longos ;
Para seleção dos vídeos que assistiram para aprender, os critérios que aparecem mais frequentemente nos três grupos realizados são: qualidade de imagem, dinamismo e interatividade .

Fonte: Própria autora.

Quando questionados sobre a qualidade dos materiais e sobre a preferência, a resposta, unânime, foi o documentário, tanto para os alunos de Jornalismo quanto para os de Design. Dentre os argumentos que se

apresentaram para justificar a escolha e que se apresentaram muito semelhantes destacam-se:

Quadro 4. Argumentos que definem a preferência pelo Documentário – Grupo Focal Comunicação Social – Jornalismo

Argumentos
Atrativo
Melhor ilustrado
Mais informação
Linguagem jovem
Linguagem acessível

Fonte: Própria autora

Quadro 5. Argumentos que definem a preferência pelo Documentário – Grupo Focal Design

Argumentos
Tempo
Quantidade de conteúdo
Qualidade de imagem

Fonte: Própria autora

Já para o grupo focal de Marketing, os alunos afirmaram que preferem, em primeiro lugar, mídias que tragam em seu formato animação e, em segundo lugar, o gênero entrevista, embora as respostas tenham sido bem divididas.

Diante das falas dos alunos referentes ao formato dos vídeos, constatei que, embora a seleção de materiais utilizados para fins educativos não seja feita por seus formatos, esses gêneros audiovisuais são importantes no que se referem à forma como os conteúdos serão apresentados. Segundo Ferrés (1998), cada meio, devido à sua configuração tecnológica, tende a privilegiar alguns conteúdos e a recusar outros.

Indo além dos meios, na concepção de vídeos disponíveis em rede que tendem a ser cada vez mais convergentes, há a necessidade de uma nova forma de pensar a distribuição do conteúdo digital que envolve qualidade técnica e linguagem mediatizada.

Quanto à **utilização das mídias – Parâmetro 3**, que envolvem métodos e fontes de busca, verificou-se que:

Quadro 6. Respostas dos três grupos focais quanto à utilização das mídias – Parâmetro 3

A plataforma YouTube foi mencionada em todos os grupos;
Os professores do curso de Jornalismo e do curso de Design fazem essa indicação de vídeos para que sejam visualizados pelos alunos; já os professores de Marketing indicam mais livros e textos;
Em dois grupos focais surgiram apontamentos bem interessantes sobre a utilização dos vídeos pelos professores: para os alunos, o material apresentado pelo professor nem sempre é novidade.

Fonte: Própria autora.

Assim, os alunos dos grupos de Jornalismo e de Design apontam que a função do professor é um "indicador" do processo. O acesso aos vídeos está liberado, pois estes em sua maioria estão disponíveis na rede, mas cabe ao professor a "indicação do olhar", o que fazer com o conteúdo nele apresentado.

A partir da fala dos alunos, pude inferir também que o papel do professor deve ser também o de mediador. Como afirma Masetto (2000), a mediação pedagógica vai além do domínio técnico, mas diz respeito à atitude, à conduta do professor de se colocar como um facilitador da aprendizagem, que incentive e motive processos colaborativos.

Em relação ao **Parâmetro 4**, que envolve a análise dos tipos de conteúdo dos vídeos, no que se refere à qualidade do material os alunos dos três grupos focais elencaram os critérios, organizados nos quadros abaixo, que consideram mais importantes num vídeo que será utilizado para aprendizagem, independentemente do formato, área de conhecimento e veiculação:

Quadro 7. Critérios para seleção de vídeos para aprendizagem – Grupo focal Comunicação Social – Jornalismo

1 Qualidade de imagem	5 Profundidade
2 Qualidade de som	6 Dinamismo
3 Proximidade	7 Interatividade
4 Acessibilidade	8 Duração

Fonte: Própria autora

Quadro 8. Critérios para seleção de vídeos utilizados para aprendizagem – grupo focal Design

Critérios
1 Credibilidade
2 Visualizações
3 Texto de acompanhamento

Fonte: Própria autora

Quadro 9. Critérios para seleção de vídeos utilizados para aprendizagem – Grupo Focal Marketing

Critérios
1 Dinamismo
2 Qualidade de imagem
3 Interatividade

Fonte: Própria autora

Podemos observar, pelos quadros acima, que o critério utilizado para seleção dos vídeos envolve diferentes conceitos, tanto no que se refere à qualidade técnica quanto à qualidade do conteúdo. Percebe-se nesse sentido que a qualidade está longe de ser um atributo de consenso. Pelos critérios expostos pelos alunos é possível afirmar que a qualidade envolve uma competência para exploração de recursos e linguagem em uma direção inovadora, com abordagem estética e que, sobretudo, estimule a participação e a construção de fluxos em diferentes narrativas.

6. Considerações finais

Novas linguagens de mídias, que se somam e se compõem em diferentes narrativas, surgem à medida em que as tecnologias digitais se expandem. Nesse processo, o aluno é convidado a fazer associações em meio a conteúdos de mídia dispersos, tornando cada vez mais visíveis as práticas comunicativas presentes no ensino e o seu papel como ser ativo no processo de aprendizagem.

Cada vez mais presentes no cenário educacional, as mídias audiovisuais são levadas para a sala de aula pelos professores e indicadas como fontes. Além disso, são buscadas também por iniciativa própria dos alunos, a geração tutorial, que encontra nos vídeos de “como fazer” o recurso para dirimir dúvidas e curiosidades. Papel fundamental nesse processo tem as plataformas,

especialmente o YouTube, que ao ampliar o repositório de conteúdo aberto permite o acesso livre a estudantes e professores.

Ao longo da pesquisa ficou claro que a contribuição do vídeo para o processo de aprendizagem do estudante universitário é considerável. No entanto, percebemos que essa utilização ainda encontra-se aliada aos critérios de aprendizagem linear, numa abordagem tradicional. É preciso romper esse paradigma, o que só é possível ao pensar na mediação pedagógica e na perspectiva do ciberespaço que envolve a aprendizagem no influxo digital.

A pesquisa mostrou sua relevância uma vez que buscou conhecer as opiniões dos alunos como receptores, produtores, usuários de mídia e também foi importante para entender como esse jovem aprende hoje por meio dos vídeos no contexto do ciberespaço.

Pelos dados coletados ao longo das entrevistas, entendo que há a necessidade de uma integração maior entre o meio, a mensagem, a linguagem e a recepção, e esse processo vai se dar na mediação de informações e do conhecimento. É esse processo de fluxo que vai contribuir para a aprendizagem do estudante do Ensino Superior.

O vídeo, utilizado nesta pesquisa como sinônimo de mídias audiovisuais, é um forte aliado nesse processo e passa por mudanças para ser disponibilizado em diversas plataformas. São essas diferentes possibilidades que traz para os dias atuais a necessidade de tornar as narrativas mais convergentes. As características que as mídias têm que apresentar para que sejam efetivas no processo de aprendizagem devem passar pela: escolha do formato da mídia, a forma como será utilizada e a qualidade da sua produção. Desta forma a mídia utilizada para fins educativos precisa estar alicerçada em três conceitos principais: assimilação, descentralização e coparticipação.

A assimilação refere-se à forma como as pessoas conseguem captar e obter informações para incorporá-las aos conceitos já adquiridos. A descentralização refere-se à ruptura de uma única fonte de emissão e um único sentido, ou seja, permite que as pessoas e os grupos descubram a natureza de sua relação com aquele conteúdo e a partir daí possam atribuir sentido ao que recebem. E a

coparticipação significa uma participação conjunta da recepção, entendida como usuário, que envolve um convite para que se apodere da linguagem e do processo de produção.

Nesta pesquisa ficou clara a importância desses três conceitos fazerem parte de todo o planejamento do professor ao utilizar uma mídia audiovisual e os impactos positivos ou negativos que produzem no processo de ensino-aprendizagem de acordo com a maior ou menor eficiência, respectivamente, com que forem desenvolvidos. Pesquisas futuras poderão se dedicar a investigar cada um desses conceitos, assimilação, descentralização e coparticipação, mais a fundo e sua interferência em outros grupos discentes, além dos estudantes universitários, aqui citados.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, Brasil: Edições 70.
- Bordenave, J. E. D. (1987). *Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Ferrés, J. (1998). Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In Sancho, J. M. *Para uma tecnologia educacional* (127-155). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Gozer, M. S., Souza, S. T. & Mallman, F. I. S. As mídias audiovisuais e a sua utilização na educação. (2013). Anais do Congresso Nacional de Educação Educere, Curitiba, Paraná, Brasil, 6.
- Lemos, A. (2004). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. (2ª ed. Coleção Cibercultura). Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. (C. I. Costa, Trad.). São Paulo, Brasil: Editora 34.
- Machado, A. (1988). *A arte do vídeo*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Machado, A. (1995). *A arte do vídeo*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Machado, A. (2000). *A televisão levada a sério*. São Paulo, Brasil: Editora Senac.
- Masetto, M. T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In Moran, J. M., Masetto, M. T., Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (133-173). Campinas, Brasil: Papirus.
- Moran, J. M. (2013). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, (2), 27-35. Recuperado em 16 dezembro, 2013 de <http://www.eca.usp.br/moran/vidsal.htm>
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo, Brasil: Paulus.

Soares, I. O. (2011). Educomunicação: um campo de mediações. In Citelli, A. O., Costa, M. C. C. (Org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. (13-30). São Paulo, Brasil: Paulinas.

Soares, I. O. (2002). *Mas, afinal, o que é educomunicação?* Recuperado de <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>

Souza, S. T. (2014). *Ensino-aprendizagem na cibercultura: a mediação pedagógica da modalidade vídeo na educação superior*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Souza, S. T. (2017). Aprendizagem na cibercultura por meio de e para o audiovisual. *Revista Latinoamericana de ciencias de la comunicación*, 14 (26). Recuperado em 01 abril, 2019, de <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/925>

CAPÍTULO 6

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS ONLINE Y MULTIMEDIA: DISEÑO DE UN CURSO ECOLÓGICO, INTEGRADO E INTERFOCAL

Antonio Chenoll¹¹

Universidade Católica Portuguesa, Portugal

RESUMEN: El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto online y multimedia es una de las disciplinas que más beneficios ha encontrado en su adaptación. Textos reales vídeos o audios digitales son los elementos que ya forman parte de cualquier curso en cualquiera que sea su grado de presencialidad. Tanto es así que podemos afirmar que un curso sin recursos digitales en un contexto sin brecha digital significativa no es potencialmente un curso optimizado. Si, además de los recursos digitales, le añadimos el uso de las redes sociales como puente entre a la instrucción formal y la informal; añadimos el componente de realidad, significación y multimodalidad que tanto necesita un curso de lenguas. En este trabajo veremos cómo un curso formal de una lengua extranjera puede verse favorecido por un ecosistema que conjugue una instrucción formal (necesaria para cualquier aprendizaje de una L2) con una instrucción informal (que alimenta el concepto de adquisición) a través de elementos *online* y redes sociales.

PALABRAS-CLAVE: adquisición; lenguas extranjeras; online; redes sociales; ecosistema de aprendizaje

ABSTRACT: The process of teaching and learning foreign languages in an online and multimedia context is one of the disciplines that, in its adaptation, has found a large number of benefits. Authentic texts, videos or digital audios are the elements that are already part of any course, no matter their degree of presence is. So much so that we can say that a course without digital resources, in a context without significant digital divide, is not potentially an optimized course. If, in addition to digital resources, we add the use of social networks as a bridge between formal and informal instruction; we add the component of reality, significant learning and multimodality that a language course really needs. In this paper we will see how a formal course of a foreign language can be favored by an ecosystem that combines a formal instruction (necessary for any learning of an L2) with an informal instruction (that feeds the concept of acquisition) through online elements and social networks.

KEYWORDS: acquisition; foreign languages online; social networks; learning ecosystem

INTRODUCCIÓN

Este texto que sigue a continuación pretende dar una visión básica, pero esencial sobre la relación entre lo que conocemos sobre el aprendizaje de lenguas

¹¹ a_chenoll@ucp.pt

extranjeritas y ese mismo aprendizaje cuando se ve condicionado por un ambiente digital. Un ambiente que, a nuestro entender, es inevitable.

Por lo tanto, no pretende ser un texto exhaustivo sobre los procesos de aprendizaje, de adquisición y los procesos de enseñanza online. Pretende, sí, definir unas líneas de actuación que puedan guiar al lector hacia un acercamiento a la aplicación de las tecnologías educativas en un curso bien completamente online, bien tecnológicamente enriquecido¹².

En él se analizarán elementos que refieren a los procesos de adquisición cuando se conjugan sobre los elementos online. Se hará una reflexión basada en los estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras desde una perspectiva multidisciplinar y, a su vez, se tendrán en cuenta los efectos prácticos y experiencias objetivadas de un ejemplo de un curso de lenguas extranjeras que crea un ambiente integrador a través de un ecosistema y enfocado desde una perspectiva holística del aprendizaje.

Por otra parte, debe el lector advertir que cualquier texto en el que se mencionen elementos tecnológicos se enfrenta al serio problema de la obsolescencia tecnológica (Machado dos Santos & Flores, 2015; Vega, 2012). En otras palabras, aunque se pretende evitar *softwares* que actualmente estén en vigor en el uso tanto de los aprendientes como de la sociedad en general, será papel del lector adaptar estos contenidos a su realidad en el momento de la lectura de este texto. Nos centraremos por eso, y en la medida de lo posible, en el proceso de aprendizaje y no tanto en las herramientas utilizadas para llevarlas a cabo de manera que resulte más sencillo que el lector pueda adaptar las consideraciones aquí definidas a su contexto de enseñanza y aprendizaje. A modo de ejemplo, podremos hacer referencia a redes sociales que actualmente están en vigor como Facebook, Twitter o Instagram; pero tal como sucedió con otras redes, estas pueden no ser afines a los alumnos y sus edades, pueden llegar a desaparecer o bien a ser reconvertidas. Por lo tanto, consideramos más productivo a largo plazo

¹² Entendemos como un curso tecnológicamente enriquecido como aquel que, siendo presencial en esencia posee en su dinámica pedagógica un peso importante en el componente digital.

centrarnos en el contenido y no tanto en el continente, aunque será inevitable hacer referencia a estos *softwares*.

En este sentido, realizaremos primero un breve análisis sobre lo que conocemos acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras actualmente para después acercarnos al aprendizaje online de manera general y cuáles son los elementos que poseen más capacidad de influencia en este contexto, para después unificarlas en un ejemplo práctico de un curso formal de lenguas extranjeras a través de un ecosistema holístico, multimodal y adaptativo. Finalmente, analizaremos algunas consideraciones finales sobre las ventajas y los inconvenientes que acarrea este tipo de aplicación didáctica y llegaremos a unas conclusiones que ayuden al lector a entender la importancia de aplicar este tipo de metodología.

APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA

Adquirir una lengua extranjera es un proceso cognitivo que, a diferencia de otras disciplinas, requiere una plasticidad cerebral que muy alta (Costa, 2017). Debemos tener en consideración que el cerebro lingüístico en adultos es un cerebro que, básicamente, está estable gracias a muchos años de entrenamiento constante produciendo las mismas estructuras lingüísticas. Cuando nos enfrentamos a la adquisición de un sistema lingüístico diferente al nuestro, estas conexiones realizadas durante décadas deben, además, incluir otros elementos con etiquetas diferentes para un mismo significado. Es decir, incluir un significante nuevo para añadir a esa conexión creada diariamente. Además, dependiendo del componente lingüístico existen elementos más costosos de crear que otros. Por ejemplo, adquirir un contenido léxico¹³ resulta más fácil debido a que es aprendido en bloque (*cluster*) y al que hay que añadirle elementos gramaticales mínimos como el género o el número si fuera el caso (mes-> mesa; mesas). En cambio, elementos sintácticos o gramaticales tienen funciones diferentes que dependen del objetivo y del contexto en el que estamos

¹³ Entiéndase componente léxico como las palabras o elementos que no modifican su forma dependiendo del contexto (mesa, lápiz, silla), partes de otros elementos como los verbos en los que la raíz puede ser considerada como un elemento léxico (com-er, beb-er) o incluso elemento que se aprende por bloques («muchas gracias»)

actuando. Estos elementos se relacionan con otros del texto y requieren un tipo de memoria gradualmente con más condicionantes que las anteriores.

Además, los procesos cognitivos de una lengua requieren de mucha velocidad para que la comunicación sea gradualmente exitosa. Necesitamos recurrir a la memoria constantemente e improvisar dependiendo de la situación. De la misma manera, debemos utilizar recursos de intercomprensión en el proceso de interpretación del interlocutor para que, al mismo tiempo, podamos responder de manera adecuada al contexto y a nuestros objetivos.

Así como otras disciplinas requiere un complejo sistema de abstracción como la historia, o las matemáticas; el aprendizaje de lenguas es simple en cuanto a su proceso, pero muy complejo en cuanto a su interrelación no lineal y en cuanto a la exigencia de velocidad, memoria e improvisación que le es exigida. En otras palabras, las competencias que se deben desarrollar para considerarla como válida en la actuación de un sistema lingüístico depende en gran medida no solo de la adecuación, sino también de la velocidad en el que estas competencias son aplicadas en un contexto real de la actuación lingüística.

De la misma manera, el aprendizaje de lenguas extranjeras no es un aprendizaje que se realice, generalmente¹⁴, por curiosidad o por una motivación intrínseca, sino que responde a una motivación eminentemente práctica o extrínseca. Es decir, aprendo una lengua extranjera porque me servirá para acceder a conocimientos en esa lengua, poder negociar de manera adecuada o simplemente viajar. Por lo tanto, la motivación no suele venir de la lengua en sí, sino del producto facilitador del uso de esa lengua. Al contrario de otras disciplinas en las que la motivación intrínseca está directamente relacionada con el producto como la ingeniería, las matemáticas o incluso la historia para entender el contexto social actual o pasado.

Finalmente, existe un aprendizaje natural de la lengua que cualquier persona típica posee llamada generalmente como dispositivo (Chomsky, 1964; 2003). Todos hemos aprendido a hablar una lengua natural y nativa sin excesivas

¹⁴ Exceptuando, claro, estudiantes de lingüística o personas con aprecio a las lenguas como sistema.

instrucciones explícitas mas allá de las correcciones realizadas por padres o docentes entre otros. En una lengua extranjera, en cambio, para poder optimizar el proceso de aprendizaje es necesaria una instrucción explícita sobre las reglas que se consideran válidas en el sistema nativo.

No obstante, aunque podamos observar diferencias entre los procesos de adquisición de un sistema lingüístico en comparación a otros contenidos, no podemos afirmar que los procesos sean diferentes a cualquier otro proceso de adquisición. Los procesos de aprendizaje poseen la misma base independientemente de objeto de aprendizaje. Sin embargo, existe una diferencia entre el peso de un proceso y el nivel gradual de ese peso en la comprensión, organización, construcción y recuperación de ese contenido.

Este sistema de funcionamiento gradual y de motivación debe influir necesariamente en la manera en la que se aprende una lengua. Es decir, por un lado, debemos aprender de manera natural, pero por otro necesitamos instrucciones y correcciones para poder optimizar el proceso de adquisición.

En este sentido, debemos tener en cuenta la diferenciación crucial en el aprendizaje de lenguas que suponen los conceptos de adquisición y aprendizaje. Estos dos conceptos son fundamentales para entender los procesos implicados en el aprendizaje formal y el informal. El primero en hacer referencia seria a estos conceptos fue Krashen (1997) quien distinguió entre el aprendizaje natural de los hablantes que aprenden un código lingüístico por primera vez y de manera implícita (nativos o L1) y aquellos que ya tienen un código implantado y aprenden otro diferente (extranjero o L2) de manera explícita. El primero proceso, el aprendizaje natural, se le conoce como adquisición; mientras que el segundo, el aprendizaje explícito se le suele referir como aprendizaje.

Desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje estos elementos son importantes ya que quien aprende una L2 ya tiene unos conocimientos adquiridos inconscientemente debido a los que Chomsky llamaba la Gramática Universal (Chomsky, 1959; 1964). Es decir, todos los sistemas lingüísticos naturales poseen determinadas características que les son innatas. Por ejemplo, todos los hablantes saben (consciente o inconscientemente) que para nombrar algo se

utiliza un sustantivo o que para nombrar acciones se usa un verbo. Desde esta perspectiva, si bien no podemos decir que un bebé sea una tabla rasa debido precisamente a ese dispositivo lingüístico inherente a cualquier persona típica, el aprendizaje de un adulto interactúa constantemente con el sistema o los sistemas ya adquiridos con anterioridad a la lengua meta.

En esta línea de pensamiento, el aprendizaje natural (adquisición) sucede de manera inconsciente y comparte características con el aprendizaje realizado por simple exposición de la lengua. Por ejemplo, un portugués que vive y trabaja en España y que, al estar en un ambiente de inmersión lingüística, aumenta sus competencias sin ser consciente de que está aprendiendo determinadas estructuras. Por otro lado, el aprendizaje explícito sería aquel que se da cuando el mismo portugués va a clases de español en una academia o pregunta a alguien por la explicación de una estructura española que no entiende.

Por su parte, la adquisición, como es natural, se basa en gran parte en la trasmisión del mensaje, mientras que el aprendizaje se basa en la forma explícita de la lengua.

Es evidente que ambos tipos de contextos y herramientas de aprendizaje funcionan de manera paralela en la mayoría de los casos de hablantes con otras interlenguas ya adquiridas. Realizar una distinción tajante entre ellos puede resultar una tarea vana ya que, en muchas ocasiones, ambos procesos interactúan entre sí y son necesarios los dos para una correcta evolución de los niveles de competencia lingüística. Baralo (1995) hace, en este sentido, una reflexión interesante al criticar las propias palabras de Krashen

«Aunque el propio autor del modelo ha sostenido reiteradamente que no existe un trasvase de conocimiento consciente a conocimiento inconsciente, o lo que es lo mismo, de lo aprendido a lo adquirido, existen datos, intuitivos y empíricos, que permiten poner en duda esta afirmación. (...) Parece más verosímil pensar que la adquisición y el aprendizaje no son dos términos discretos y dicotómicos, sino más bien que se trata de un *contiuum* de las distintas formas de conocimiento.» (Baralo, 1995)

Por otra parte, en la mayoría de los perfiles lingüísticos de los aprendientes parece evidente que otorgar mayor relevancia a una visión de los procesos de aprendizaje desde una perspectiva enfocada en el mensaje puede resultar más

eficaz que centrarse en la visión relativa a la forma (Cassany, 1999; Maqueo, 2005; Mendiburu, 1989). No obstante, podemos observar en perfiles de aprendientes con un alto grado de semejanza entre la lengua materna y la lengua meta y sin olvidar el diálogo contante entre mensaje y forma, deberíamos dar más importancia a la forma que al mensaje (Chenoll, 2016; 2018a) debido, entre otras razones, a que el componente comunicativo tiene un alto grado de ceguera por falta de atención y, por lo tanto, para una optimización del aprendizaje deberemos señalar esas pequeñas diferencias que pasan desapercibidas y que en lenguas con una grado de proximidad menor son más evidentes y, en consecuencia, superan la barrera de la inconsciencia con facilidad.

Finalmente, desde el punto de vista del esfuerzo cognitivo y de las herramientas para el aprendizaje, debemos considerar que existe una línea general para el aprendizaje desde el punto de vista de la forma en el que el modelo educativo tiene mucha experiencia. Por regla general, le damos mucha más importancia al hecho de memorizar (foco en la forma) palabras o estructuras. Existe una sensación general en que si el estudiante está memorizando un texto está aprendiendo. No obstante, como hemos visto anteriormente, no existe una transferibilidad directa entre los conocimientos aprendidos y el hecho de usarlos en un contexto determinado como exige el uso de una lengua. En este sentido, aprender una lengua puede resultar mucho más fácil que adquirirla ya que para este último caso necesitamos tener un conocimiento más profundo sobre su uso, siendo este, además, un uso que no se asemeja al contexto en el que fue aprendido. De ahí que la adquisición de una lengua se vea favorecida por el aprendizaje en contexto real. Es decir, utilizar la lengua (e incluso equivocarnos en su uso) en un contexto real de comunicación resulta más efectivo ya que entra en juego elementos contextuales que ayudan a la memoria situacional a encontrar y a aprender los elementos necesarios para la producción.

De la misma manera, el aprendizaje de la lengua necesita que la producción se enmarque en un contexto suficientemente real como para que pueda haber una transferibilidad de los contenidos aprendidos de manera formal. Es decir, el aprendizaje que se produce en un contexto diferente al que tiene que ser aplicado posee una capacidad de transferibilidad menor que el que se produce en su

contexto real (Wenzelburguer, 1987). Esto se debe principalmente a que el aprendizaje se produce no solo desde el punto de vista abstracto y de creación de ideas, sino que la memoria posee un factor importante de contexto implícito que ayuda a la recuperación de los conceptos o ideas que fueron adquiridas en un contexto similar (Fernández & Alonso, 2002; Roca i Balasch & Serra Payà, 2010; Santalla Peñaloza, 2000).

Otros elementos comunes al resto de aprendizaje de contenidos como el componente afectivo (Arnold, 2000; Goleman, 1996; Marcos Llinàs, 2005; Pérez Ruiz, 2008) o la importancia de que los contenidos sean significativos (Coll & Solé, 1989; Moreira, 1997; Rivas Navarro, 2008) influyen también de manera muy directa en el proceso de aprendizaje de las lenguas. No obstante, no nos parece conveniente centrarnos en elementos que no poseen una idiosincrasia especial en lo referente a la lengua.

Desde otra perspectiva y dejando de lado los procesos de aprendizaje, aunque sin olvidarlos, debemos siempre tener en consideración cuáles son los objetivos finales de un curso formal de lenguas. En primer lugar, claro, se trata de aprender el mayor número de contenidos posible en el menor tiempo y para el mayor tiempo posible. Es decir, optimizar el aprendizaje durante el periodo de instrucción formal. Este es un objetivo evidente, pero no debemos descuidar el desarrollo de competencias relacionadas con el propio proceso de aprendizaje como son la autonomía o el aprendizaje independiente. A nuestro entender, en este campo la tecnología tiene un papel fundamental que puede no resultar tan obvio para el público no experto en la materia como puede resultar la adquisición de contenido. Es decir, un curso formal deberá no solo dotar a los alumnos del contenido que se pretende adquirir, sino dotar de herramientas prácticas para desarrollar ese mismo contenido y, por supuesto, alargarlo cuando el curso formal deje de estar vigente.

En este sentido, en un aprendizaje de algo tan inabarcable como una lengua extranjera el docente deberá guiar al alumno en el proceso de aprendizaje y ayudarle a encontrar cuáles son las estrategias de adquisición que le pueden resultar más adecuadas y productivas en el futuro. Cuando conjugamos este

componente con el aprendizaje online, solemos pensar en la indicación de repositorios multimodales (audio, texto, vídeo, etc.) pero no es frecuente pensar en estrategias tales como crear hipótesis a través de una muestra de lengua, refutarlas o confirmarlas con otras muestras, discriminación de textos formales e informales, señalar errores de los hablantes nativos, técnicas de discriminación fonética, uso de los traductores online, correctores de los editores de texto, discriminación de los géneros textuales; sin olvidar, claro, competencias claves para el aprendizaje de lenguas como la competencia intercultural, entre otras. De esta manera, lograremos que los alumnos se conviertan en verdaderos agentes responsables de su proceso de aprendizaje (Álvarez, 2013; Collazos, Guerrero, & Vergara, 2001; Ricoy Lorenzo, Sevillano García, & Feliz Murias, 2011).

Finalmente, la lengua es un contenido que posee varios planos. Existe el plano oral, escrito e incluso el audiovisual. Por lo tanto, si queremos ofrecer un curso que ayude a los alumnos a desarrollarse en un mundo lingüístico, deberemos ofrecerles instrumentos, textos y herramientas que representen esos planos lingüísticos. Una vez más, el contexto digital posee innumerables opciones para seleccionar muchos tipos de textos. Además, desde el punto de vista de la atención en el proceso de aprendizaje debemos variar la tipología del formato del texto para no caer en la ceguera por falta de atención (Cabrera Cortés, 2003; Castilla Villar, 2009; Chenoll Mora, 2016; Romero Medina & García Sevilla, 1987). Así, de la misma manera, aunque no por motivos atencionales, debemos surtir al alumno de diferentes maneras de conseguir un objetivo. De esta manera, y siguiendo los preceptos del llamado pos método (Kumaravadivelu, 1994; 2001) debemos tener en cuenta las diferentes maneras que tiene nuestro cerebro de adquirir información. Muchos de los métodos empleados hasta el momento basado en teorías cognitivas de la mente y del aprendizaje (conductismo, estructuralismo e incluso el cognitivismo) eran bastante reduccionistas. No obstante, sabemos que el aprendizaje no se da únicamente en una sola dirección. Nuestro cerebro percibe, transforma y adquiere información de muchas maneras y no tenemos, de momento, una Teoría del Todo que pueda explicar estos procesos basándose en una sola ley. Otra vez, como veremos más adelante, la

tecnología puede facilitar el uso de diferentes enfoques del aprendizaje que ayuden a nivelar de la mejor manera las diferentes formas de aprender de una modo holístico y respetando las opciones de aprendizaje que mejor se adapten no solo a los alumnos, como también a los contenidos que queremos trabajar.

Por lo tanto, podemos afirmar que el proceso de adquisición es un proceso que necesita de varios elementos para que se vea optimizado. Debe ser holístico, multimodal y multilineal (Chenoll, 2012).

APRENDER CON TECNOLOGÍA DIGITAL ONLINE Y MULTIMEDIA.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en un ambiente *online* tiene algunas características idiosincrásicas que debemos tener en cuenta cuando queremos optimizar el aprendizaje. Efectivamente, no solo es una cuestión de aprender o adquirir ya que consideramos como axioma de trabajo que es imposible no aprender. La cuestión relevante no es el aprendizaje en sí, sino cómo optimizar ese aprendizaje. Es decir, cómo adquirir conocimientos o competencias más profundos en menos tiempo posible y que sean lo más duraderas y adaptables posible.

Debemos partir de la base para esta comparación entre ambos contextos que, si bien para los procesos de la información activa los soportes digitales son menos adecuados, siempre suponen de manera general una aportación que, además de ser extremadamente valiosa por todos los recursos y posibilidades que ofrece, es una vía inevitable en el aprendizaje actual. Es decir, es inevitable escapar al aprendizaje digital. Por lo tanto, deberemos definir y delimitar cuáles son las valencias de cada contexto con el objetivo de minimizar el posible impacto negativo que pueda llegar a tener cuando comparamos los resultados de ambos contextos.

Centrándonos en estas diferencias, consideramos que existen algunos elementos esenciales que distinguen el procesamiento de la información en un ambiente presencial y con soportes analógicos a un procesamiento a distancia y con soportes tecnológicos.

En primer lugar, nos encontramos con los aparatos (*hardware*) que funcionan como mediadores para recibir y enviar la información. Desde el punto de vista del procesamiento de la información escrita de una lengua extranjera, debemos destacar el rol de la pantalla que puede influir en este mismo procesamiento. Como hemos visto en otros trabajos en los que se comprobó la diferencia del procesamiento de la información discreta en un soporte de pantalla y en un soporte de papel, este último parece más efectivo para una correcta discriminación de las letras en hablantes de lenguas afines (Chenoll Mora, 2018b) e incluso en contextos más amplios en los que se pretende conocer la comprensión general del texto (Delgado, Vargas, Ackerman, & Salmerón, 2018). Podemos interpretar este resultado como un hándicap para el aprendizaje de lenguas. No obstante, no es esa la conclusión a la que debemos llegar. Debemos pensar que este elemento negativo es, en primer lugar, una información valiosa para conocer las limitaciones y, en segundo lugar, recoger esta información para saber de qué manera debemos presentar una intervención didáctica si lo que queremos es trabajar, como en este caso, la discriminación discreta de las palabras en hablantes de lenguas afines. En este caso, podríamos aumentar, por ejemplo, el tamaño de las palabras o marcarlas de alguna manera. Así, aunque sabemos que no siempre es efectivo (Gutiérrez, Serrano, & García, 2019) servirá como indicativo para desarrollar la competencia discreta en hablantes de estos perfiles lingüísticos.

Por otra parte, sea cual sea el formato digital en el que estamos trabajando, la pérdida de la sensación de organización con respecto al texto siempre se asume como una pérdida del control de lectura.

Existen otras diferencias que tienen que ver no ya con el tipo de letra, sino con la consabida distracción constante a la que estamos expuestos lo que hace que la concentración sea un mal logrado objetivo. Sin embargo, creemos que este es un efecto secundario del aprendizaje digital. Es decir, el hecho de tener que competir con las constantes llamadas de atención no está relacionado con el texto digital, sino más bien por el contexto digital. En otras palabras, no se aprende o procesa peor en un contexto digital por el hecho de tener distracciones ya que

esas distracciones con concomitantes al contexto en el que se da el texto digital y no con el texto digital en sí (Cassany, 2012).

Por otra parte, y como decíamos, el contexto digital nos ofrece tal cantidad de ventajas desde el punto de vista del consumo y de la producción de contenidos (Reig, 2012) que parece evidente que dejar de utilizar estos recursos sería desperdiciar innumerables ventajas que, en particular al estudio de la lengua extranjera, nos ofrece. A modo de ejemplo, gracias a las tecnologías digitales nos es mucho más fácil el uso de elementos audiovisuales que favorecen la conexión multimodal de la lengua a la que habíamos hecho referencia anteriormente.

Por otra parte, ya desde la perspectiva de las redes sociales y del uso no solo del *hardware* sino del *software*, la penetración masiva de internet y su transformación a una internet social (Cassany, 2015; Marín de la Iglesia, 2010) ha ayudado a que sea posible crear y consumir contenido global, así como poder compartirlo. Es decir, desde la perspectiva del usuario habitual y sin tener en cuenta los cambios subsecuentes a una evolución lógica de los entramados bajo el uso de la información (Harris, 2008) tenemos una herramienta que va al encuentro de un enfoque del aprendizaje por tareas en el que el usuario (o aprendiente) adquiere un perfil de agente social que interviene productivamente y, en el caso en el que nos ocupa, en la lengua meta, en la sociedad globalizada (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Consejo de Europa, 2002; INTEF, 2017). Por lo tanto, cuando un alumno está usando la lengua meta en un contexto de redes sociales, lo está haciendo en un ambiente real, significativo y con un objetivo determinado usando para ello la lengua de comunicación utilizada en ese ambiente. Es, en definitiva, un usuario de la cultura de la lengua meta. En este sentido, como hablábamos anteriormente, cuando realizamos una tarea en la lengua meta, la estamos realizando no solo para las clases formales, sino en un contexto del todo real ya que en ese ambiente se dan contextos habituales del uso de la lengua. No es un uso explícitamente didáctico. El alumno tiene la opción de escoger consumir o producir según sus gustos de una manera bastante simple.

En definitiva, el aprendiente puede integrarse en una comunidad de habla de la lengua meta y, como veíamos al principio, podrá pasar del aprendizaje de la lengua hacia la adquisición ya que está integrado, salvando las distancias, con una comunidad lingüística (Chenoll, 2009).

LA INTEGRACIÓN DE UN APRENDIZAJE FORMAL EN LAS REDES SOCIALES.

Una vez debatidas las cuestiones sobre los procesos, debemos preguntarnos cómo podemos integrar estos procesos para que sean adaptados en un proceso formal de aprendizaje. Es decir, de qué manera podemos integrar unos procesos y herramientas que son eminentemente e idiosincrásicamente informales. Estamos hablando de elementos que no fueron diseñados para el aprendizaje formal, sino para una distribución libre de contenidos, por ese motivo es necesario didactizarlos para favorecer la optimización del proceso de aprendizaje.

En este sentido, pondremos como ejemplo un ecosistema de aprendizaje holístico guiado para que, en la medida de lo posible, cree un ambiente semicontrolado y se aproxime, por una parte, a los contenidos y competencias desarrolladas en las clases formales, mientras que, por otra parte, dé la suficiente libertad para que los alumnos puedan controlar los contenidos de las plataformas de este ecosistema.

Este ecosistema debe funcionar de la misma manera que un ecosistema animal. Es decir, todas las partes integrantes del modelo deben funcionar y retroalimentarse en sintonía a un objetivo final. Todas se complementan y tienen su función dependiendo de cuál es el mejor objetivo que pueden albergar.

El universo con el que se trabaja son alumnos de la asignatura de Lengua Española de *Comunicación Social y Cultural* y *Lenguas Extranjeras Aplicadas* de la *Universidade Católica Portuguesa*. Las edades de los alumnos rondan entre los 18 y los 23, de nacionalidad portuguesa y cuyo rango de nivel de español se sitúa entre el nivel A1 a C1, siendo los niveles A1-B2 ampliamente mayoritario¹⁵.

¹⁵ Ignoramos de la muestra aquellos alumnos fuera de rango por edad o nacionalidad para obtener un grupo consistente.

El ecosistema creado se divide en dos ambientes fundamentalmente distribuidos entre un aprendizaje formal y otro informal (o no-formal¹⁶). Dentro de esta división se consideró tanto la clase presencial como el LMS utilizado en la asignatura como elementos del aprendizaje formal (instrucciones explícitas, evaluación formal numérica, explicitación de los elementos de aprendizaje, entrega de trabajos, etc.). Por su parte, el aprendizaje informal consiste en el uso de tres redes sociales que fueron escogidas según sus características. Como se puede observar, este modelo guarda muchas semejanzas con los modelos basados en las Redes Personales de Aprendizaje o Ambientes Personales de Aprendizaje (Adell & Quintero, 2010; Mota, 2009; Romani & Moravec, 2011). La diferencia fundamental radica en que el modelo propuesto pretende unificar explícitamente el ambiente formal del aprendizaje con el no-formal, para apoyar a los estudiantes en la creación de su propio PLE cuando las clases formales hayan terminado. Es decir, dotar a través del proceso de enseñanza de herramientas efectivas tanto para la autonomía como para la independencia en el proceso de aprendizaje.

Descripción del ecosistema propuesto

Como hemos referido antes, el ecosistema se divide entre una versión informal y una versión formal del proceso de enseñanza y aprendizaje. En cada uno de los ambientes se trabajan los contenidos y las competencias que más se adecuan al contexto. A modo de ejemplo, resulta un tanto difícil o, por lo menos, menos productivo, trabajar la competencia oral en la producción a través de las redes sociales. Por lo que este componente del aprendizaje de la lengua se deja para el aprendizaje presencial. Por otra parte, la corrección de ejercicios de corte estructuralista bien puede ser trabajada a través de la plataforma LMS usada por lo que no consideramos que estamos a optimizar el proceso de aprendizaje corrigiendo este tipo de ejercicios en un ambiente presencial. No obstante, claro, si observamos problemas en la consecución de este tipo de ejercicios se plantea

¹⁶ Para esta investigación se consideró a efectos prácticos y como axioma de trabajo que el aprendizaje no-formal se unía al aprendizaje informal ya que uno de los objetivos del uso de las redes sociales como un ambiente no-formal es potencial el aprendizaje informal ya fuera de cualquier conexión con los elementos formales.

una intervención didáctica en las clases presenciales. Así, cada objetivo lingüístico se distribuye en el lugar más adecuado a su idiosincrasia.

El ambiente formal

El sistema formal está basado en dos ambientes. Por un lado, el contexto de la presencialidad en el que como hemos referido se trabajan las competencias más adecuadas a este contexto. Fundamentalmente se trabaja el desarrollo de la competencia oral de la lengua, debates, dinámicas de grupo y expresión libre de la lengua, entre otras actividades. Otra competencia fundamental es la competencia afectiva del grupo mediante el cual se crea una unión de la clase a través del trabajo en conjunto. No obstante, también se desarrollan en este ambiente la competencia gramatical cuando esta se hace necesario. Es decir, el hecho de que determinadas competencias sean más adecuadas a determinados contextos, no quiere decir que sería productivo aislarlas. La explicación de un elemento a través de la conversación es más efectiva ya que podemos ver la evolución del entendimiento por parte de los alumnos presencialmente. En caso contrario, en una explicación expositiva unidireccional, suponer que el contenido se ha entendido siguiendo una lógica prevista puede resultar reduccionista. Cuando se supone que el contenido no ha sido adquirido, podemos aplicar el axioma que se debe aplicar siempre. Esto es, distribuir el contenido en el contexto con más productividad.

Por otro lado, el contexto formal también se aplica en un ambiente *online* a través del LMS (*Learning Management System*) usado¹⁷. En este caso, el contenido que se trabaja son tareas controladas y puntuables tales como redacciones, comprensiones auditivas y escritas con evaluación automática de las respuestas, foros sobre los temas tratados en los que se espera una respuesta formal, entrega de trabajos obligatorios, así como tareas de corte estructuralista en el que los alumnos pueden practicar la fase de la repetición de la adquisición y en el que reciben un *feedback* automático previamente grabado por el docente. De esta manera, los alumnos no solo tienen una respuesta automática como el docente puede ver de qué manera han adquirido esos contenidos los alumnos de

¹⁷ En este caso, fue usado el LMS Moodle.

una manera general. Esta evaluación podrá ser de mucha ayuda para que el docente evalúe si es necesario trabajar ese contenido de manera presencial o si con el trabajo online es suficiente.

El ambiente Informal

El contexto informal por su parte, intenta crear, en la medida de lo posible un puente integrado con el ambiente formal. Como hemos dicho anteriormente, los ambientes formales e informales no son excluyentes, sino que se integran y se retroalimentan entre sí. Desde esta perspectiva, ambos ambientes tienen una relación de interdependencia que, si bien el ambiente formal posee una mayor predominancia, ambos funcionan en igualdad de condiciones desde el punto de vista de la importancia dada dentro del proceso de aprendizaje.

Así, el sistema informal depende en gran medida del ambiente online ya que para su explotación son usados elementos ubicuos y, fundamentalmente, las redes sociales.

Las redes sociales, como hemos referido anteriormente, fueron escogidas siguiendo algunos criterios de idoneidad. Para ellos fueron definidos cuatro niveles de referencia: nivel de familiaridad y uso de los alumnos; nivel de productividad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras; nivel de uso dentro de la cultura meta; nivel de intimidad exigido al alumno.

El primer criterio se refiere a un elemento fundamental en el momento de escoger cualquier herramienta en la clase. Esto es, el nivel de manejo y familiaridad de la herramienta. Es mucho más fácil y productivo usar una herramienta en la que los alumnos ya cuentan con alguna familiaridad que enseñarles a usar una herramienta nueva. El segundo criterio se basa en la capacidad que tiene una red social en distribuir y publicar elementos audiovisuales; conversaciones públicas y privadas ya que estos son fundamentales para la correcta adquisición multimodal de una lengua. El tercer criterio se basa en el nivel de penetración de la herramienta en la cultura meta ya que uno de los objetivos es distribuir información sobre esta cultura y resultará mucho más sencillo, natural y lógico usar una red en la que los usuarios de la lengua meta tengan más información compartida. Finalmente, el cuarto criterio pretende proteger a los usuarios en la

medida de lo posible de un nivel excesivo de intimidad. Determinadas redes sociales, como Snapchat o WhatsApp pueden exigir un nivel de revelación de datos personales que pueden poner en riesgo la intimidad de usuarios que, normalmente, no tendrían esta relación.

Teniendo en cuenta estos criterios, se escogió las redes sociales de Facebook – por respetar los tres criterios, pero especialmente por adecuarse al criterio de facilidad de distribución de contenidos audiovisuales; Twitter –por adecuarse especialmente al criterio sobre la adaptación a la cultura meta; y, finalmente, Instagram –por adecuarse al especialmente al criterio de usar una herramienta que los alumnos usen con frecuencia.

A pesar de que se haya hecho mención a su especial adecuación a cada uno de los criterios, es evidente que las tres redes sociales escogidas, cumplen suficientemente (aunque en un nivel más o menos completo) con los cuatro criterios.

Es necesario resaltar que estas redes sociales se usaron como una extensión constante y general de la clase presencial. Sin embargo, hubo otras redes sociales que fueron usadas de manera puntual y con objetivos formales específicos para la consecución de una tarea lingüística, como veremos más adelante.

Una vez definidas las redes sociales que fueron utilizadas regularmente para completar el proceso de adquisición de una lengua extranjera, veremos cuáles son los usos que se dan en el curso de manera específica.

Algunas de las intervenciones didácticas en las redes sociales, aunque no las únicas, fueron la distribución natural de contenidos libres; la construcción del conocimiento en grupo; el contacto con muestras culturales reales, uso como un punto de encuentro social, natural y rápido, no solo con el docente; sino también con el resto de compañeros, estar en contacto con la actualidad del país o cultura meta sin tener que esperar a estar en la clase o tener que colocarlo de una manera un tanto forzada en un foro del LMS; potenciar el desarrollo del componente afectivo a través del uso de humor, memes, películas, música, etc.

Esta distribución se realiza de manera sincronizada en las redes sociales de Facebook y Twitter, mientras que, en la red de Instagram, se prefieren contenidos más adecuados a la red como la fotografía, memes cortos, o referencias reales del día a día de la cultura española al que le acompañan la etiqueta (*hashtag*) con la referencia en español.

De la misma manera, y como objetivo cognitivo se tiene en cuenta el efecto *recall* de la memoria¹⁸. Es decir, si durante la clase presencial se nombra a un autor, un vídeo, una expresión, o cualquier contenido relacionado con la lengua durante esa misma tarde/noche se colocará un elemento que haga referencia a ese ítem de manera que el alumno pueda reconocer esa estructura de nuevo, pero en un contexto diferente.

Es importante señalar que este uso se hace a través de una cuenta profesional del docente y que los alumnos son conscientes de ellos. De la misma manera, en ningún momento cualquier interacción se tiene en cuenta para la nota de la asignatura (evaluación formativa), sino que se pretende, y así se deja claro, que este uso tenga una utilidad de formación para el aprendizaje en la clase, para la adquisición de la lengua, para conocer instrumentos para optimizar el aprendizaje, así como para el aprendizaje a lo largo de la vida. Es decir, se centra únicamente en el proceso de aprendizaje y no como proceso de evaluación. Por lo tanto, las motivaciones que llevan al uso de esta red social en los alumnos es siempre una motivación fundamentalmente intrínseca.

Finalmente, debemos señalar que el uso de las redes sociales no solo se puede limitar al aprendizaje informal. De hecho, otras redes sociales son utilizadas como herramientas de apoyo a la consecución de tareas formales como Soundcloud (en el que los alumnos pueden grabar un texto y obtener el feedback a través de los comentarios sincrónicos), el propio Instagram (a través de búsquedas en la calle de elementos vistos, muebles o sentimientos identificados con la etiqueta correspondiente) o la creación de una lista de canciones en español a través de la red Spotify. Estos son solo algunos de los usos del incalculable número de

¹⁸ Efecto en el que un estímulo X (sea cual sea su origen), se ve reforzado cuando hay una llamada inconsciente y posterior por un estímulo semejante.

herramientas que podemos encontrar actualmente con o sin usos explícitamente didácticos.

INCONVENIENTES DEL APRENDIZAJE ONLINE

Evidentemente el aprendizaje deslocalizado y ubicuo acarrea algunas dificultades que debemos tener en consideración para poder adaptar nuestro curso a nuestro contexto y a nuestras necesidades.

En primer lugar, tenemos que tener en cuenta que la ubicuidad del aprendizaje en un curso formal puede ser algo que no sea bien entendido por los alumnos. Es decir, ¿si existe una parte del curso que tiene lugar en las redes sociales, tengo que participar también allí? Este tipo de problemas se solucionan con una comunicación clara y debidamente tratada en la que quede claro que, por una parte, la participación no es obligatoria ni afecta a la nota final; pero por otro, será muy beneficiosa para el proceso de aprendizaje. Esta diferencia, además, es adecuada para que el propio alumno sea consciente de que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo se produce en las clases, sino que produce (sobre todo y de manera más significativa) fuera de ella.

Por otro lado, el eterno problema de la brecha digital que, si bien cada vez tiene menos impacto en las comunidades urbanizadas y con un desarrollo tecnológico medio, no debemos dejar de tenerlo en consideración ya que este tipo de enfoque ubicuo facilita el aprendizaje cuando el aprendiente tiene acceso a los recursos tecnológicos necesarios. No obstante, no solo podemos identificar un problema en los recursos tecnológicos, sino también en la explotación que de las tecnologías puede hacerse. Parece bastante evidente que el concepto de nativo digital en contraposición con inmigrante digital (Prensky, 2001) ha sido ampliamente superado por otros autores como White y Le Cornu (2010) en el sentido de que aprender en una era digital, no implica conocer como trabajar en la era digital. Es decir, muchos de los alumnos pueden ser capaces de aprender de manera autónoma cómo trabajar con redes sociales desde el punto de vista personal, pero pueden no poseer los conocimientos necesarios para trabajar de manera adecuada y optimizada en ellos.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que el uso de un ambiente digital en un entorno de aprendizaje formal, puede implicar la modificación de la imagen digital que el propio alumno forma y que puede no querer aceptar esa mudanza. Es por ello que no podemos obligar a los alumnos a entrar en este ecosistema en su totalidad si no es por su propio deseo.

Otra de las grandes desventajas es el conocido efecto de la llamada de atención debido a la sobre estimulación de otros contenidos, aplicaciones o usos que compiten entre ellos en un entorno digital.

Finalmente, y relacionado con el efecto de la distracción en entornos virtuales y digitales, así como la cuestión de los nativos digitales debemos prestar especial atención al diseño instruccional ya que a pesar de que los *hardware* estén diseñados para un uso fácil, no siempre pueden ser tan intuitivo como podría pensar quien ya los maneja con soltura. Además, las instrucciones dentro de los propios LMS deben ser bien calculadas porque es relativamente fácil no tener muy claro qué es lo que se pretende en determinadas tareas.

En definitiva, el objetivo de la creación de este ecosistema se fundamenta en una visión holística del proceso de adquisición. Es decir, intentar abarcar el mayor número de espacios posibles en lugares diferentes y en tiempos diferentes. Un aprendizaje no solo basado en la forma o en el contenido, sino que mezcle la importancia de los dos planos según las preferencias del alumno y según los objetivos lingüísticos de cada uno. Un aprendizaje adecuado a las necesidades sociales de los ciudadanos actuales, sin que por ello tengamos que poner en peligro su intimidad o su identidad digital.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podríamos afirmar que exponerse a una lengua no es sinónimo de aprender o, mejor dicho, no es sinónimos de optimizar el aprendizaje. Efectivamente, no aprender es imposible, pero la ventaja de repartir los elementos de un aprendizaje en un ambiente formal e informal, así como multimedia, online y presencial es que se utiliza lo mejor del aprendizaje instruccional aliado al aprendizaje informal y libre como sucede en los procesos naturales de adquisición.

Debemos tener siempre presente que la tecnología no es, en sí, un buen recurso para aprender contenidos o incluso lenguas. Es el uso y el diseño de la intervención pedagógica lo que producirá mejores resultados que el simple uso. En este sentido, debemos considerar que la tecnología crea la facilidad en la comunicación y en la exposición a documentos didactizados o no, pero desde un aprendizaje formal podremos dar el rumbo correcto para que el alumno no solo entienda de una manera efectiva el contenido, como que también desarrolle herramientas que faciliten la autonomía en el aprendizaje. Es por ello que consideramos que debemos invertir de manera significativa no tanto en los recursos (sean *software* o *hardware*) como en el diseño pedagógico

En definitiva, actualmente el aprendizaje online es inevitable. Las facilidades que acarrea superan con creces los posibles elementos negativos que puede traer un, relativamente nuevo, medio de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J., & Quintero, L. C. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi.

Álvarez, D. (2013). Entornos personales de aprendizaje: del aprendizaje autónomo a la educación edupunk. La universidad en la nube. A universidade na nuvem.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Baralo, M. (1995). Adquisición y/o Aprendizaje del Español/LE (pp. 63–68). Presented at the Actas del VI Congreso ASELE.

Cabrera Cortés, I. A. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *Acimed*, 11 (6).

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*. European Commission.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Multiple Values Selected*, 11–33

Cassany, D. (2012). *En_línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2015). Redes sociales para leer y escribir. In *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 186–208).
- Castilla Villar, M. D. (2009). *La atención*. Madrid: Pirámide.
- Chenoll Mora, A. (2009). La web 2.0: una ventana abierta a la interculturalidad. *Foro De Profesores De E/LE*, 5, 1–6. Retrieved from <https://ojs.uv.es/index.php/foeole/article/view/6558/6344>
- Chenoll Mora, A. (2012). El aprendizaje interfocal: una aproximación multilínea de la adquisición en contextos de aprendizaje online y multimedia. (pp. 1537–1546). Presented at the II Congreso Internacional TIC e Educação, Lisboa.
- Chenoll Mora, A. (2016). Ahora me ves: la percepción como principio básico del aprendizaje de lenguas extranjeras, *12* (1), 21–31.
- Chenoll Mora, A. (2018a). *La optimización de la adquisición de unidades léxicas en hablantes de lengua afines* (pp. 157–168). Tarragona.
- Chenoll Mora, A. (2018b). Pantalla o papel. La construcción lectora en contexto digital y analógico en hablantes de lenguas próximas. *Foro De Profesores De E/LE*, 14, 27–37. <http://doi.org/10.7203/foeole.14.13331>
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26–58.
- Chomsky, N. (1964). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C., & Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos De Pedagogía*, 16–20.
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. Presented at the III Congreso de Educación Superior en Computación.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Madrid: Anaya.
- Costa, A. (2017). El cerebro bilingüe: la neurociencia del lenguaje. Debate.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Fernández, Á., & Alonso, M. A. (2002). Memoria y contexto: perspectivas actuales en la investigación, *Medio Ambiente y Comportamiento Humano: Revista Internacional De Psicología Ambiental*, 3 (1), 1–18.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: J. Vergara Editor.
- Gutiérrez, C. H. S., Serrano, M. P., & García, P. R. (2019). The effects of word frequency and typographical enhancement on incidental vocabulary learning in reading. *Journal of Spanish Language Teaching*, 20(2), 1–18. <http://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590000>
- Hager, P. J., & Halliday, J. (2007). *Recovering Informal Learning*. Dordrecht: Springer.
- Harris, D. (2008). Web 2.0 Evolution into the Intelligent Web 3.0: 100 Most Asked Questions on Transformation, Ubiquitous Connectivity, Network Computing, Open Technologies, Open Identity, Distributed Databases and Intelligent Applications. Australia: Emereo Pty Ltd.
- Hoffman, B. (2005). Informal Learning. Information Life Line Tipe, Tools, and Intelligence for Trainers, 16.
- INTEF. (2017). Marco común de competencia docente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Krashen, S. (1997). The monitor model for adult second language performance. *Viewpoints on English as a Second Language*, 152–161.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27. <http://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537–560. <http://doi.org/10.2307/3588427>
- Machado dos Santos, H., & Flores, D. (2015). Las vulnerabilidades de los documentos digitales: Obsolescencia tecnológica y ausencia de políticas y prácticas de preservación digital. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 0(59), 45–54. <http://doi.org/10.5195/biblios.2015.215>
- Maqueo, A. M. (2005). Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México D.F: Lumisa. Noriega Editores.
- Marcos Llinàs, M. (2005). Afectivitat i aprenentatge de les llengües estrangeres. *CDL: Revista Del Col·legi Oficial De Doctors I Llicenciats De Balears*.
- Marín de la Iglesia, J. L. (2010). Web 2.0: Una Descripción Muy Sencilla de los Cambios que Estamos Viviendo. La Coruña: NETBIBLO.
- Mendiburu, I. V. (1989). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. *CL & E: Comunicación, Lenguaje Y Educación*, (2), 91–93.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente (pp. 19–44). Presented at the Encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo.

Mota, J. C. (2009). *Da Web 2.0 ao E-learning 2.0: aprender na rede*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do eLearning, Universidade Aberta, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/1381>

Pérez Ruiz, J. (2008). Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la neurociencia. *Wenzao Ursuline College of Language*, 1–20. Retrieved from <http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/handle/987654321/200>

Prensky, M. (2001). Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the horizon*, 9(5), 1-6.

Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.

Ricoy Lorenzo, M. C., Sevillano García, M. L., & Feliz Murias, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación. *Revista De Educación*, (Septiembre-Diciembre 2011), 483–507. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-048>

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid Consejería de Educación.

Roca i Balasch, J., & Serra Payà, N. (2010). Factores Contextuales en el recuerdo: Aportaciones experimentales y teóricas. *Acta Comportamentalia*, 19(3), 307–316.

Romaní, J. C. C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible*. LMI.

Romero Medina, A., & García Sevilla, J. (1987). Capacidad atencional y aprendizaje: efectos de la práctica e interacción de procesos controlados y automáticos en tareas de categorización. *Anales De Psicología*, 65–81.

Santalla Peñaloza, Z. D. R. (2000). *El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica*. Caracas: Universidad Católica Andrés.

Scribner, S., & Cole, M. (2014). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia Y Aprendizaje*, 5(17), 3–18. <http://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821923>

Thomas J, L. B. (1982). Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft Revue Internationale De L'Education*, 28(2), 159–175. <http://doi.org/10.2307/3443930>

Vega, O. A. (2012). Efectos colaterales de la obsolescencia tecnológica. *Facultad De Ingeniería*, 21(32), 55–62.

Wenzelburguer, E. (1987). La transferencia en el aprendizaje. *Revista De La Educación Superior*, 61, 1–10.

White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement

CAPÍTULO 7

TOWARDS A FRAMEWORK FOR ASSESSING MOOC QUALITY AND EFFECTIVENESS: THE CASE OF QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION

Flavio Lemos de Souza ¹⁹
Universidade Federal Fluminense, Brazil

ABSTRACT: This paper aims to offer some contributions to the development of frameworks for better quality and more effective MOOCs design. Two empirical studies have been carried out addressing a MOOC funded by the European Commission, whose main objective was to introduce school teachers the some internet based pedagogical experiences which could be applied to their teaching as blended practice. The results have led to the observation that although the particular MOOC under analysis has shown compliance to most of the high level and theoretical pedagogical MOOCs principles, some important low level and practical instructional design as well the system usability have not been received the attention as required. In conclusion, this paper supports the view that frameworks conceived as a tool to support MOOC design to meet quality and effective learning experience, should include not only high level theories and pedagogical principles (as most of they currently do), but also integrate the low level instructional design as well as the user centred guidance.

KEYWORDS: framework, quality assessment, MOOC

RESUMO: O objetivo do presente artigo é o de oferecer contribuições para formulação de frameworks como ferramentas de suporte ao desenvolvimento de MOOCs mais eficientes e com melhor qualidade. Dois estudos de casos foram realizados com MOOCs financiados pela Comissão Europeia, cujo principal objetivo é o de introduzir educadores presenciais junto a algumas experiências pedagógicas positivas em ambiente virtual, e que podem ser aplicadas ao ensino presencial. Os resultados levaram à observação de que, embora o MOOC em análise tenha demonstrado conformidade com relação a maioria dos principais fundamentos pedagógicos, vários outros importantes aspectos pedagógicos secundários, designs instrucionais, assim como a usabilidade da plataforma educacional, não receberam a atenção necessária. Os resultados do presente estudo conduziram a conclusão de que frameworks, concebidos como ferramentas de suporte ao desenvolvimento de MOOCs, devem incluir, não apenas teorias, conceitos e princípios pedagógicos fundamentais e gerais (como a maioria deles atualmente o fazem), mas também integrar a estes os aspectos secundários práticos como, por exemplo, o design instrucional e o projeto do sistema de aprendizagem centrada no usuário.

PALAVRAS-CHAVE: framework, avaliação de qualidade, MOOC

¹⁹ flaviolemosdesouza@gmail.com

Introduction

Recently, with the rapid growth in Information Technologies (IT), as well as learning in a virtual environment (elearning), the first MOOCs (Massive Open Online Courses) emerged. This educational model, according to Brouns, Mota, Morgado, Jansen, Fano, Silva and Teixeira (2014), in the last three years, have been gaining a great space in higher education, attracting a lot of institutions interested in developing this type of courses, being an inclusive and accessible proposal for a wide variety of people, through a wide variety of languages, cultures, configurations, pedagogies and technologies. In this respect, Jansen, Rosewell & Kear (2017) emphasized that MOOCs have become a symbol of the modernization of contemporary universities. Being perceived as an excellent tool for the improvement of the quality of blended and online education, both in degree education and continuous professional development.

This interest about MOOCs is spreading all over the world. Something that started a few years ago is gaining enormous prominence, especially between 2012 and 2013, when in 2012 the New York Times proclaimed to be "The Year of MOOC" (Kaplan & Haenli, 2016). This is happening, specially, through platforms such as Coursera, edX, Eliademy, FutureLearn, Open2Study and Udacity. Where a single of these platforms, the Coursera, had, in 2014, 22 million enrolments on 571 courses, with the most popular of them with about 240 thousand enrolments (Rosewell & Jansen, 2014).

The European Commission, on the other hand, has not ignored the birth and growth of MOOCs in contemporary times. As Jansen and Schuwer (2015) points out, there is a growing level of attention being given to it in recent years, as well as related to European open, distance and digital education community, for the development of a more collaborative approach to MOOC. In this sense, a qualitative alternative is sought to the models most commonly used today in the main US universities, identified as xMOOCs, considered incompatible with European standards for formal higher education, due to their low-level of learner support and lack of an enriched pedagogical approach.

According to Costa and Morgado (2014), this rapid development through which eLearning is going through, both relative to the system itself and its intended target population, poses new challenges giving rise to insecurities, uncertainties and resistance by teachers and students. In this way, the increase of public investments in the creation of MOOCs and the worldwide participation, raised the concern if the MOOCs offer or not a good quality learning experience (Margaryan, Bianco & Littlejohn, 2015). However, many of those institutions – interested in developing MOOCs –, are unprepared to face such challenge, since, due to the freshness of the growth of this educational model, many do not have experience and/or expertise in open, distance or online learning, consequently, applying inadequate theoretical frameworks and established practices in this field (Brouns et al., 2014).

In order to achieve quality, frameworks have been developed to support the creation of better MOOCs, but there seems to be a lot of work still to be done. This paper aims to offer some contributions to the development of frameworks for better quality and more effective MOOCs design.

A bit of history

In contrast to what many people may think, MOOCs were born within Universities, but their contemporary existence is not restricted to them. It is currently being adopted by Public and Private sector, by Universities as well as by non educational institutions. Thus, in order to understand its origins and current scope, let us follow a brief history of its birth, consolidation and rise.

Not long ago the term "MOOC" was used for the first time. In fact, its uprise date less than a decade ago, when in 2008 George Siemens, Stephen Downes sought the creation of the online course "Connectivism and Connective Knowledge". This course, initially designed for 25 students, for credit at the University of Manitoba (Canada) was attended by 2,300 others who participated without fee and without gaining a formal educational credit. Astonished by the number of course participants, Dave Cormier referred to this as a massive course, and also for its openness feature, and by the environment in which it occurred (online). This was the first time used the term "Massive Open Online Course" to

designate this new model of courses that was emerging (Rosewell & Jansen, 2014).

In this sense, as emphasized by Teixeira, Mota, Morgado and Spilker (2015), the first MOOC was conceived following the connectivist principles of learning. In this course, developed by Downes and Siemens, there was no fixed content to be learned, "teachers" meant to teach "students", or even a single physical space where the course could be carried out. Much of the content of the course was produced by the participants themselves: from their interactions, reflections and other resources brought by them. It was, thus, up to the organizers to play the role of facilitators of the process, not the teacher's role. The teaching role was developed by the learning community itself. As for the space, in spite of the course have been instantiated on a website, the interaction was not restricted to it. It was distributed through the participants' individual spaces, such as their individual blogs, as well as social networks, such as Twitter, Facebook and Second Life. This made MOOCs associated with a connectivist view of learning based on participatory pedagogy and network learning.

However, as noticed by Yuan and Powell (2013), it was a little bit later, in 2011, that there happened an expansion milestone for MOOCs. It took place when Sebastian Thrun, in partnership with some of his Stanford colleagues, opened up access to his course "Introduction to Artificial Intelligence" and attracted, through the influence of the renowned teachers involved as well as the excellency of the university, 160,000 apprentices in more than 190 Countries.

From the success of his course, "Introduction to Artificial Intelligence", Thrun created the Udacity: a for-profit platform (through a paid amount for issuing certificates) through which MOOCs could be offered. In a similar system, Daphne Koller and Andrew Ng created the Coursera, in 2012, establishing partnerships with more than 30 American universities. Also in 2012, the Massachusetts Institute of Technology (MIT) in partnership with Harvard and, later, with the University of California Berkeley, created EDx, a nonprofit initiative to provide MOOCs (Teixeira et al., 2015).

Since then, MOOCs have grown steadily, being used by various institutions, individuals and commercial organizations. Thus, although 2012 has been referred to as "The Year of the MOOC" by the New York Times (Kaplan and Haenli, 2016), the expansion has not stopped there, numbers related to MOOCs continue to grow and the subject becomes increasingly relevant.

Different types of MOOCs

MOOCs may vary in terms of the employed pedagogy as well as in terms of their objective. One common classification is the one which distinguishes cMOOCs from xMOOCs (Yuan & Powell, (2013). The cMOOCs (where the "c" stands for "connectivism") employs a connectivism theory of learning, where the learning process itself is at focus as opposed to having the focus on the transfer of course content (the so called xMOOCs). cMOOCs employs a learning environment with total freedom for learner to collaborate to each others in terms of proposing a subject or a study problem, as well as to propose solutions to it. Being the nature of the problem and the solution also completely free. cMOOCs learners are motivated to show creativity, inventiveness and exploratory learning behaviour and to produce even unexpected outcomes in the form or artefacts. These artefacts are always a result of a collective and collaborative work, even if it takes an individual authoring form. Also, a particular artefact may or may not prove to reveal a product of acknowledged success. But, since the main objective here is the enriching or the learner's capabilities to learn and to collaborate in such an informal and out of external control learning environment, the assessment of the educational quality and effectiveness has to take this as one of the main criteria. This poses a huge challenge for National Education Quality Assurance Agencies.

In contrast, the so called xMOOCs tend to follow very much the traditional educational pedagogy where the transfer of course content is the priority. xMOOCs employs the conventional learning process somehow using all the resources available in a networked based and collaborative learning and online environment. This pedagogy has been the xMOOCs more suitable to commercial ventures like Coursera and Udacity (Yuan & Powell, 2013).

What distinguishes a MOOC from other eLearning courses?

Besides many typical pedagogical approaches and eLearning principles as already referred to above, there are two features which clearly identify and distinguish a MOOC from traditional eLearning courses: Openness (Open Access) and Massiveness (scalability). These could be taken as the two main features, of clearly political nature, devised to support an ideology of granting access to knowledge and education to as many people as possible, regardless to language, financial status, political and cultural barriers.

These aspects have been immediately captured by Dave Cormier in 2008, when compiling a term for expressing the Siemens and Downes' "Connectivism and Connective Knowledge" course experience: MASSIVE OPEN AND ONLINE COURSE (MOOC). This term was immediately accepted by most educators and seems to have captured the scalability of open and online education as the core idea. That was the starting point to all this new, challenging and promising adventure in education.

All other features were developed for refining and implementing this political view, as well as a means for achieving educational quality and effectiveness. Some of these features were those proposed by Rosewell and Jansen (2014): Openness to learners; Digital openness; Learner-centred approach; Independent learning; Media-supported interaction; Recognition options; Quality focus; Spectrum of diversity.

Furthermore, pedagogic approaches, models, learning principles, instructional design guidances were all developed to meet these objectives. For the purpose of this paper we focus on those two main features as described below since they seem to represent the core idea which supports MOOC conception.

Openness: This feature was intended at first specifically to grant "open to entry", which in other words would make sure that any person without any previous qualifications would be entitled to register and do the course for free. Lately, this concept was enlarged to embrace other aspects of openness: freedom to study at appropriate time, place, pace, flexible pathways, and open resources. All these second level features play a key

function of not only enlarging the “openness” concept, but also to make sure it would be implemented in such way so that it would support effective learning experience. In other words: there would be no point on granting open entry, and at the same time impose many restrictions which could jeopardise the opportunity to benefit deriving from it.

Massiveness: this feature establishes that MOOCs should allow unlimited number of learners to do the course. This poses many challenges to practical decisions regarding the number of participants in each course group (class) of participants so that learning quality and effectiveness would be achieved. There seems to be no simple answer to this, since this theoretical ideal number may be a result of a complex equation devised on the basis of a particular MOOC which includes: the nature of the subject of study, the specific MOOC pedagogy, the nature of the learning tasks, the participants prior knowledge, the level of knowledge and skills diversity within the group, the time required for the course completion, the tutor level of expertise, among many other aspects. The state of the art shows us that there is still much research to be done about it. So far, a guidance has been established by the Dunbar’s number, on the basis of which, each group of participants should be bigger than 150 in order to characterise a MOOC experience. But it does not set a strict maximum recommended limit.

MOOC definition

Regarding the MOOC definition there seems to be not much disagreement with respect to the core idea and the terms used. In this paper, since our study focus on a MOOC developed in accordance with the ECO project approach we have adopted the ECO definition as follows.

(MOOC) is an online course designed for large number of participants that can be accessed by almost anyone anywhere, as long as they have an internet connection, is open to everyone without entry qualifications and offers a full/complete course experience online for free. (Brouns et al., 2014).

The sMOOC

It must be noticed that xMOOCs and cMOOCs are not the only types of MOOCs of interest at the present. For instance, some other important types in Europe have received a lot of attention from the European Commission and the European open, distance and digital education community. Some of these are the sMOOCs, the iMOOCs and the EMMA MOOC. For the purpose of the current study we addressed the sMOOC pedagogical model.

sMOOC has been funded by the European Community's CIP Programme, and developed by the ECO Project (Elearning Communication Open-Data: Mobile, Ubiquitous and Open Learning) as an alternative model to the xMOOC and to the cMOOC (Morgado, Mota, Jansen ... Brouns, 2014).

Morgado, L., Mota, J., Jansen, D., Fano, S., Tomasini, A., Silva, A., Fueyo, A., Giannatelli, A. & Brouns, F. (2014).

It consists of a pedagogical model, and a conceptual tool, aiming at supporting flexible implementation of its features to a diverse institutional scenarios implementation (Brouns, Mota, Morgado, Jansen, Fano, Silva & Teixeira, 2014). It should support the design and implementation of more qualitative-oriented and effective MOOCs into formal higher education in Europe, than what it is currently in practice. Furthermore, it is meant to offer some added social values in comparison to xMOOCs and those more commercially oriented MOOCs: equity, social inclusion, quality, diversity, autonomy and openness.

sMOOCs are conceived as a "non-formal learning experience providing free certification based on peer-assessment and with possible formal accreditation obtainable for a fee, after the course, but not a part of the course itself". (Morgado et al., 2014, p. 21). Additionally, since it differs from the xMOOCs model, it should not replicate a classroom approach. sMOOCs enforces the view of collaborative community and online network-based learning experience. "The ECO sMOOC pedagogical approach draws from connectivism, situated learning and social constructivism - reflect, practice, learn how to (not about), and social contextualized learning. The model intends to provide a flexible pedagogical framework with a focus on networked and ubiquitous learning" (Morgado et al., 2014, p. 18). Regarding the learning process sMOOC instructional design employs well designed learning tasks, and the production of artefacts by learners demonstrating authentic active role in acquiring and applying knowledge and skills during the learning process (Brouns, Teixeira, Morgado, Fano, Fueyo & Jansen, 2017).

The MOOC Quality Issue

The quality issue is currently been addressed by MOOC researcher and providers communities with a very high interest, in particular by those European Education Institutions whose intentions are to employ MOOCs as a credit-bearing

route to higher education. This concern seems to be growing every day along with the MOOC widespread popularity. In 2014 Rosewell and Jansen (2014) formulated a provocative question "Does quality of MOOCs matter?". In 2016 the same authors instead of sustaining the supposed doubt, they assured the importance of this issue in formulating another question: "Why Does Quality of MOOCs Matter?". The answer was a debate on the subject, supporting its importance and articulating the debate within a "Quality Frameworks for MOOCs" development. (Jansen Rosewell & Kear, 2017).

As a matter of fact, there have also been many concerns and reports on widespread scepticism about MOOCs quality (Gaisch & Jadin 2014; Margaryan et al. 2015) which have mainly been related to high drop rates (Kalz, Kreijns, Niellissen, Castaño-Muñoz, Guasch & Espasa, 2014). But poor quality has also been found to be a consequence of poor quality pedagogy and poor instructional design (Lowenthal and Hodges 2015).

The debate clearly shows that MOOC quality really matters to all stakeholders. And since it is intended to open up access to higher education, it requires a contributing approach involving universities and the national quality agencies. But contributions can only be effectively articulated if some common grounds are set regarding the quality matter, accounting for their different roles and expertise. A robust and widely accepted definition and assessment procedure are needed.

What is MOOC for?

A second question, before we proceed, perhaps should be "What is the MOOC of concern intended for?" Some inadvertent answer could reply that it would not matter, and that all what matters would be an overall quality assurance for all kind of MOOCs. Despite being an obvious answer it does not help much in specifying a more precise and effective means and a set of criteria for quality assessment. For instance, if one considers a commercial xMOOC against a sMOOC as providing an access route to credit-bearing curriculum it would clearly reveal that the set of relevant criteria for quality assessment could involve quite different aspects. For commercial MOOC the participants' (named clients) quality

perception could be the most important criterion. Whereas for the sMOOC, the main criterion could be the participant achievement of effective learning outcome with regard to the related higher education programme discipline. A MOOC cannot be taken for granted as to have high quality simply by the fact that it has been developed at a prominent university. Although we recognise that those centres of excellence tend to keep a top quality standards both in research and MOOC development. So, we are left with another question: What does MOOC quality mean? and... How do we go about defining MOOC quality?

The challenge in defining quality

A robust definition to the concept of MOOC quality has proved to be a very difficult mission to all stakeholders. When it comes to research it requires an even more precise definition in a way scientific research can be properly carried out and replicated by others. "In trying to define quality online courses, establish course standards, and develop a set of quality assurance strategies, the stakeholder committee discovered that perspectives widely differed in defining course quality (...)" (Kidney, Cummings, & Boehm, 2007, p. 18).

Although a lack of widely accepted operational definition to the concept of quality as referring to MOOC (intended as an access route to credit-bearing in formal Higher Education) most MOOC researchers, educators, developers, institutions and government tend to agree that quality assessment is nevertheless an indispensable and strategic issue. It is required a robust (complete, coherent and consistent) definition to support a systematic approach to quality assessment by the Higher Education MOOC community aiming both at improvements to MOOCs quality as well as for quality certification and assurance.

The need for operational definition has long been a concern in educational sciences, as Kerlinger report on his book in 1964, where he defines operational definition as a concept:

(...) that assigns meaning to a construct or variable by specifying the activities or 'operations' necessary to measure the construct or variable. Alternatively, an operational definition is a specification of the activities of the researcher in measuring a variable or in manipulating it. An operational definition is a sort of manual of instructions to the investigator... In short,

it defines or gives meaning to a variable by spelling out what the investigator must do to measure the variable. (Kerlinger, 1966, p. 34)

Quality Education and Effective Learning Outcomes

Although the acknowledged key importance of the quality issue in education, some considerations must be made as to which extent it should be directly related to learning outcomes and effectiveness. If we accept that one of the ultimate goals of quality education is to achieve effective learning outcomes, one might expect that MOOC assessment frameworks for quality and effective learning should explicitly specify and integrate effective learning definition in its assessment procedure.

According to Marley (2000), effectiveness can be understood as long as a given action reaches the expected goal. Thus, understanding what effective learning is understanding the purpose of learning but not necessarily the purpose of education as a whole. Learning effectiveness can be understood in terms of applicability within a particular scope. And applicability may be also approached from different perspectives: according to Watkins, Carnell, Lodge, Wagner and Whalley (2001), the learning objectives need to focus less on acquiring a particular intended knowledge than on the effectiveness of what is learned.

To some extent, some might argue that no matter how people learn, if they learn effectively, i.e. if the learner attains to the expected learning outcomes, then this ultimate learning goal would have been achieved. In contrast, one might argue that no matter how complex, sophisticated and enriched an education system and its employed pedagogy, if learners do not learn effectively, there would be no point in supporting such educational apparatus.

Learning outcomes, a key feature for quality assessment

The ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) in Workshop Report 21 (2012), entitled "Quality Assurance and Qualifications Frameworks: exchanging good practice", supports the view on specification and assessment of learning outcomes as one of the key features for Higher Education (HE) framework quality assessment, as in the words of its president Achim Hopbach:

Some of the key features of the qualifications frameworks are the specification of learning outcomes, processes for assessing learners' attainment of the expected outcomes, their relation to the ECTS, identification of transfer and progression routes, and recognition of prior learning. (Blomqvist, Donohoe, Kelo, Linde, Llavori, Maguire, Metz & Sanchez, 2012, p. 4)

Nevertheless, learning outcomes in an attempt to account for the whole scope of Education, may not be possible to be completely, coherently and consistently (i.e. robustness) assessed through direct empirical measures applied individually to each course discipline, so that learning effectiveness would be fully evaluated on the basis of a robust operational definition.

Learning outcomes tend to be expressed in terms of learners' attainment to the expected learning outcomes, although perspectives and the assessment procedure adopted by different countries may vary in many ways as the outcomes themselves may vary in numbers and complexity. (Blomqvist et al., 2012.)

In this sense, Carita Blomqvist from the *Recognition and Comparability of Qualifications, Finnish National Board of Education*, states that "Qualifications frameworks link closely to quality assurance and recognition. One of the common issues for all of them is learning outcomes, even if the perspectives are different". (Blomqvist et al., 2012., p. 6)

Berit Askling, (University of Gothenburg) in evaluating education quality assurance systems, highlights the difficulties in measuring short-term and long-term outcomes and effects (Blomqvist et al., 2012.).

Rafael Llavori (Head of Unit for International Relations, ANECA, Spain) although support a potential importance of assessing learning outcomes for Higher Education quality, assurance and accreditation, he also recognises the difficulties in developing useful tools for achieving this goal.

The assessment of learning outcomes (LO) has become a major element in the last five years in the quality assurance and accreditation approaches throughout the European Higher Education Area. They play a major role in the evaluation of the study programmes. The challenge is the definition of clear and useful tools, which allow agencies to identify that the programme has in place mechanisms that assure the correct achievement of the

different types of learning outcomes defined in the programme. (Blomqvist et al., 2012., p. 35)

The role of quality agencies

The main role of the state regulated national quality assurance agencies is to control the work and performance of higher education at all levels: educational programmes, disciplines as well as each single course. It is frequently pointed out as being a highly complex and many times an imprecise task. One of the main problems are the weak correlation between directly measurable indicators and the quality aspects supposedly being assessed. "The agencies therefore have to arrange their evaluations in ways that are sufficiently sophisticated for the evaluated parties to accept them". (Asking, Dittrich, Froestad, Haug, Lycke, Moitus, Pyykköm & Sørskår, 2009) In such cases, one may argue that education quality and learning effectiveness may be let to a secondary priority to acceptance.

Although, most stakeholders recognise the importance of the national agencies and their competence for conducting assessment procedures, when it comes to the high complexities of teaching and learning issues, their legitimacy relies on the academics expertise. However, such expertise, in many cases, can hardly be expressed in terms of guidelines or standards or directly measurable features, so that it could be easily fitted into the agencies assessment procedure. This sets a limit to the potential contribution of the quality assurance agencies to the continuous enhancement of teaching and learning from the academia perspective: a lifelong ongoing process perspective on open and massive education.

Lifelong education and effective learning

One current view supported by many is that *education* is a lifelong ongoing and ever-changing learning and teaching process (Rosewell & Jansen, 2014; Yuan & Powell, 2013). Nevertheless, for a complete view we should consider that the same applies to formal *education outcomes* too. But what does it consist of ? Some might consider it to be the knowledge and skills to be acquired by the learner during an educational process - a more strict and pragmatic view. For those the outcomes are sometimes approached as the attainment of the intended

learning outcomes, and thereby achieving effective learning. Others, might consider to be the learner himself in a somehow broader educational sense, including not just knowledge and skills associated to the intended professional career, but also attitudes, political, social and moral values - a broader view.

Even so, these two views focus on the learner as the unique instance where the learning takes place. This could be seen as out-of-date definitions reflecting the traditional education which results from a view of education based on an interaction between an active player (the teacher) with a passive player (the student) where the first would transfer its knowledge and skills, and thereby produce effects onto the second.

Presently, this is no longer the case with massive-open-online-based Education, where traditional teacher and student players, not only had their roles drastically changed and splitted into various and different roles. But also that all of them play active roles, as they can learn with each other while interacting during the educational process. They play simultaneously an active and passive role as to teach and to learn, subjected to the same educational process of producing and acquiring knowledge and skills and values. Therefore all players constitute the product (outcomes), as well the producer in the process. Later on in this paper we come back to it, although it will not be here investigated into depth.

E-ducators as MOOC learning environment designers

In this paper, we support the view of e-ducators as "Online Open Massive Learning Environment Designers" (OOMLED) who work in a multidisciplinary perspective team with the mission of designing quality and effective online open massive learning environment and thereby provide effective learning conditions for a quality education as a whole under the lifelong ongoing education view.

The scientific literature approaches the assessment of MOOCs quality sometimes at two levels and some other times at three levels. For instance, OpenupEd Quality Label perform a quality assurance process derived from the Excellence label and employs a "... self-assessment and review process that will consider benchmarks both at institutional and course level..." (Jansen, Rosewell

& Kear, 2017). Whereas Nordkvelle et al. 2013 categorizes the process into three levels: "macro (national), meso (institution) and micro (course) level" (Nordkvelle et al. 2013, apud Jansen, Rosewell & Kear, 2017). But both approaches recognize the course level as one with its own peculiar characteristics and importance for quality as a whole.

All levels are important and interdependent for the sake of Quality Assurance and Accreditation of MOOC as an access route to credit-bearing in Formal Higher Education. Nevertheless we may recognise that all levels decisions must be carefully made with regard to their impact on course (MOOC) design level, being these decisions in the form of principles, standards, guidelines, policies, pedagogies, or philosophical approaches. After all, it is the course itself the front end part of the whole educational system which directly impacts onto learners and learning. Failure to achieve a *well designed and effective MOOC* could jeopardize the whole educational system quality. But how do we may approach course effectiveness with regard to it?

Effective learning and MOOC design: the case of usability Case study 1 – expert analysis

The case study 1 consisted of an expert analysis of a particular MOOC with two main objectives: (a) for detailed analysis of the MOOC against some most quality relevant MOOC features, and (b) for the researcher acquisition of an in-depth familiarization to this particular MOOC from the learner's perspective. The researcher was registered as participant in this MOOC supported by a European MOOC project whose subject was directly relevant to teachers. As the results have shown, the MOOC was found to comply to all high level and theoretical pedagogical principles and the study material were all of excellent quality. Videos and texts were offered in abundance and covering very well every units subject. The learning activities were well developed and the tutors have performed a good job too. The participant/expert was highly motivated and deeply engaged into studying the MOOC into all details attempting to identify errors and difficulties during the experience as participant.

Results

This particular MOOC, as many others currently being offered by universities in Europe, are not offered continuously throughout the year with a tutoring support. This is only available with tutoring support during a certain period of the year. Therefore, it employs a timescale which has an undesirable impact onto course pace and consequently reveals some constraints on the attainment of course goals by participants. The MOOC requires two report activities (development of artefacts) to be submitted according to a specific and not flexible submission deadline. After each participant submit their artefacts, they are assigned to three other participants for carrying out peer assessment. This assignment is carried out by the tutor and displayed in privacy to each participant notifying them about the artefacts they should assess.

The case of instructional design/usability

The participant/expert expected to be clearly notified with respect to the peers artefacts he should perform the assessment task, as well as the detailed procedure to carry out the assessment, in a way he would not fail to be notice. Nevertheless, it turned out not clear to him on how it was going to be done, though. It also happened that he did not notice that the assignment had been made and that the time was running. As a consequence, he missed the deadline for performing this assessment task. For that reason, since he did not meet to the course requirement, he failed to succeed in the MOOC completion.

This particular point illustrates a case where a MOOC employs all high level theoretical and pedagogical principles, concepts and knowledge, but fails to comply to a user-centred system usability requirement. As a result it contributed to the occurrence of a negative impact onto the attainment of the course goals, and therefore onto effectiveness. Besides becoming a source of stress, it had a high and negative impact onto the learner satisfaction, the learners perception of MOOC quality, as well as on engagement as the MOOC proceeds but no longer the learner will be able to recover and succeed.

Cases like this may be occurring more frequently than we could expect. For instance, MOOC educators may erroneously interpret cases like this as if the

participant would only want to explore and satisfy his curiosity, and not being determined to achieve the course goals. Participants may even communicate to the tutors that they did not notice the required instruction, but even so may be interpreted as not have been committed to accomplishment.

The case of peer assessment

Since there were two peer assessment activities, the participant/expert carried out the second one completely. The course activity was to conceive an artefact whose objective was to design an internet-based learning activity to support knowledge acquisition about a particular subject. The participant/expert developed a sophisticated learning activity based on cooperative gamification principles. As a result, received a very low assessment from a peer, whose comment assigned to his assessment let it very clear that the peer did not at all understand the richness of the proposed learning activity.

It seems as if, this participant/peer may have a very traditional view and experience on education, which provoked this conservative reaction to a non conventional gaming approach to learning activity. This raises a very complex and challenging question with regard to the validity of peer assessment as an indication of quality and effectiveness. One question could be: (1) how can we design an effective procedure and a set of criteria for achieving valid, quality enhancing and constructive peer assessment? Or: (2) shall we impoverish the peer assessment procedure in order to prevent counterproductive actions like this? Or even: (3) shall we attempt to enrich peer knowledge on peer assessment procedure through training, if possible at all in such a short period? And: (4) how should the tutor react to cases like this?

On the other hand, the concept of peer assessment finds very strong and valid theoretical grounds on MOOC pedagogic principles. One of the functions of peer assessment is to stimulate a more enriching and diverse view on the educational and social phenomenon. It should contribute to broaden the individual perspective by enforcing socialization and diversity with respect to each others view about a subject of study. In the present case it seems as if it has not happened at all. A learner feeling of powerless and strong frustration took place. The fact is that interactions like this should be prevented from happening. If no

effective preventive solution is implemented perhaps cleverer participants would probably bring down their level of contributions or even dropout.

The evaluated MOOC did not display in advance to the participants the criteria under which the artefacts peer assessment should be carried out. Therefore neither the development of the artefacts could be oriented towards the criteria for quality, nor the participants could prepare themselves for the assessment procedure. Both consequences would have negative impact on quality and on effective learning.

The case of pace

Many educational institutions do not have at their disposal a full time dedicated MOOC staff for maintaining a MOOC continually available throughout the year, so that potential participants could join in to follow a course with a permanent tutoring support. As already mentioned above, the MOOC of concern when made available to a group of participants with a tutoring support, it employs a timescale flow regulation not just for the starting and ending date, but also for peer assessment and for the access to each of its units in a row. It specifies weekly scheduled task performance, and prevent participants from progressing onto the next course unit at their own pace driven by their motivation energy. Only late registered participants are allowed to go faster through the units in order to catch the group.

Besides the natural constraints which establish the period of the year when the MOOC is available, another impairing effect could be perceived by those who are keen to immediately engage into the joy of learning and discovering. Pace should not be enforced onto learner progress if exploratory behaviour, curiosity and motivation driven behaviour are to be supported as the main fuel for the inner learning machine operation. Curiosity driven motivation could be vanished away if not immediately accounted for. Holding participant motivations may produce affective costs, and therefore cause low satisfaction and lower engagement. As a consequence effective learning would also be impaired.

Case study 2 – Empirical Test

In case study 2 a group of school teachers were invited to undertake as

participants the same MOOC addressed in case study 1. A university in Europe signed up an agreement with a City in Rio de Janeiro State, Brazil (Itaperuna) and the MOOC was offered to all 900 school teachers of this City Education Department. At first, the researcher carried out a meeting with the Directors of all schools involved in order to explain about the MOOC and the process to be followed. By that way, each Director could instruct and motivate all the school teachers to get registered into the MOOC.

In order to be qualified to do the MOOC, the school teachers were required to answer a 40 questions research questionnaire for data collection about their background, previous experience, and perception about eLearning. In about 3 weeks 297 teachers had completely answered the questionnaire, confirming their interest in doing the MOOC. A special Brazilian version of the MOOC was edited for the purpose of this study. It consisted of a version of MOOC which had been on offer for about three years by a European MOOC project which addresses a subject of interest of school teachers.

The accessibility issue

After this satisfactory number of applicants (school teachers) was reached, it was set a date for the enrolment process (i.e. registration on the Moodle platform), which should be carried out directly by each school teacher on the MOOC site. But for administration problems the date had to be postponed for a few weeks later. Another date for registration was set and communicated to all applicants. And again it had to be postponed. This time, because the MOOC site was not accessible for enrolment for some temporary and unknown computer system failure.

In order to proceed with the applicant's enrolment and overcome the delay problem, the researcher decided to use a MOOC site url shortcut, and himself carried out the first step procedure of each applicant enrolment. This first step consisted of the researcher entering email, a temporary password and a nickname for each of those 297 applicants. Then the MOOC site would automatically send an email to each applicant. This email would contain a link and instructions, so that applicants would have to click on the link to validate the

enrolment process and therefore have full access to the MOOC.

The procedure seems to be simple nevertheless the results have shown that so many problems occurred that prevented almost 2/3 (about 180) of the applicants from validating their enrolment. It should be noticed that the researcher, who was instructing the applicants via email on how to carry out the enrolment procedure, received hundreds of emails from them asking for help, reporting errors and difficulties, complaining, expressing doubts faced during the enrolment procedure. All emails were answered, and most of the times individually.

Some contributing reasons for these applicants difficulties in registration were:

(1) the enrolment validation email was in English and not in Portuguese. They expected all procedures to be in Portuguese. Most of them were not English literate. Even those who attempted to understand it, had great difficulties and made many interpretation errors which lead them to a wrong route.

(2) The validation link available in the validation email was active for only a short period of time. Since many of the applicants were not used to daily checking their email inbox, many missed the time for clicking on the enrolment validation link. When clicking on it after the valid time, the system would reply with a message in English but most of the time they did not understand it. Furthermore, from the applicant's viewpoint, no clear instruction were given to them as how to recover from this problem, even for English language literate applicants. It was possible to require the system to send a new validation link, but this was really unclear, as the researcher himself found it difficult to find out about this possibility and how to do it (a clear usability problem).

(3) Even when they would occasionally click on the validation link and were directed to the MOOC they were many times still unclear that the enrolment procedure had been accomplished. It happened that even after getting enrolled, when they would type in an incorrect password or forgot it, they would be again in trouble to recover (again a probable usability problem).

MOOC accessibility and the need for prior knowledge

This reported state of affairs seems to confirm an explanation provided by one MOOC team staff: "in order to be able to do a MOOC one has to have a

certain basic knowledge about using computers and internet". Our view is that, although this argument is theoretically correct, it does not seem to be reasonable for justifying the fact that almost two third of applicants, really interested in getting enrolled, would be prevented from doing so because of language inconsistency and system usability design problems. Both cases could be dealt with by human-computer interaction design solution for system usability.

The usability design solution

Theoretically, most of these reported problems seem to be possible to be reduced by improving system usability design (effective human-computer-interaction performance by user-centred system design) and language consistency. And this, not just "inside" a specific MOOC but also on the whole platform where it is hosted. This solution should effectively help to support actual accessibility to education, and therefore assure compliance to one of the main MOOC features: openness to entry (and inclusiveness), which are frequently referred to in the MOOC literature as: "access by anyone anywhere", "open to everyone without qualifications", "digital openness".

The openness to entry issue

The case of *openness to entry* is certainly an emblematic MOOC key feature and therefore should be accounted for in all of its aspects. Many authors have stressed that *openness* is not met only by being free of charge. They have supported that *openness to entry* should also allow access to everyone without qualifications. The term "without qualifications" would mainly refer to somehow formal qualifications, but not necessarily related to the MOOC subject; "No qualifications / diplomas needed to participate in the online course" (OpenupEd, 2014, p. 2).

Both these two openness feature aspects can, in theory, be easily implemented by administrative and political decisions. And this would somehow contribute to quality recognition, even if not fully. On the other hand, some other low level MOOC design aspects, like low usability for instance, could jeopardize the actual expected and effective results of the *openness to entry* implementation feature. Many potential learners could be unintentionally excluded from the

MOOC educational opportunity in cases like this. In this sense, MOOC education quality would not imply MOOC education effectiveness.

The results of the present study have shown that about 2/3 of the school teachers gave up the MOOC because they did not manage to get enrolled. Some might explain this to be a result of lack of basic skills about information and communication technology. This could really be the case at various occurrences, but it does not seem to be the main explanation for the present case since all of the applicants are current internet users, although not expert users. As already pointed out in this paper, many problems of usability were found to require improvement.

This suggests the need for more attention to usability in MOOC design, as well should bring attention to the fact that dropout occurring prior to fully accomplishment of the enrolment procedure could be occurring more frequently than we expect. People with less expertise in information and communication technology should receive special attention, after all *openness to entry* should be maximized at its most, particularly when the applicants are school teachers.

The dropout issue

Dropout and completion rate are important criteria for MOOC quality as well as for any other kind of education technology. But the case of MOOC, besides the widespread scepticism about the MOOC quality, (Gaisch & Jadin, 2014) a special concern has been expressed since the rate is taken to be much lower than educators and learners would think of.

In this study the results have shown that 9 participants out of 120 (fully enrolled) completed the MOOC with success. Regarding this 7,5% completion rate, the results do not differ from what has been found in other current studies (Neuböck et al., 2015; Macleod et al., 2015; Jordan, 2014; Jordan, 2015; Lowenthal and Hodges, 2015; University of Edinburgh, 2013).

Low completion rate has been related to the employed pedagogy, poor instructional design, course materials, lack of interest by participants to get a certificate of completion (Kalz et al. 2014) and even to ill-prepared students (Rosewell & Jansen, 2014). Contrastingly, Koller and Ng (2013) has pointed out

that most MOOC participants appear well-qualified, if not over-qualified since they found that “80% of *Coursera* students already had bachelors, masters or doctoral qualifications”. As low completion rate (a key indication of poor quality and low effectiveness) seems to remain unresolved, MOOCs continue to attract massive number of learners.

As reported in the present study low MOOC usability feature has had a very strong impact on *openness to entry*, since 2/3 of the applicants did not even manage to get fully enrolled. At presently, we did not yet investigate the specific reasons for the learners dropout in this study. Nevertheless, it is reasonable to suspect that usability may have had a significant impact onto the low completion rate too. In particular because most of the other more theoretical MOOC quality features have been well implemented. Although the term usability and user-centred approach have been mentioned in the MOOC literature, more attention should be given to this feature with regard to its relevance to high dropout rate and low completion.

The terms “Usability”, “User Friendly”, “Easy of Use”, “User-Centred System Design” have received a special attention from the software industry and universities from the 1980’s onwards with the popularization of personal computers as a result of the graphic user computer interface and the dropping prices. The difficulties faced by the software users gave rise to a new discipline: Human-Computer Interaction. The terms refer to the degree with which a software can be used by a particular group of users in order to perform a work effectively, efficiently and with satisfaction by the users.

The HCI discipline applies craft, scientific and engineering knowledge (Long and Dowell, 1989; Dowell and Long, 1989) in order to improve computer-based work-system performance by implementing design solutions. It is very much the overall nature of the general problem and solution MOOC discipline is facing nowadays. Therefore it is recommended to bring HCI knowledge into MOOC knowledge.

Conclusions

The results suggest that even if a MOOC is acknowledged as to have high

quality by displaying compliance to most valid scientific principles, learning concepts, education instructions, guidelines and good practice, it could still show a low effectiveness in terms of delivering cost-benefit educational system performance, where cognitive and affective user costs (costs for using the system, not learning costs) should be as low as possible.

The results have led to the conclusion that although a quality assured MOOC may show compliance to most of the high level and theoretical pedagogical MOOC principles, some low level features like user-centred system usability performance, as well as practical instructional design have not been received the attention as required. This seem to have led to the high drop rate and thereby a low cost-benefit performance.

This study has also shown that "Openness to Entry" as a political decision needs to be granted at operational practical level by high human-computer interaction system usability. This would reduce unwanted errors and difficulties in the use of the MOOC systems (platforms) by the learners, and so prevent cognitive and affective costs by the users. It should be noted that we refer here to errors and difficulties in the use of the software (platform), and not to those errors and difficulties which consists of essential parts of the learning process.

In conclusion, this study takes the view that frameworks to be conceived as a tool to support MOOC design to meet quality and effective learning experience, should include not only high level theories and pedagogical principles, but also integrate the low level and more pragmatic approach as user centred design guidance.

REFERENCES

- Aas, G. H., Askling, B., Dittrich, K., Froestad, W., Haug, P., Lycke, K. H., Moitus, S., Pyykköm R. & Sørskår, A. K. (2009). Assessing Educational Quality: Knowledge Production and the Role of Experts. ENQA Workshop Report 6. *ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education)*.
- Blomqvist, C., Donohoe, T., Kelo, M., Linde, K. J., Llavori, R., Maguire, B., Metz, D. & Sanchez, T. (2012). Quality Assurance and Qualifications Frameworks: exchanging good practice. In *Workshop Report* (Vol. 21).

- Brouns, F., Mota, J., Morgado, L., Jansen, D., Fano, S., Silva, A., & Teixeira, A. (2014). A networked learning framework for effective MOOC design: the ECO project approach. In *Proc. 8th EDEN Research Workshop*, pages 161--171, Budapest, Hungary, 2014. EDEN. https://www.eden-online.org/wp-content/uploads/2016/05/RW_2014_Oxford_Proceedings_NAP.pdf#page=173
- Brouns F., Teixeira A., Morgado L., Fano S., Fueyo A., Jansen D. (2017). Designing Massive Open Online Learning Processes: The sMOOC Pedagogical Framework. In: Jemni M., Kinshuk, Khribi M. (eds) *Open Education: from OERs to MOOCs*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-52925-6_16
- Costa, A., & Morgado, L. (2014). Cenários de futuro na educação a distância e elearning no ensino superior em Portugal: estudo exploratório. *Indagatio Didactica*, (Especial), 60-79.
- Dowell, John, and John Long. "Towards a conception for an engineering discipline of human factors." *Ergonomics* 32.11 (1989): 1513-1535.
- ECO Portal: <https://www.eco-learning.eu/>
- Gaisch, M., & Jadin, T. (2014). Enhanced MOOCs for the conceptual age: A diversified lens on the MOOCiversity. In D. Jansen & A. Teixeira (Eds.). *Position papers for European cooperation on MOOCs* (pp. 120–129). Heerlen: EADTU.
- Jansen, D., Rosewell, J., & Kear, K. (2017). Quality Frameworks for MOOCs. In *Open Education: from OERs to MOOCs* (pp. 261-281). Springer Berlin Heidelberg.
- Jansen, D. & Schuwer, R. (2015). Institutional MOOC strategies in Europe. *Status Report Based on a Mapping Survey Conducted in October-December 2014*. Mimeo.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1).
- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341–358.
- Kalz, M., Kreijns, K., Niellissen, G., Castaño-Muñoz, J., Guasch, T., & Espasa, A., et al. (2014). MOOCknowledge: Establishing a large-scale data collection about participants of European Open Online Courses. In D. Jansen, & A. Teixeira (Eds.), *Position papers for European cooperation on MOOCs* (pp. 113–119). Heerlen: EADTU.

- Kaplan, A. M. & Haenli, M. (2016). Hither education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Kerlinger, Fred, N. (1966). *Foundations of Behavioral Research*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- Kidney, G., Cummings, L., & Boehm, A. (2007). Toward a quality assurance approach to e-learning courses. *International Journal on ELearning*, 6(1), 17.
- Koller, D. and Ng, A. (2013). The online revolution: education for everyone. Seminar presentation at Said Business School, Oxford University, January 28, 2013. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=mQ-K-sOW4fU>.
- Long, John, and John Dowell. "Conceptions of the Discipline of HCI: Craft, Applied Science, and Engineering." *People and Computers V: Proceedings of the Fifth Conference of the British Computer Society*. Vol. 5. Cambridge University Press, 1989.
- Lowenthal, P. R., & Hodges, C. B. (2015). In search of quality: Using Quality Matters to analyze the quality of massive, open, online, courses (MOOCs). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5).
- Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A., & Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course design and directions. *TechTrends*, 59(1), 56–63. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-014-0821-y>
- Margaryan, A, Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education* 80, 77–83. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>.
- Marley, J. E. (2000). Efficacy, effectiveness, efficiency. *Australian Prescriber*, 23(6), 114-115.
- Morgado. L., Mota, J., Jansen, D., Fano, S., Tomasini, A., Silva, A., Fueyo, A., Giannatelli, A. & Brouns, F. (2014). ECO D2. 2 Instructional design and scenarios for MOOCs version 1, ECO Project Portal.
- Neuböck, K.; Kopp, M., & Ebner, M. (2015). What do we know about typical MOOC participants? First insights from the field. In: EMOOCS2015. Proceedings Papers. European Stakeholder Summit on Experiences and best practices in and around MOOCs (pp. 183–190). 18–20 May 2015. Université Catholique de Louvain, Mons (Belgium).
- OpenupEd (2014). Definition massive open online courses (MOOCs). Retrieved from

http://www.openuped.eu/images/docs/Definition_Massive_Open_Online_Courses.pdf.

- Rosewell, J., & Jansen, D. (2014). The OpenupEd quality label: benchmarks for MOOCs. *INNOQUAL: The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2 (3), 88-100.
- Teixeira, A., Mota, J., Morgado, L., & Spilker, M. J. (2015). iMOOC: um modelo pedagógico institucional para cursos abertos massivos online (MOOCs). *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 4-12.
- University of Edinburgh (2013). MOOCs@Edinburgh 2013 – Report #1. Edinburgh: University of Edinburgh. Retrieved from [https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/6683/1/Edinburgh MOOCs Report 2013 %231.pdf](https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/6683/1/Edinburgh%20MOOCs%20Report%202013%20231.pdf).
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. Paul Chapman Educational Publishing.
- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P. & Whalley, C. (2001). Effective Learning. *National School Improvement Network*. 1-8. Retrieved from: <http://eprints.ioe.ac.uk/2819/1/Watkins2002Effective.pdf>
- Yuan, L. & Powell, S. (2013). MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. *Cetis White Paper*. Available at: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> [Accessed: 19/07/17]

CAPÍTULO 9

DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

João Mattar²⁰

Centro Universitário Internacional Uninter
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

RESUMO: Este artigo apresenta duas revisões de literatura sobre tutoria para educação a distância online. A primeira revisão analisa 34 textos que envolvem pesquisas empíricas sobre as competências e funções dos tutores online. Os breves resultados desta revisão são apresentados em relação aos referenciais teóricos e metodológicos dos textos e às competências e funções identificadas. A segunda revisão encontra apenas duas dissertações que propõem e avaliam cursos de desenvolvimento profissional para tutores online. Essas pesquisas são comparadas em detalhes. Enquanto um dos cursos tem como foco a preparação do tutor para seu trabalho o outro centra-se na formação contínua. Este trabalho demonstra, pois, que existem diferentes possibilidades para a concepção de cursos de desenvolvimento profissional para tutoria online, incluindo diferentes referenciais teóricos e abordagens.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; ensino superior; legislação; polos

ABSTRACT: This article presents two literature reviews on tutoring for online distance learning. The first review analyzes 34 texts that involve empirical research on the skills and functions of online tutors. Brief results of this review are presented in relation to the theoretical references and methodology of the texts and to the competencies and functions identified. The second review finds only two dissertations that propose and evaluate professional development courses for online tutors. These researches are then compared in detail. While one of the courses focuses on the preparation of the tutor for his or her work, the other course is interested in continuing education. This work demonstrates then that there are different possibilities for the design of professional development courses for online tutoring, including different theoretical references and approaches.

KEYWORDS: distance education; online tutoring; professional development

QUADRO CONCEPTUAL

Tait e O'Rourke (2015) discutem as relações entre justiça social e educação a distância (EaD). O conceito de justiça social pode envolver tanto os direitos humanos individuais quanto, de uma maneira mais ampla, os direitos da

²⁰ joaomattar@gmail.com

sociedade como um todo. É, portanto, ao mesmo tempo uma questão individual e social.

Associa-se naturalmente a EaD à ampliação do acesso à educação. Assim, a oferta de acesso para grupos aos quais, tradicionalmente, essa oportunidade tem sido negada seria uma contribuição essencial da educação a distância à justiça social. Entretanto, a modalidade enfrenta também críticas, por exemplo, em relação à descontextualização do processo de ensino e aprendizagem, a distância entre os participantes e os lucros obtidos pelas empresas que atuam na área, que acabariam não sendo revertidos de volta à sociedade. Nesse sentido, deve-se lembrar do alto índice de evasão de cursos na modalidade a distância, quando comparados com a educação presencial (Woodley & Simpson, 2015).

Rumble (2015) chama a atenção para a precificação de cursos a distância em países em desenvolvimento, nos quais os custos de tecnologias importadas são elevados e, em muitos casos, até mesmo o acesso à Internet é limitado. Haveria, portanto, uma grande lacuna entre a retórica e a realidade: "O fato é que, nos países pobres, muitos dos alunos que mais se beneficiariam do acesso ao e-learning, simplesmente não podem pagar." (RUMBLE, 2015, p. 211).

Afinal, a EaD contribui com a justiça social ou a prejudica? Tait e O'Rourke (2015) apontam a importância de se avaliar a qualidade na educação a distância, para que materiais e recursos didáticos, serviços e sistemas de gestão e suporte tenham padrões aceitáveis. Os autores propõem então um modelo para guiar a realização de auditorias de justiça social na EaD, incluindo aspectos relativos ao controle de qualidade.

PROBLEMA E QUESTÕES

A educação a distância tem passado por mudanças significativas nos últimos anos no Brasil, especialmente em função da nova legislação na área. O problema abordado por esta investigação é: de que formas essa nova legislação está modificando o cenário da EaD no país?

Nessa direção, esta pesquisa procura responder às seguintes questões:

- a) quais são os documentos legais mais importantes para a EaD publicados no Brasil desde 2017?

- b) quais são as novas propostas contidas nesses documentos?
- c) como essas novas propostas tendem a alterar o cenário da EaD no Brasil nos próximos anos?
- d) quais resultados derivados da nova legislação de EaD já podem ser percebidos no Brasil?

Esse problema e essas questões se justificam, dentre outros motivos, pelo significativo crescimento da educação a distância no ensino superior no Brasil nos últimos anos e o início da utilização da EaD na educação básica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2018), as pesquisas exploratórias têm o objetivo de formular problemas ou hipóteses para estudos posteriores, constituindo assim a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Nessa direção, este trabalho tem o objetivo de mapear as principais propostas contidas na nova legislação de educação a distância no Brasil, além de identificar e discutir alguns de seus efeitos sociais já visíveis, para subsidiar pesquisas futuras.

Os procedimentos metodológicos do trabalho envolveram basicamente a análise e discussão da nova legislação brasileira de educação a distância no Brasil, especialmente os seguintes documentos:

- a) *Portaria Normativa nº 11*, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017a);
- b) *Decreto nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2017c);
- c) *Resolução nº 3*, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018a);
- d) *Portaria nº 90*, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância (2019a).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental que explora basicamente documentos oficiais (Gil, 2018).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Somente no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) introduz oficialmente o ensino a distância no Brasil:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de *ensino a distância*, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Brasil, 1996, grifo nosso).

Esse artigo, entretanto, só foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005), revogado pelo Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017c).

Educação Básica

A educação básica no Brasil é dividida em três níveis: educação infantil (crianças com até cinco anos), ensino fundamental (alunos com idade aproximada entre 6 e 14 anos) e ensino médio (alunos com idade aproximada entre 15 e 17 anos).

A educação a distância não é regulamentada na educação infantil nem no ensino fundamental no Brasil. Reações negativas da sociedade, por exemplo, levaram à republicação do Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017c), com a exclusão do item VI do seu Artigo 9, que trata de casos específicos da aplicação da EaD no ensino fundamental:

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

[...] VI - estejam matriculadas nos anos finais do ensino fundamental regular e estejam privadas da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar.

Cabe notar que o país não tem uma tradição de *homeschooling*, mas o presidente Jair Bolsonaro assinou, em 11 de abril de 2019, um projeto de lei que visa regulamentar a educação domiciliar no país (Brasil, 2019b). Se o projeto for aprovado pelo Congresso Nacional e se transformar em lei, deve alterar o cenário da EaD na educação infantil e no ensino fundamental.

A lei que regulamentou a reforma do ensino médio no país menciona a educação a distância em dois momentos:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

[...]

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de *educação a distância* com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

[...]

VI - cursos realizados por meio de *educação a distância* ou educação presencial mediada por tecnologias. (Brasil, 2017d, grifo nosso).

Na sequência, a Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Ministério da Educação (MEC) regulamentou a educação a distância no ensino médio no Brasil com as seguintes regras:

Art. 17. O ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, mediante diferentes formas de oferta e organização.

[...]

§ 5º *Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.*

[...]

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

[...]

§ 15. *As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno.* (Brasil, 2018a, grifo nosso).

Novamente, o documento legal foi alterado em função de reações negativas da sociedade, já que sua primeira versão indicava que 40% do ensino médio

diurno poderia ser ofertado a distância e 100% no caso da educação de jovens e adultos (EJA). As críticas denunciam a precarização da educação, a tendência de privatização da escola pública, o fato de os alunos terem a oportunidade de comer nas escolas e a falta de contato e interação presencial entre os alunos e com os professores, que seriam essenciais para a convivência e o desenvolvimento de valores nos jovens.

A escola é um lugar de se relacionar, de aprender a viver em sociedade, de conseguir viver com o diferente, se relacionar com quem não tem os mesmos hábitos, culturas e origens que nós. (Pellanda apud Redação Pátio, 2019).

Entretanto, há também posições favoráveis à incorporação da EaD ao ensino médio, que exploraremos na seção da discussão.

Educação Superior

O credenciamento para que as instituições de ensino superior brasileiras pudessem atuar em educação a distância começa em 1999.

A Portaria nº 2.253 (Brasil, 2001) autoriza a oferta de disciplinas a distância para atender até 20% da carga horária de cursos superiores presenciais reconhecidos, o que colaborou para o desenvolvimento da educação a distância no país, já que muitas instituições de ensino superior ofertaram inicialmente algumas disciplinas a distância em cursos presenciais, antes da oferta de cursos completos a distância.

O Artigo 2 da Portaria nº 2 define o conceito de polo de apoio presencial, uma das características essenciais da EaD no Brasil: “a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (Brasil, 2007).

Diversas tentativas de criar uma Universidade Aberta fracassaram no Brasil por décadas. Em 1972, por exemplo, dois anos após a fundação da Open University do Reino Unido, o governo brasileiro enviou um grupo de educadores para a Inglaterra. Esse grupo, entretanto, produziu um relatório com uma visão negativa da iniciativa inglesa. Apenas em 2006 foi aprovado o Decreto nº 5.800 (Brasil, 2006), que criou o Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil).

De acordo com a CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (SISUAB, 2019), fundação vinculada ao Ministério da Educação que coordena a pós-graduação no Brasil, o Sistema UAB incluía, no início de 2019, 97 instituições públicas de ensino superior que ofereciam aproximadamente 800 cursos. O sistema é mantido em colaboração com estados e municípios. Os polos de apoio presencial têm a função de garantir apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades coordenadas pelas instituições de ensino.

A Portaria nº 1.428 (Brasil, 2018b) ampliou a possibilidade de oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais de 20% para 40% da carga horária do curso.

O Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017c) e a Portaria nº 11 (Brasil, 2017a) regulamentaram o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Uma das mudanças relevantes introduzidas pela nova legislação é a permissão para o credenciamento de uma instituição de ensino superior exclusivamente para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu (especialização) na modalidade a distância. Anteriormente, a legislação exigia que, para o credenciamento para a oferta de cursos superiores a distância, a instituição precisava oferecer primeiramente cursos presenciais.

O conceito de polo de educação a distância foi redefinido no Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017c) e alterado especificamente neste ponto pelo Decreto nº 9.235 (Brasil, 2017b):

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino.

A partir de então, as instituições de ensino superior podem criar polos de educação a distância no exterior. Até esse momento, todavia, só era permitida a abertura de polos de apoio presencial no Brasil.

O Decreto nº 9.057 e a Portaria nº 11 agilizaram o processo de abertura de polos de apoio presencial. Anteriormente, as instituições de ensino superior precisavam fazer uma solicitação para a criação de polos para o Ministério da Educação e aguardar as visitas de comissões de avaliação e a publicação da Portaria de funcionamento no Diário Oficial da União, o que podia demorar anos; durante esse período, entretanto, os polos não podiam iniciar suas atividades. A partir da nova legislação, as instituições de ensino superior têm autonomia para criar polos, não dependendo mais da avaliação nem da permissão do MEC para autorizar seu funcionamento, devendo apenas comunicar o ato ao Ministério.

Art. 13 – A IES deverá informar, no Sistema e-MEC, seus polos de EaD criados, no prazo máximo de sessenta dias, a contar da expedição do ato próprio, mantendo atualizados os dados de pessoal, infraestrutura física e tecnológica, prevista no art. 11, documentação que comprove disponibilidade dos imóveis e eventuais contratos de parceria. (BRASIL, 2017a).

Entretanto, o número de polos que uma instituição de ensino superior pode criar por ano é limitado, dependendo do resultado do seu Conceito Institucional, conforme a Tabela 1.

Tabela 1. Limite de abertura de polos de educação a distância

Conceito Institucional	Quantitativo anual de polos
3	50
4	150
5	250

Fonte: Brasil (2017a).

Outra alteração proposta pelo Decreto nº 9.057 e pela Portaria nº 11 é a admissão de um regime de parceria entre as instituições de ensino credenciadas para a modalidade a distância e pessoas jurídicas, incluindo ambientes profissionais, para o funcionamento dos polos e para a realização das atividades presenciais obrigatórias. O Decreto nº 9.057 permite que as atividades presenciais, incluindo estágios supervisionados, tutorias, avaliações, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, sejam realizadas tanto nos polos de educação a distância quanto em ambientes profissionais. A Portaria nº 11, por sua vez, define o conceito de ambientes profissionais:

Art. 21 - Para fins desta Portaria, são considerados ambientes profissionais: empresas públicas ou privadas, indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, agências públicas e organismos governamentais, destinados a integrarem os processos formativos de cursos superiores a distância, como a realização de atividades presenciais ou estágios supervisionados, com justificada relevância descrita no PPC. (Brasil, 2017a).

A partir da nova legislação, a verificação da existência e da adequação de metodologias e infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que viabilizem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) será realizada no endereço da sede das instituições de ensino superior por uma comissão de avaliadores do INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação. Dessa maneira, a avaliação na sede envolverá também a avaliação dos polos e dos ambientes profissionais.

Outra alteração introduzida pela nova legislação foi a permissão de acervo digital de bibliografias básica e complementar para os cursos ofertados, ou seja, o uso de bibliotecas digitais. Anteriormente, os polos eram obrigados a ter acervo físico com uma grande quantidade de exemplares, reproduzindo, assim, a estrutura de uma biblioteca física. Nesse sentido, bibliotecas digitais como a Minha Biblioteca²¹ e a Biblioteca Virtual Universitária²² disponibilizam comercialmente livros das principais editoras brasileiras.

O Artigo 8 da Portaria nº 11 aventa a proposta de cursos superiores a distância que prescindam da realização de atividades e exames finais presenciais, até então uma exigência da legislação brasileira de EaD:

§ 1º - A oferta de cursos superiores a distância sem previsão de atividades presenciais, inclusive por IES detentoras de autonomia, fica condicionada à autorização prévia pela Seres, após avaliação in loco no endereço sede, para comprovação da existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficientes para o cumprimento do PPC, atendidas as DCN e normas específicas expedidas pelo MEC. (Brasil, 2017a).

A nova legislação introduz também alterações importantes na pós-graduação no Brasil. As instituições de ensino superior credenciadas para a oferta

²¹ (<https://minhabiblioteca.com.br/>)

²² (<https://br.pearson.com/ensino-superior/solucoes-digitais/biblioteca-virtual-3-0.html>)

de cursos de graduação a distância já se encontram automaticamente autorizadas a oferecer cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) na modalidade EaD, que inclusive não dependem de autorização do Ministério da Educação para funcionar.

A Portaria nº 90 (Brasil, 2019a), por sua vez, regulamentou os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. Inicialmente, apenas as propostas de cursos de mestrado serão avaliadas por comissões de avaliação próprias das respectivas áreas de conhecimento da CAPES.

Art. 21. Somente serão permitidas propostas de doutorado a distância após o primeiro ciclo avaliativo da implementação e avaliação dos programas de mestrado a distância, com renovação do reconhecimento e no mínimo, nota 4, nos termos da legislação vigente. (Brasil, 2019a).

Mesmo no caso da pós-graduação stricto sensu, em que o aluno é mais maduro e poderia ser considerado mais apto a organizar seus estudos a distância, a legislação brasileira manteve as exigências para a realização de diversas atividades presenciais:

Art. 7º Na oferta de programas stricto sensu a distância devem ser obrigatoriamente realizados de forma presencial:

I - estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais e avaliações presenciais, em conformidade com o projeto pedagógico e previstos nos respectivos regulamentos;

II - pesquisas de campo, quando se aplicar; e

III - atividades relacionadas a laboratórios, quando se aplicar. (Brasil, 2019a).

Cabe ressaltar que a Portaria nº 90 permite a submissão para a Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) em formas associativas, ou seja, cursos ofertados colaborativamente por mais de uma instituição, podendo incluir, portanto, parcerias entre instituições de ensino brasileiras e estrangeiras.

DISCUSSÃO

A educação a distância desenvolve várias habilidades nos alunos, como, por exemplo, a gestão do próprio tempo de estudo e a utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICs) diversas. Essas e outras habilidades são

consideradas essenciais no século XXI e, portanto, não parece haver justificativa sustentável para privar o jovem que está cursando o ensino médio de desenvolvê-las. Além disso, a permissão à educação a distância no ensino médio não significa que todas as atividades de ensino e aprendizagem serão realizadas a distância. A tendência é o ensino híbrido (*blended learning*). Assim, o argumento de que a educação a distância influenciará negativamente as relações humanas poderia ser questionado — mesmo porque boa parte das relações dos jovens, hoje, se desenvolvem online. Nesse sentido, permitir que escolas incluam em seus currículos atividades e disciplinas a distância não deveria soar como uma ameaça à formação dos jovens. Ao contrário, pode ser considerado um reconhecimento de que o contexto da educação mudou, de que as TICs e a Internet desempenham hoje papel essencial na aprendizagem, na comunicação e mesmo no universo do trabalho, e de que a educação a distância pode contribuir para a formação desses jovens. (Mattar, 2018).

Em relação ao ensino superior, cabe notar que a Universidade Aberta do Brasil não é uma universidade (como, por exemplo, a espanhola UNED e a britânica Open University), mas um sistema composto por diversas instituições de ensino superior públicas. Como esse sistema está baseado em universidades presenciais, acaba naturalmente por herdar os problemas e os vícios da educação presencial. Mas a Universidade Aberta do Brasil também não é aberta, já que, para ingressar em seus cursos, os candidatos devem ter completado a educação básica e precisam passar por avaliações.

Além disso, o projeto da Universidade Aberta do Brasil não nasceu nem se desenvolveu seguindo o movimento de recursos educacionais abertos (REAs) e de educação aberta. Soares e Amiel (2017), por exemplo, apontam a falta de políticas e de repositórios de REAs, além de dificuldades conceituais e práticas em relação a aspectos como licenciamento e licenças Creative Commons (CC), propondo a oferta de cursos sobre REAs. Já Heredia, Moraes e Vieira (2016) avaliam que na participação da Universidade Federal de Santa Catarina na Universidade Aberta do Brasil os materiais foram criados sem especificidades ou licenças que permitissem sua disponibilização aberta. Por fim, Amiel, Duran e Costa (2017) encontram os seguintes resultados em uma pesquisa realizada em

oito instituições da Universidade Aberta do Brasil: práticas informais e isoladas vinculadas a dificuldades quanto à institucionalização da UAB e da EaD, limitado apoio técnico e financeiro para colaboração e reuso de recursos, e falta de políticas governamentais e institucionais para compartilhamento e reuso desses recursos.

Procurando corrigir esse rumo, a Resolução nº 1 (Brasil, 2016) afirma que:

§ 4º As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes.

Na mesma direção, a Portaria nº 183 passou a exigir que os recursos produzidos para a UAB sejam licenciados como abertos:

Art. 8º - Os bolsistas integrantes do Sistema UAB deverão firmar junto à IPES o Termo de Compromisso, conforme modelo constante dos Anexos II a X, por meio do qual se obrigam a:

[...]

h) Disponibilizar, de acordo com orientações e critérios estabelecidos pela Capes, quaisquer recursos educacionais desenvolvidos a partir desta portaria. Os recursos educacionais serão desenvolvidos em licenciamento aberto, resguardado o devido crédito de autoria, na modalidade declarada pelo bolsista nos termos dos ANEXOS

II - X. A título de exemplo, são entendidos como recursos educacionais materiais didáticos, vídeos, objetos educacionais, jogos, dados, processos, metodologias e sistemas, dentre outros. (Brasil, 2016).

Além disso, pretende-se que os materiais já produzidos para a Universidade Aberta do Brasil sejam convertidos para recursos educacionais abertos (Fundação Capes, 2017). O Portal EduCapes (www.educapes.capes.gov.br), por exemplo, nasce em 2016 para compilar materiais produzidos para a Universidade Aberta do Brasil com recursos públicos (Arcanjo, 2016).

Para além dessas discussões sobre a UAB, as modificações introduzidas pela nova legislação devem alterar significativamente o cenário da educação a distância no Brasil.

A ampliação da possibilidade de oferta de 20% para 40% de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais, por exemplo, tende a aumentar a demanda por conteúdos para a EaD, tutores e professores, além de provocar a reorganização dos cursos presenciais, o que deve gerar um novo ciclo de crescimento da modalidade no país, após a expansão verificada a partir do desenvolvimento da Internet, nos anos 2000.

Outra mudança que tende a contribuir para a ampliação do mercado de educação a distância no ensino superior do Brasil é o fato de, agora, as instituições de ensino poderem oferecer cursos a distância sem a necessidade de oferta prévia de cursos presenciais. Assim, grupos educacionais internacionais de destaque em EaD, por exemplo, poderão se estabelecer no Brasil sem a obrigação de oferecer educação presencial.

A nova legislação amplia também o universo potencial de alunos para a educação a distância, já que brasileiros residentes no exterior poderão, a partir de agora, participar das atividades presenciais em polos nos países em que residem.

Outra tendência, que inclusive já pode ser mensurada, é um acentuado crescimento dos polos de apoio presencial. A nova legislação de educação a distância no Brasil flexibilizou o processo de abertura de polos, o que acabou gerando uma explosão, deixando patente que existia uma demanda reprimida: de 2010 a junho de 2017, foram credenciados cerca de 9.900 polos de educação a distância no país; com o Decreto e a Portaria de 2017, foram credenciados mais de 15 mil novos polos. O crescimento do número de polos, associado à possibilidade de utilização de ambientes profissionais para atividades presenciais e à introdução das bibliotecas digitais, tende a gerar mudanças significativas no cenário da educação a distância no ensino superior brasileiro.

Entretanto, recentemente o Ministério da Educação ventilou a possibilidade de revisar os processos de credenciamento de novos polos em função desse assombroso crescimento, com o objetivo de aferir e assegurar a qualidade dos cursos de educação a distância ofertados no país: "O ministério não descarta a

elaboração de novas diretrizes, a criação de novos instrumentos de avaliação e a revisão da legislação” (MEC, 2019).

De outro lado, os Conselhos Profissionais de Saúde têm orquestradamente questionado a viabilidade da graduação a distância na área, a qualidade dos polos de apoio presencial e a capacidade de avaliação do Ministério da Educação. A Operação EaD (COFEN, 2015), por exemplo, detectou diversas irregularidades em polos de apoio presencial para cursos de Enfermagem.

O Conselho Federal de Enfermagem, com base nas informações dos fiscais dos Departamentos de Fiscalização dos Conselhos Regionais de Enfermagem, sobre os polos de apoio presenciais, presentes em todos Estados da Federação, pode inferir que o controle dos Polos de Apoio Presencial, feito pelo MEC, não está garantindo a qualidade das atividades dos Cursos a Distância para o Bacharelado em Enfermagem e provavelmente, de nenhum outro curso na área da saúde. Não garantem as condições mínimas legalmente exigidas, nem tampouco serviços adequados e suficientes para atender aos docentes e acadêmicos em suas demandas e necessidades, para a formação profissional do Enfermeiro.

Estes Polos não apresentaram a infraestrutura física e tecnológica mínima, como laboratórios de anatomia, bioquímica, fisiologia, microbiologia, imunologia, parasitologia, entre outros, com microscópios, estufas, fotômetros, equipamentos, insumos e vidrarias, necessários para as aulas práticas exigidas por lei. Também não foram encontrados, na maioria dos polos, laboratórios específicos de Enfermagem, imprescindíveis à formação do Enfermeiro.

[...]

As condições encontradas pelos fiscais em todo território nacional, nos Polos de Apoio Presenciais deixam explícito que a avaliação desenvolvida pelo MEC por amostragem e sem definir o quantitativo de acadêmicos não garante segurança e qualidade na formação. Questionamos como os Conselhos Regionais de Enfermagem poderão garantir segurança ou qualidade na assistência de Enfermagem prestada a população por esses profissionais? Portanto, fica questionada por este Conselho a eficiência da atuação fiscalizatória desenvolvida, no âmbito dos Cursos de Enfermagem, pelo MEC nas Instituições de Ensino Superior. (COFEN, 2015).

O movimento envolve outros Conselhos na área de Saúde, como Educação Física e Serviço Social. O Conselho Federal de Medicina Veterinária, por exemplo, vedou, no início de 2019, a inscrição de alunos formados em cursos a distância, o que, na prática, inviabiliza sua atuação profissional (Dayrell, 2019). Logo

depois, os Conselhos das áreas de Arquitetura, Farmácia e Odontologia seguiram o mesmo caminho (Pinho, 2019).

Contra-atacando, o SEMESP — Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo ingressou em juízo contra diversos Conselhos e, em conjunto com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), divulgou um posicionamento em que defende que:

as resoluções publicadas pelos conselhos configuram-se como um ato ilegal, já que não cabe a esses órgãos avaliar ou restringir o registro profissional de alunos graduados em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, sejam ministrados na modalidade a distância ou presencial. Do ponto de vista jurídico, os conselhos são autarquias cujas atribuições são expressamente delimitadas, incompetentes, portanto, para regular, avaliar ou supervisionar cursos superiores, não podendo assumir atribuição que não integra o seu âmbito legal de atuação, que é a supervisão da ética profissional (SEMESP, 2019).

Por fim, no nível da pós-graduação *stricto sensu*, a abertura de mestrados e doutorados a distância permitirá, por exemplo, que interessados que residem nas regiões Norte e Nordeste do Brasil não precisem abandonar suas famílias e/ou seus empregos e se deslocar para as regiões Sul e Sudeste, onde a oferta desses cursos na modalidade presencial é mais ampla e apresenta elevada qualidade. Nesse sentido, a educação a distância estará contribuindo com a justiça social, conforme defendido por Tait e O'Rourke (2015).

CONCLUSÕES

Neste capítulo, delineamos o cenário da educação a distância no Brasil, analisamos as reações de alguns setores da sociedade e previmos as consequências de crescimento da área, que, entretanto, já são claramente observáveis.

No horizonte da educação a distância brasileira, a inovação pode se constituir em uma força motriz, incluindo a concepção de cursos híbridos ou *blended*, que combinem metodologias de ensino e aprendizagem ativas com tecnologias inovadoras e atividades presenciais e a distância. Isso vale tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. Mesmo nos cursos superiores na grande área de Saúde, por exemplo, ou em outros cujos Conselhos vêm questionando a validade da graduação a distância, como Arquitetura, é possível

conceber que algumas atividades sejam realizadas a distância, sem que isso signifique prescindir das atividades práticas em laboratórios e outros ambientes profissionais.

De qualquer maneira, como observamos, há a preocupação de segmentos da sociedade (como os Conselhos de Saúde) e do próprio MEC em relação à qualidade dos cursos oferecidos na modalidade a distância. O acentuado crescimento observado na área nos últimos anos, portanto, precisar ser acompanhado de avaliação por parte do governo e mesmo de outros setores da sociedade. Nesse sentido, cabe lembrar que Tait e O'Rourke (2015) propõem que a avaliação da EaD seja realizada de forma participativa, envolvendo os diversos *stakeholders* que são afetados pelo processo de ensino e aprendizagem a distância ou nele têm interesse. É possível, portanto, levar em consideração sua proposta de auditoria de justiça social para projetar o futuro da educação a distância no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

- Amiel, T., Dura, M. R. C., & Costa, C. J. (2017). Construindo políticas de abertura a partir dos recursos educacionais abertos: uma análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 161–176.
- Arcanjo, P. (2016). *Novo Portal EduCapes compila conteúdos educacionais abertos*. <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8100-novo-portal-educapes-compila-conteudos-educacionais-abertos>
- Brasil (1996). Ministério da Educação (MEC). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil (2001). Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 2.253*, de 18 de outubro de 2001. <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>
- Brasil (2005). Ministério da Educação (MEC). *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf
- Brasil (2006). Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm

- Brasil (2007). Ministério da Educação (MEC). *Portaria Normativa nº 2*, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>
- Brasil (2016). Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 1*, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>
- Brasil (2016). Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Portaria nº 183*, de 21 de outubro de 2016. 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). http://www.editoralex.com.br/legis_27204911_PORTARIA_N_183_DE_21_DE_OUTUBRO_DE_2016.aspx
- Brasil (2017a). Ministério da Educação (MEC). *Portaria Normativa nº 11*, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11>
- Brasil (2017b). Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 9.235*, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm
- Brasil (2017c). Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm
- Brasil (2017d). Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394... http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Brasil (2018a). Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 3*, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino

Médio.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192

Brasil (2018b). Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 1.428*, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251

Brasil (2019a). Ministério da Educação (MEC). Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES. *Portaria nº 90*, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>

Brasil (2019b). *Projeto de Lei*. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2019b. <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/abril/PLEDUCAODOMICILIAR.pdf>

COFEN. *Relatório consubstanciado da Operação EaD Cursos de Graduação em Enfermagem em resposta ao MPF*. 21 out. 2015. http://www.cofen.gov.br/relatorio-consubstanciado-da-operacao-ead-cursos-de-graduacao-em-enfermagem-em-resposta-ao-mpf_35188.html

Dayrell, M. (2019). Conselho Federal de Medicina Veterinária veda inscrição profissional de graduados em curso a distância. *Estadão*, 25 fev. 2019. <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/conselho-federal-de-medicina-veterinaria-veda-inscricao-profissional-de-graduados-em-curso-a-distancia/>

Fundação Capes (2017). *Lançada Campanha de Licenciamento aberto dos materiais do sistema UAB*. <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8616-lancada-campanha-de-licenciamento-aberto-dos-materiais-do-sistema-uab>

Gil, A. C. (2018). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6 ed.). São Paulo: Atlas.

Heredia, J. M., Moraes, M., & Vieira, E. M. F. (2016). Da EaD aos REAs: considerações sobre a disponibilização de materiais da UAB em acesso aberto. *SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*.

- Mattar, J. (2018). Não há justificativa para privar o jovem do nível médio da educação a distância. *Folha de S. Paulo*, 8 set. 2018. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/nao-ha-justificativa-para-privar-o-jovem-do-nivel-medio-da-educacao-a-distancia.shtml>
- MEC — Ministério da Educação (2019). *Credenciamento de instituições será revisado e aprimorado*. 19 fev. 2019. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/73511-credenciamento-de-instituicoes-sera-revisado-e-aprimorado>
- Pinho, A. (2019). Conselhos profissionais vetam alunos formados por educação a distância. *Folha de S. Paulo*, 12 abr. 2019. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/conselhos-profissionais-vetam-alunos-formados-por-educacao-a-distancia.shtml>
- Redação Pátio (2019). A implementação da educação a distância no ensino básico. *Desafios da Educação*. <https://desafiosdaeducacao.com.br/educacao-a-distancia-no-ensino-basico/>
- Rumble, G. (2015). Os custos e a economia da educação a distância online. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa* (pp. 199–219). São Paulo: Artesanato Educacional.
- SEMESP (2019). *Semesp ingressa em juízo contra ação de conselhos profissionais*. 22 abr. 2019. <https://www.semesp.org.br/noticias/semesp-acao-conselhos-profissionais/>
- Silva, O. (2017). *PDC 733/2017— Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo*. 16 ago. 2017, pp. 1–5. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2148252>
- SISUAB. <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acessado em 07 mar. 2019.
- Soares, T. C., & Amiel, T. (2017). *Recursos educacionais na Universidade Aberta do Brasil: Perspectivas e práticas*. Relatório. <http://educacaoaberta.org/perspectivas-rea-uab/>
- Tait, A., & O'Rourke, J. (2015). Internacionalização e conceitos de justiça social: o que deve ser feito? In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa* (pp. 39–75). São Paulo: Artesanato Educacional.
- Woodley, A., & Simpson, O. (2015). Evasão: o elefante na sala. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa* (pp. 473–498). São Paulo.

A coleção de eBooks **LE@D TALKS – diálogos globais/global exchanges**, editada pelo LE@D, tem como objetivo publicar artigos resultantes dos encontros científicos internacionais organizados pela UID e pelos investigadores nas áreas da intervenção da UID.

Nesta Coleção

Nº 1 - *Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede*, Textos selecionados das LE@D Talks entre 2010-2018.

Nº 2 - *Diálogos Luso-Brasileiros sobre Educação a Distância e eLearning*, Textos selecionados do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e eLearning.

Outras coleções eBooks LE@D:

LE@D FUTURES - novas gerações na investigação

A coleção **LE@D FUTURES - novas gerações na investigação** reúne a produção científica realizada no âmbito dos projetos de investigação dos cursos de formação avançada integrados na UID e por investigadores membros do LE@D.

Nº 1 - *Educação a Distância e eLearning: contributos da investigação (Vol I)*

Nº 2 - *Educação a Distância e eLearning: contributos da investigação (Vol II)*

Nº 3 - *Liderança Educacional: contributos da investigação (Vol I)*

Nº 4 - *Liderança Educacional: contributos da investigação (Vol II)*

LE@D WORKS - projetos de investigação/research Projects

