

**O PRIMEIRO MOOC* EM LÍNGUA PORTUGUESA:
ANÁLISE CRÍTICA DO SEU MODELO PEDAGÓGICO**
(* *Massive Open Online Course*)

Dissertação apresentada à Universidade Aberta
para obtenção do grau de **Mestre** em Ciências da Educação
especialidade em **Pedagogia do *eLearning***

Rita de Cássia da Silva Pedroso de Albuquerque

Dissertação orientada pela Professora Doutora Lina Morgado

Lisboa, 2013

**O PRIMEIRO MOOC* EM LÍNGUA PORTUGUESA:
ANÁLISE CRÍTICA DO SEU MODELO PEDAGÓGICO**
(* *Massive Open Online Course*)

Rita de Cássia da Silva Pedroso de Albuquerque

Dissertação orientada pela Professora Doutora Lina Morgado

Lisboa, 2013

Em memória de *Aaron Swartz*

Agradecimentos

Este trabalho é resultado de um sonho que só foi alcançado graças ao apoio de muitas pessoas, pelas quais quero registrar a minha gratidão.

Ao meu marido, André Gustavo, que sempre apoiou as minhas decisões e foi muito compreensivo pelas constantes ausências na rotina familiar para dedicação à pesquisa. Aos meus filhos, Pedro Paulo e Paulo Augusto, que são a razão do meu viver. Aos meus pais, José Roberto e Denize Elena, pelo incentivo ao meu crescimento pessoal e intelectual, bem como aos meus irmãos, Roberta e Paulo, pelo constante apoio.

À amiga "virtual" Maria João Spilker, que nunca deixou de dar um conselho ou mostrar o caminho em diferentes momentos da jornada de estudos. Aos colegas da 5ª turma do Mestrado em Pedagogia do *eLearning* da UAb de Portugal, pelas valiosas trocas durante o mestrado. Ao Prof. José Mota, por instigar os alunos a buscarem temas que “brilhassem os olhos”. Ao Prof. Michael Moore, que, em uma única troca de e-mails, gentilmente enviou uma entrevista sobre seu trabalho que, de certa forma, norteou a minha busca por um tema de dissertação que não fosse considerado como uma “*naïve empirical research*”. Ao jovem Wilson Coelho, pela tabulação dos dados no *SPSS* e ao amigo Gabriel Fracaroli Castilho pelo infográfico do *MOOC EAD*.

À Prof. Doutora Lina Morgado, pela abertura de diálogo, por entender as mudanças de meu interesse no meio do percurso e pelas valiosas orientações que me ajudaram a trilhar o caminho da pesquisa e da elaboração da dissertação, contribuindo com a sua experiência e os seus conhecimentos para o enriquecimento do estudo e, sobretudo, para o meu enriquecimento pessoal.

Ao Prof. João Mattar e Paulo Simões, por terem aberto as portas virtuais do primeiro *MOOC* (*Massive Open Online Course*) em português para o desenvolvimento da presente pesquisa.

A todos, muito obrigada.

Resumo

A presente dissertação tem como escopo principal uma análise crítica do modelo pedagógico adotado no primeiro MOOC (*Massive Open Online Course*) em Língua Portuguesa – MOOC EaD, curso desenvolvido com base prática na experiência dos seus organizadores com aprendizagem formal e informal e respaldo teórico da perspectiva do Conectivismo, defendido por Siemens e Downes (2008). A investigação realizada é de natureza qualitativa (exploratório-descritiva), tendo em consideração o fato de o fenómeno investigado ser novo e as pesquisas sobre o fenómeno dos MOOCs se encontrarem numa fase inicial. Não obstante, pode-se descrever e explorar o seu contexto de maneira crítica. Esta é a razão pela qual o tipo de pesquisa guiou a decisão por uma abordagem qualitativa e, conseqüentemente, a escolha dos procedimentos metodológicos. Realizou-se o estudo com base em dados quantitativos e qualitativos, levantados mediante quatro procedimentos: 1) observação participante durante o período do curso MOOC EaD; 2) aplicação de entrevista semiestruturada aos organizadores do curso, 3) aplicação de questionário aos participantes do curso e 4) seleção de posts/comentários publicados nas mídias sociais e informações sobre compartilhamento nas ferramentas da web 2.0. Realizou-se uma triangulação dos dados, procedimento que imprime fidedignidade à análise do material, bem como cientificidade à pesquisa. Os resultados obtidos revelam, por um lado, que este curso MOOC constitui um espaço favorável para experimentações pedagógicas, bem como, para a aquisição de novos conhecimentos e competências e, por outro, que a convergência das ferramentas da web 2.0 pode auxiliar no processo de aprendizagem, uma vez que a interação e a colaboração a distância, contribuem para a aprendizagem. Mas nesse contexto, o papel do professor ainda não está claro. Soma-se a isso, o fato de a aquisição de conhecimento informal ser cada vez mais valorizada e que nem sempre precisa ser validada por uma instituição. Mas a falta de controle de tempo para uma dedicação ao estudo por parte dos participantes continua a ser uma das barreiras para o aprendizado. Os resultados alcançados no presente trabalho significam uma forma de contribuição para trabalhos futuros voltados para a aprendizagem em rede.

Palavras-chave: conectivismo, MOOC, cMOOC, aprendizagem em rede, Língua Portuguesa.

Abstract

This dissertation has as its main scope a critical analysis of the pedagogical model adopted in the first MOOC (*Massive Open Online Course*) in Portuguese language – MOOC ODL, which was conceived and developed by means of the expertise of its organizers in formal and informal learning settings in accordance with the Connectivism model proposed by Siemens and Downes (2008). A qualitative approach (descriptive-exploratory) was adopted due to the novelty of the phenomenon under investigation and the lack of research on MOOCs. This justifies the usage of a qualitatively oriented approach and the choice of the methodological procedures. The study was conducted under quantitative and qualitative data divided into four parts: 1) active observation during the course period; 2) focused interview with course organizers; 3) questionnaires with course participants; and 4) selection of post/comments published in the social media as well as information exchange on the Web 2.0 tools. Such procedure allowed the triangulation of the data, bringing reliability to the material analysis as well as scientific endorsement to the research. On the one hand, the results obtained suggest that a MOOC-like course constitutes an open space to pedagogical experiments and the acquisition of new knowledge and competences. On the other hand, the convergence of web 2.0 tools can assist the learning process even at distance, given the fact that interaction and collaboration contribute to knowledge acquisition. However, it can be said that in this scenario, the role of the educator is not clear. Furthermore, it is a fact that informal instruction has been really valued though it not always needs accreditation from an institution. Also, the lack of time monitoring on the part of the participants to dedicate themselves to study still brings out another drawback to the learning process. The results obtained in this study suggest a new contribution to future works on online learning.

Keywords: Connectivism, MOOC, cMOOC, online learning, Portuguese language.

Índice

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
<i>Abstract</i>	xi
Índice.....	xiii
Índice de figuras.....	xvii
Índice de gráficos	xix
Índice de tabelas.....	xxi
Capítulo I - Introdução.....	27
Preliminares	27
1.1 Motivações	28
1.2 Contextualização do estudo.....	30
1.3 Objetivos e questões de investigação	31
1.4 Apresentação do estudo.....	32
1.5 Limitações da investigação	33
1.6 Estrutura da dissertação.....	33
Capítulo II - Educação a Distância e Conectivismo	37
2.1 Educação a Distância: as gerações.....	37
2.2 O Conectivismo: uma nova teoria de aprendizagem?.....	44
2.2.1 Conectivismo	44
2.2.2 Críticas ao Conectivismo	48
2.3 Educação Aberta, Educação a Distância e o avanço tecnológico	50
Capítulo III - <i>MOOC - Massive Open Online Course: Novos Cenários para a Educação a Distância?</i>	61
3.1 O que são os <i>MOOCs</i> ?.....	61

3.2 Diferenças entre <i>cMOOCs</i> e <i>xMOOCs</i>	64
3.3 Modelo Pedagógico do <i>cMOOC</i>	69
3.4 O primeiro <i>MOOC</i> em Língua Portuguesa - <i>MOOC EAD</i>	76
Capítulo IV - Percurso Metodológico	85
4.1 Objetivos e questões da investigação	85
4.2 Pesquisa qualitativa	86
4.2.1 Observação participante	87
4.2.2 Questionário	89
4.2.3 A Entrevista semiestruturada	91
4.2.4 <i>Posts</i> /comentários publicados nas mídias sociais e informações sobre compartilhamento nas ferramentas da <i>web 2.0</i>	94
4.2.5 Entre a ética e a triangulação na geração de dados	94
Capítulo V - Rumo à análise crítica: apresentação e análise dos dados	101
5.1 Caracterização do <i>MOOC</i> EaD e seus aspectos inovadores	102
5.2 Estratégias pedagógicas e ferramentas	108
5.3 Papel do professor	112
5.4 Avaliação do <i>MOOC</i> EaD	115
5.5 Dados sobre atividades, ferramentas e recursos	124
5.5.1 Atividade 1: História da EaD	125
5.5.2 Atividade 2: Modelos de EaD	129
5.5.3 Atividade 3: Ferramentas	135
5.5.4. Atividade 4: Futuro da EaD	139
5.6 A aplicação do questionário e seus resultados	143
5.6.1 Perfil da amostra	144
5.6.2 Literacia digital	146
5.6.3 O <i>MOOC EAD</i> na perspectiva do participante	149
5.7 Análise crítica sobre o <i>MOOC EaD</i>	163

Capítulo VI - Considerações finais	175
Referências bibliográficas.....	181
Anexos	191

Índice de figuras

Figura 1: Cinco gerações de EaD (Moore & Kearsley, 2007) p. 26.....	38
Figura 2: xMOOCs e cMOOCs por José Mota (2012)	66
Figura 3: Desafios pedagógicos MOOCs por José Mota.....	67
Figura 4: Linha do tempo com o surgimento dos MOOCs e futuras barreiras de cada modelo (Hill, 2012).....	68
Figura 5: Imagem MOOC EaD por <i>Storytelling Digital</i>	76
Figura 6: Foto do perfil João Mattar - Facebook	77
Figura 7: Foto do perfil Paulo Simões - Facebook	77
Figura 8: Página inicial do blog MOOC EAD.....	78
Figura 9: Agenda, temas, ferramentas e recursos do MOOC EAD.....	79
Figura 10: Infográfico do MOOC EaD (Albuquerque, 2013)	80
Figura 11: <i>Tweet</i> do MOOC EAD no <i>Twitter</i> - divulgação do questionário, dia 12/12/2012	89
Figura 12: <i>Post</i> do Paulo Simões no <i>Facebook</i> - incentivo a participação na pesquisa, dia 20/12/2012	89
Figura 13: Apresentação dos objectivos do questionário sobre MOOC EAD - 2012..	91
Figura 14: Procedimentos metodológicos - pesquisa sobre MOOC EaD.....	96
Figura 15: Digital Curation por Joyce Seitzinger	112
Figura 16: Recorte da imagem <i>Digital Curation</i> por Joyce Seitzinger	114
Figura 17: História da EaD - <i>Facebook</i>	125
Figura 18: Agenda - História da EaD	126
Figura 19: Formulário GoogleDocs - História da EaD.....	126
Figura 20: <i>Post</i> publicado na <i>timeline</i> - História do EaD - <i>Facebook</i>	126
Figura 21: Exemplo de interação - História EaD - <i>Facebook</i>	127
Figura 22: Evento MOOC EAD - <i>Facebook</i>	128
Figura 23: <i>Post</i> publicado no Evento MOOC EAD - <i>Facebook</i>	128
Figura 24: Página sobre Modelos Pedagógicos - <i>blog MOOC EAD</i>	129
Figura 25: Agenda - Modelos de EaD	130
Figura 26: Exemplo de participação como “anônimo” - <i>blog MOOC EAD</i>	131

Figura 27: Exemplo de uma das formas de participação do profissional convidado no <i>MOOC EaD</i>	132
Figura 28: <i>Post</i> mais popular - <i>blog MOOC EaD</i>	135
Figura 29: <i>@MOOCead Twitter</i>	135
Figura 30: Grupo <i>MOOC EaD Diigo</i>	135
Figura 31: Agenda – Ferramentas.....	136
Figura 32: Grupo MOOCEaD – Diigo – levantamento em 23/03/2013.....	138
Figura 33: Levantamento em 17/01 e 23/03/2012 via <i>tweetarchivist.com</i> dos <i>tweets</i> postados com a <i>#MOOCead</i>	139
Figura 34: <i>MOOC EaD - MediaWiki</i>	139
Figura 35: Agenda - Futuro da EaD.....	140
Figura 36: Frases encerramento <i>MOOC EaD</i>	141
Figura 37: Divulgação do <i>Badges - MOOC EaD</i>	142
Figura 38: <i>Badges - MOOC EaD</i>	142
Figura 39: Criação de novos espaços e convite a colaboração - Blog <i>MOOC EaD</i> ..	167
Figura 40: <i>Post1</i> - evento <i>MOOC EaD - Facebook</i>	168
Figura 41: <i>Post2</i> - evento <i>MOOC EaD - Facebook</i>	169
Figura 42: <i>MOOC Língua Portuguesa</i>	170
Figura 43: Minha interação com Pierre Lévy - <i>Facebook</i>	178

Índice de gráficos

Gráfico 1: Nacionalidade dos respondentes.....	144
Gráfico 2: Gênero x Idade dos respondentes	144
Gráfico 3: Escolaridade x Gênero dos respondentes	145
Gráfico 4: Escolaridade x Situação de emprego dos respondentes.....	145
Gráfico 5: Influência da <i>internet</i> na vida e no trabalho dos respondentes.....	147
Gráfico 6: Principais assuntos tratados na internet pelos respondentes.....	148
Gráfico 7: Principal assunto tratado x Nacionalidade.....	148
Gráfico 8: Frequência de uso das ferramentas	149
Gráfico 9: Antes do <i>MOOC</i> EaD.....	150
Gráfico 10: Nível de participação	151
Gráfico 11: Papel dos Organizadores x Nacionalidade	155
Gráfico 12: Realização das tarefas x Nacionalidade.....	155
Gráfico 13: Qualidade dos conteúdos x Nacionalidade	156
Gráfico 14: Aprendizagem durante o <i>MOOC</i> EaD.....	157
Gráfico 15: Barreiras no <i>MOOC</i> EaD.....	158
Gráfico 16: Fatores que contribuíram para a aprendizagem	159
Gráfico 17: Grau de satisfação das ferramentas <i>MOOC</i> EaD.....	160
Gráfico 18: Satisfação YouTube x Nacionalidade.....	160
Gráfico 19: Organizadores e recursos <i>MOOC</i> EaD.....	161
Gráfico 20: Expectativas quanto ao <i>MOOC</i> EaD x Nacionalidade	162

Índice de tabelas

Tabela 1: Comparação das teorias de aprendizagem (Valentim, 2009):	49
Tabela 2: Dados sobre as entrevistas semiestruturadas – <i>MOOC EAD</i>	92
Tabela 3: Dados sobre as entrevistas semiestruturadas – <i>MOOC EAD</i>	102
Tabela 4: Características dos <i>xMOOCs</i> e <i>cMOOCs</i> segundo os entrevistados	103
Tabela 5: Características do <i>MOOC EaD</i>	105
Tabela 6: Ferramentas/recursos, atividades e estratégias pedagógicas - <i>MOOC EaD</i>	110
Tabela 7: Ferramentas, atividades e números do <i>MOOC EAD</i>	124
Tabela 8: Número de comentários registrados no <i>blog MOOC EAD</i>	132
Tabela 9: Número de visualizações dos vídeos no canal <i>MOOC EAD – YouTube</i> ...	134
Tabela 10: Alguns números das ferramentas <i>Twitter e Diigo- MOOC EAD</i>	137
Tabela 11: Número de Comentários durante o <i>GoogleHangout - Canal MOOC EAD – YouTube</i>	137
Tabela 12: Número de comentários durante o <i>GoogleHangout Encerramento- Canal MOOC EaD – YouTube</i>	141
Tabela 13: Sumário do registros de resposta do questionário.....	143
Tabela 14: Área de atuação dos respondentes	146
Tabela 15: Influência da <i>internet</i> na vida e no trabalho dos respondentes	146
Tabela 16: Principais assuntos tratados na <i>internet</i> pelos respondentes - média.....	147
Tabela 17: Nível de participação no <i>MOOC EaD</i> x Nacionalidade	150
Tabela 18: Motivos para participar do <i>MOOC EaD</i>	151
Tabela 19: Descrição da participação no <i>MOOC EaD</i>	152
Tabela 20: Diferenças entre <i>MOOC EaD</i> e os demais cursos	152
Tabela 21: Gestão da informação <i>MOOC EaD</i>	153
Tabela 22: Ferramentas/serviços usados na gestão da informação x nacionalidade .	153
Tabela 23: Desenvolvimento da interação, colaboração e partilha no <i>MOOC EaD</i> x Nacionalidade	154
Tabela 24: Ferramentas mais importante para interação, colaboração e partilha no <i>MOOC EaD</i> x Nacionalidade	154
Tabela 25: Aprendizagem <i>MOOC EaD</i> - Concordância	156

Tabela 26: Aprendizagem <i>MOOC EaD</i> - Discordância	157
Tabela 27: Barreiras <i>MOOC EaD</i> - Discordância	158
Tabela 28: Fatores que contribuíram para a aprendizagem – Concordância.....	159
Tabela 29: Aprendizagem <i>MOOC EaD</i> - Concordância	160
Tabela 30: <i>MOOC EaD</i> em uma palavra.....	162
Tabela 31: <i>Blog e YouTube MOOC EaD</i>	166

Convenções de transcrição

(adaptadas de Silva, 1991)

Símbolos	Descrição
...	pausas
(...)	parte suprimida
[]	inserção de palavras da autora
“ ”	Aspas como reforço
<i>Italic</i>	citação em discurso direto

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

“A pesquisa qualitativa nasceu de uma preocupação de entender o outro” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 15)

Capítulo I

Introdução

Este capítulo é composto de 6 seções, além das informações preliminares. Na primeira seção (1.1), apresentam-se as motivações para a realização da pesquisa. Na seção seguinte (1.2), é traçada uma breve contextualização do estudo. Em seguida (1.3), destaca-se o objetivo geral e as questões de investigação, às quais são enlaçados os objetivos específicos. Na quarta seção (1.4), exponho os procedimentos metodológicos e na quinta (1.5), aponto as limitações da investigação. Na última seção (1.6), sumário a estrutura da dissertação.

Preliminares

O presente trabalho constitui uma parte integrante do *Mestrado em Pedagogia do eLearning* da Universidade Aberta de Portugal.¹ O ponto de partida do estudo ora apresentado foi o modelo pedagógico do primeiro *MOOC (Massive Open Online Course)* em português² - *MOOC EaD*, estruturado e realizado mediante acordo bilateral, sob a orientação de João Mattar, no Brasil, e de Paulo Simões em Portugal.

No Brasil, o curso recebeu apoio do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD)³ da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), da Associação Brasileira de Educação a Distância

¹ O *Mestrado em Pedagogia do eLearning* [<http://mpel.wordpress.com>] teve início em 2005/2006 tendo sido o primeiro mestrado na área, totalmente online. Obteve em 2012 o *Label Excellence da EADTU* - Associação Europeia de Universidades Abertas. Tem produzido investigação no campo da EaD de nova geração e gerado projetos de inovação.

² [<http://moocead.blogspot.com.br/>]

³ [<http://pos.pucsp.br/tidd>]

(ABED)⁴ e, ainda, de Giselle Brugger⁵ como profissional interessada no projeto. Em Portugal, o curso teve o apoio do site *Digital Storytelling*⁶.

Apesar de a investigação ter como objeto de estudo uma experiência em português, a sigla em inglês *MOOC*, acrónimo de “*Massive Open Online Course*”, será mantida na dissertação pelos seguintes motivos:

- No ano de 2012, o *MOOC* tornou-se um fenómeno mundial na área educacional;
- A tradução da expressão *Massive Open Online Course* para o português resultaria em siglas, tais como COAM (Curso Aberto Massivo *Online*) ou CAMO (Curso Aberto Massivo *Online*), que, ainda, não são reconhecidas na área educacional;
- O estrangeirismo, processo que introduz palavras vindas de outros idiomas na Língua Portuguesa, pode ser usado conservando a forma original da palavra, desde que mantida a sua fonte em *itálico*, grafia oficial das palavras estrangeiras que ainda não foram naturalizadas para o idioma português;
- adoção do termo *MOOC EaD* para a primeira experiência em Língua Portuguesa desse tipo de curso, conforme explicação dos organizadores⁷.

1.1 Motivações

Meu interesse pela temática dos contextos de aprendizagem em rede surgiu após as unidades curriculares (UC) que cursei dentro do *Mestrado em Pedagogia do eLearning* (MPeL), em especial a UC *Educação e Sociedade em Rede*, conduzida pelo Professor António Teixeira, doutor em Filosofia pela Universidade de Lisboa, e a UC *Processos Pedagógicos em eLearning*, conduzida pelo Professor José Carlos Mota, mestre em *Pedagogia do eLearning*, com o prémio Rocha-Trindade⁸ pela sua dissertação sobre Ambientes Pedsoais de Aprendizagem pela Universidade Aberta de Portugal e a terminar o doutoramento. Na primeira unidade, foram discutidos aspectos da democratização e globalização do acesso à informação e o seu impacto no processo educativo à luz da nova realidade que é designada Sociedade em Rede (Castells,

⁴ [<http://www2.abed.org.br/>]

⁵ [<http://giselebrugger.com/>]

⁶ [<https://www.facebook.com/digitalstoryteling>]

⁷ [<http://moocoad.blogspot.com.br/search/?q=sigla#>]

⁸ Prémio Rocha-Trindade (1º reitor da UAb) foi atribuído a José Carlos Mota (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta sobre a temática dos PLE : http://www2.uab.pt/newsletter/new_detail.php?id=268.

1999). Já na UC *Processos Pedagógicos em eLearning*, foram discutidos aspectos sobre a aprendizagem colaborativa/cooperativa *online*, as técnicas de ensino *online* e o papel do professor neste contexto.

Ao iniciar o curso de Mestrado, o meu principal interesse prendia-se com uma curiosidade intelectual para investigar sobre as motivações que impulsionam as pessoas a se manterem conectadas em redes sociais, tais como o *Facebook*. O meu campo de interesse sempre focou o espaço educacional, razão pela qual buscava procurar respostas para a questão de como a educação poderia ‘aprender’ com as redes sociais, e o que poderia ser utilizado nos projetos pedagógicos de *eLearning* de modo a aproveitar a ubiquidade, a mobilidade, a rede, bem como a interatividade, além de tudo o que tem sido caracterizado como fenómeno das redes sociais.

Por mudanças na minha vida profissional, novos interesses surgiram, dentre eles a investigação do uso das ferramentas da *Web 2.0* no contexto organizacional, mais especificamente, na educação corporativa. Nessa última, observa-se ainda alguma dificuldade em dar andamento à pesquisa em um meio no qual, ainda não explora as tecnologias interativas da educação continuada. Mas, pelas redes sociais, deparei-me com o anúncio do primeiro *MOOC* (*Massive Open Online Course*) em Língua Portuguesa, projeto idealizado pelo brasileiro João Mattar, professor da Universidade Anhembi Morumbi, pesquisador e orientador de Doutorado no TIDD – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC-SP), e pelo português Paulo Simões, mestrando do *Mestrado em Pedagogia do eLearning* pela Universidade Aberta de Portugal, pesquisador de Ambientes Pessoais de Aprendizagem (*Personal Learning Environments - PLE*) e atuante na rede como facilitador.

Foi nesse espaço de tempo que me surgiu a ideia de realizar o projeto de investigação para a dissertação de mestrado com base nessa experiência, por reconhecer no *MOOC* uma proposta que vem ao encontro da minha visão para educação: aprendizagem ao longo da vida, conteúdo aberto, conectivismo, bem como aprendizagem em rede. Um ponto que me marcou durante os estudos do mestrado foi uma entrevista do Prof. Michael Moore (Moore & Shin, 2000) e o seu comentário sobre "*naïve empirical research*", o que me despertou o compromisso de desenvolver um estudo científico que trouxesse uma contribuição significativa ao campo de educação a distância, longe, pois, de uma pesquisa “ingênua” e impressionista.

Por outro lado, uma questão decisiva para o desenvolvimento da presente pesquisa foi a concordância de João Mattar e Paulo Simões, para acompanhar o *MOOC EaD* como um objeto de investigação. No próximo tópico, será apresentada a contextualização do estudo.

1.2 Contextualização do estudo

A evolução humana está diretamente ligada ao ato de conhecer. De uma forma bem simples, pode-se afirmar que o conhecimento é o ato de compreender uma realidade/fato por meio da razão e/ou da experiência. Segundo Carvalho (2009), o conhecimento é *“uma construção que articula fragmentos, que depende de desconstrução, reconstrução, interpretação do objeto e da realidade, e exige processos de auto-organização e reorganização mental”* (2009, p. 89).

Filósofos pertencentes a distintas correntes teóricas, tais como: *racionalismo*, *empirismo* e *dialética*, discutiram o processamento do conhecimento. Na perspectiva do racionalismo (Platão, 427 a.C. – 347 a.C.), por exemplo, o ato de conhecer ocorre por meio de uma operação racional, de modo que o que tem validade é o conhecimento do sujeito e não o objeto real a ser conhecido. Já o empirismo (Augusto Comte, 1798 – 1857) advoga que o conhecimento parte do próprio objeto a ser conhecido, sendo o sujeito um mero observador do processo. No meio dessas duas posições contrárias, pode-se resgatar, então, a dialética, estudada por Aristóteles, Zenão da Eleia, Platão e Hegel, para defender a ideia de que o ato de conhecer resulta do diálogo entre as estruturas (cognitivas) mentais e racionais, assim como do confronto das diferenças constatadas na realidade, sendo que o conhecimento (social) seria a superação dessas contradições (Borges, 2004).

Na época em que essas correntes surgiram, a sociedade passava por transformações bem diferentes das vividas atualmente com a revolução das tecnologias da informação e comunicação. Nas palavras de Castells (1999):

o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas aplicação desses conhecimentos e desta informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (p. 51)

Resulta que, de acordo com o referido sociólogo, considerado como um dos pioneiros no estudo sobre o impacto do uso das tecnologias na sociedade, estamos vivendo a Era Informacional, iniciada pela revolução das tecnologias da informação e comunicação, considerada como um evento histórico da magnitude da Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, que representou um conjunto de mudanças tecnológicas impactando o processo produtivo em níveis econômico e social.

Outra característica da revolução das tecnologias da informação e da comunicação é a rapidez com que as mesmas se difundiram. Trata-se de uma mudança, que se registou em menos de duas décadas, dentro da lógica da aplicação imediata no desenvolvimento da tecnologias geradas. Como bem observa Castells (1999), “*pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo*” (p. 51). Por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de a “geração de conhecimento” se encontrar largamente dependente da capacidade de organizar a sociedade para captar os benefícios do novo sistema tecnológico, enraizado na microeletrônica, nos computadores e na comunicação digital.

No item 1.3, apresenta-se os objetivos, bem como as questões de investigação levantadas que se coadunam, ainda que, de maneira relativa, com alguns pontos levantados por Castells com a relação a sistemas tecnológicos, comunicação digital e geração de conhecimento.

1.3 Objetivos e questões de investigação

Com base nas motivações iniciais, bem como na contextualização da temática apresentada acima, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o modelo pedagógico adotado no *MOOC EAD* (Massive Open Online Course).

Apresento, a seguir, as questões que balizam o estudo.

1. Como se pode caracterizar o *MOOC EAD*?
2. Quais os aspetos inovadores do *MOOC EAD* em relação a outros cursos convencionais *online*?
3. Qual o papel do professor neste contexto?
4. Como se processa a gestão da informação no *MOOC EAD*?
5. Como acontece a interação, a colaboração e a partilha no *MOOC EAD*?
6. Quais os fatores que potenciam ou dificultam a aprendizagem no *MOOC EAD*?

Para aproximar respostas às questões formuladas, pretende-se trabalhar com os seguintes objetivos específicos:

1. enquadrar teoricamente os *MOOC* no campo da Educação a Distância *Online* (questões 1 e 2);
2. analisar a percepção dos participantes face às diferentes estratégias pedagógicas utilizadas no *MOOC EAD* (questões 3,4, 5, 6);
3. identificar as estratégias pedagógicas e ferramentas usadas (questões 3 e 6);
4. apontar estratégias pedagógicas e ferramentas usadas que melhor promovem a aprendizagem (questões 3 e 6).

1.4 Apresentação do estudo

Depois de identificada a temática e o objeto do estudo, foi realizada uma revisão da literatura da especialidade com suporte bibliográfico tradicional e em medias sociais (dado tratar-se dum campo emergente), com vistas a levantar modelos pedagógicos que pudessem oferecer contributos válidos para fundamentar e balizar a investigação. No que respeita ao planeamento de geração dos dados quantitativos e qualitativos, optou-se por uma pesquisa exploratória através do acompanhamento/observação do *MOOC EAD* durante o seu período de realização, pela elaboração e aplicação dum questionário e a realização de uma entrevista semiestruturada aos seus organizadores. Outra fonte de informação a que recorreremos foram os *posts* publicados nas diferentes mídias sociais do curso - o *Blog MOOC EAD*, a Página do *Facebook* do *MOOC EAD* e o Canal do *YouTube* - *MOOC EAD*), bem como as informações sobre o compartilhamentos nas ferramentas da *web 2.0* - *Diigo* e *Twitter*. No entanto estes, não foram considerados como dados de pesquisa, mas sendo usados apenas para fundamentar empiricamente alguma questão da investigação.

Os dados coletados no questionário foram classificados e organizados em tabelas e gráficos com recurso ao software *SPSS - Statistical Package for the Social Sciences*. A técnica de codificação foi usada para a análise de conteúdo dos dados coletados por meio da entrevista. Depois de selecionados e organizados os dados, foi possível realizar uma triangulação para respectiva análise e interpretação dos resultados obtidos. Por fim, foram elaboradas as considerações finais com base nos resultados alcançados.

1.5 Limitações da investigação

Sendo a metodologia de estudo de caso escolhida e efetivamente aplicada a um acontecimento específico, deve-se levar em consideração aspectos pertinentes à proposta do *MOOC* (curso aberto). Dessa forma, observei que a não obrigatoriedade de inscrição no curso dificultou identificar o número de participantes, o que causou impacto na avaliação sobre a amostra obtida na aplicação do questionário, o que, em nossa perspectiva, pode-se julgar como suficiente para a investigação do fenómeno. Por ser uma iniciativa em Língua Portuguesa, observou-se uma maior participação de brasileiros e portugueses, representatividade identificada na coleta dos dados quantitativos. Esta foi uma razão pela qual se optou em trabalhar os dados de forma comparativa (brasileiros x portugueses) em algumas questões. A mesma distinção foi adotada na análise das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os organizadores, considerando as nacionalidades de cada um. Mas essa distinção não foi adotada na análise dos *posts* nos diversos meios, sobretudo, pela dificuldade de identificar a nacionalidade do usuário nas diferentes redes sociais.

Cabe aqui, ressaltar que o estudo ora apresentado visou investigar o modelo pedagógico *MOOC* praticado neste caso específico e, apesar de analisar os comentários registrados nas diferentes mídias, não se buscará discutir os diferentes canais e ferramentas utilizados durante o curso.

1.6 Estrutura da dissertação

A presente dissertação é constituída por 6 capítulos. Os capítulos iniciais procuram apresentar uma fundamentação teórica que suporte a presente pesquisa. Os capítulos seguintes apresentam a metodologia de investigação, a análise dos dados e as considerações finais.

Cada capítulo inicia-se com uma frase que envolve as ideias principais que foram desenvolvidas. Em seguida, apresenta-se um resumo de cada um dos seis capítulos, organizados da seguinte forma: **Capítulo 1. Introdução**, onde é realizada a exposição das motivações para a presente pesquisa, bem como os objetivos e as questões de investigação; **Capítulo 2. Educação a Distância e Conectivismo**,

apresentação das gerações de Educação a Distância com base nas tecnologias e modelos pedagógicos, a apresentação do Conectivismo como uma perspectiva teórica para a aprendizagem em rede e a conceituação de educação aberta e o avanço tecnológico; **Capítulo 3. MOOC – Massive Open Online Course**, definição dos *MOOCs*, diferenciação entre *xMOOCs* e *cMOOCs*, apresentação da pedagogia aplicada nos *cMOOCs* e o *MOOC* EAD; **Capítulo 4. Percursos metodológicos**, exposição da metodologia da investigação, incluindo os objetivos da investigação e a definição dos procedimentos metodológicos; **Capítulo 5. Rumo à análise crítica**, comunicação dos resultados obtidos a partir das análises quantitativa e qualitativa; **Capítulo 6. Considerações Finais**, exposição das considerações finais sobre a investigação e encerramento do capítulo com sugestões para investigação futuras.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CONNECTIVISMO

“A tecnologia marca o ritmo e cria a música, enquanto a pedagogia define os movimentos” (Anderson & Dron, 2011)

Capítulo II

Educação a Distância e Conectivismo

Este capítulo é composto de 3 seções. Na primeira seção (2.1.), são apresentadas as várias gerações de Educação a Distância (EaD) com base nas tecnologias e modelos pedagógicos usados. Na segunda seção (2.2.), o Conectivismo é explorado como uma perspectiva teórica para a aprendizagem em rede e, na seção 2.3, é abordada a problemática da educação aberta, sua relação com a educação a distância e o avanço tecnológico.

2.1 Educação a Distância: as gerações

A EAD é caracterizada, principalmente, como uma metodologia de ensino-aprendizagem na qual professor e estudante não dividem o mesmo espaço físico e temporal. Segundo Moran (2002):

educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhante. (Moran, 2002)

Por sua vez, Moore & Kearsley (2007) apresentam, de forma sucinta, as gerações da EAD, conforme a Figura 1 apresentada a seguir.

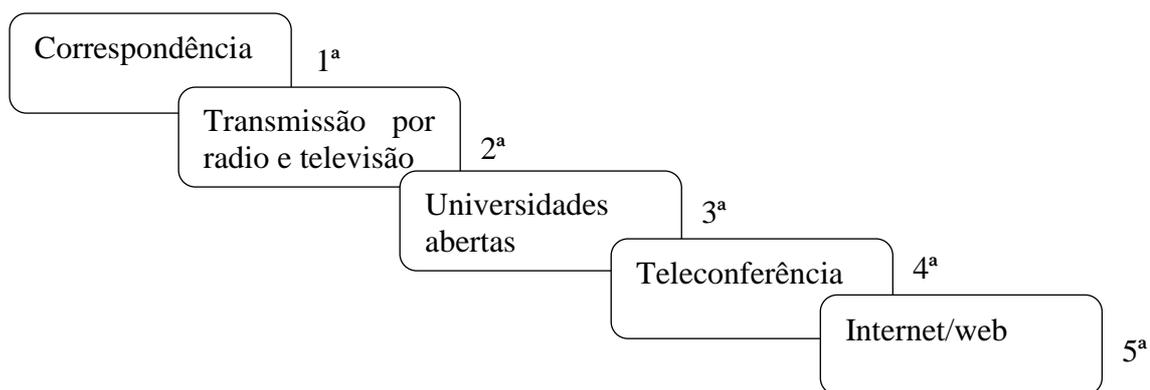


Figura 1: Cinco gerações de EaD (Moore & Kearsley, 2007) p. 26

A partir de 1850, tem-se registro de instituições que fizeram uso dos serviços postais para envio de material de leitura, geralmente para cursos sem créditos. O primeiro registro de curso por correspondência e autorizado para conceder diplomas e graus de bacharel foi da instituição *Chautauqua College of Liberal Arts* em 1883. Segundo Moore & Kearsley (2007), “o motivo principal para os primeiros educadores por correspondência era a visão de usar tecnologia para chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela” (p. 27), isso incluía as mulheres e negros. Em 1862, a *Lei Morrill Land-Grant College*, assinada por Abraham Lincoln, representou um impulso à pesquisa e à disseminação de informações ao explicitar em seus ideais de que a “oportunidade de obter educação estaria aberta a pessoas de todas as origens sociais” (Moore & Kearsley, 2007, p. 27), sendo a instrução por correspondência uma ferramenta poderosa para acesso ao conhecimento daqueles que não estavam em universidades.

O rádio e a televisão também foram tecnologias usadas na EAD no início do século XX. Apesar de os educadores terem reagido de forma otimista em relação ao uso do rádio em contextos educacionais, o uso do aparelho não atendeu às expectativas na época de modo homogêneo tendo havido países com iniciativas interessantes como é o caso do Canadá e da Austrália.

Já a televisão educativa teve mais sucesso pelos incentivos recebidos, sobretudo, na iniciativa privada, além do recurso público, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. O uso dessa tecnologia ainda está presente em diferentes iniciativas que envolvem a EAD.

A terceira geração de EAD, citada por Moore & Kearsley (2007), envolve a criação das Universidades Abertas (UA), que surgiram no final da década de 1960 e

início dos anos 1970. O Projeto AIM (*Articulated Instructional Media Project*) da *University of Wisconsin*, financiado entre 1964 a 1968, e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha, inaugurada em 1969, podem ser consideradas as duas experiências mais relevantes de organização da tecnologia, bem como de recursos humanos de um sistema total de EAD. A criação das UAs traz à tona o conceito de educação aberta, o que será explorado no tópico 0 do presente trabalho.

A quarta geração traz como principal tecnologia a teleconferência, usada nos anos de 1980. De acordo com Moore & Kearsley (2007),

a teleconferência atraiu um número maior de educadores e formuladores de política por ser uma aproximação mais adequada da visão tradicional da educação como algo que ocorre nas classes, ao contrário dos modelos por correspondência ou de universidade aberta, que eram direcionados a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente pelo estudo em casa. (p. 39)

Por fim, a quinta geração de EAD coaduna-se com as experiências desenvolvidas por meio da *Internet*, talvez a responsável pelo maior avanço da EAD. A *Internet* abriu caminho para a oferta *online* de cursos, seminários, fóruns de debates e outras formas de aprendizagem que adotam soluções inovadoras para promover a interação entre estudantes, entre estes e conteúdos, e, sobretudo, com professores. Ocorre, assim, a ampliação da noção de ensino, enquanto uma aula passa a ser considerada como um evento de pesquisa e intercâmbio.

Pode-se afirmar que a classificação de Moore & Kearsley (2007) baseia-se principalmente nas tecnologias. Mas não é a única. São vários os autores que se posicionam e descrevem as gerações baseadas nas tecnologias usadas, tal como documenta Morgado (2004). Situam-se neste caso autores como Garrison (1990), e Bates (1993), e mais recentemente Garrison & Anderson (2003).

Morgado (2004) defende que a definição dum conceito integrador de "geração" considerando, na linha de vários autores, que o que define a geração não é apenas a tecnologia "adicionada":

o cerne da discussão centra-se então, no facto de ao incluir-se uma nova tecnologia ou novo media num determinado modelo educacional não o fazer simplesmente como se se tratasse de uma mera adição. É necessária uma postura de equilíbrio entre o reconhecimento de que o ensino a distância é mediado pela tecnologia mas o que lhe dá corpo é uma pedagogia. (op.cit., p. 34)

Morgado (2004) aproxima-se assim da visão mais introduzida recentemente por Anderson & Dron (2011). Para tanto, a tipologia apresentada por Anderson & Dron (2011) pertinente a três gerações da pedagogia de educação a distância será apresentada mais adiante. Isso, com o propósito de complementar as gerações apresentadas até aqui. A propósito, as gerações de EAD, do ponto de vista pedagógico, relacionam as teorias de aprendizagem com as tecnologias, conforme apresentar-se-á.

Nessa perspectiva, quando se fala em educação em geral, mas também no caso da educação a distância, é preciso entender as teorias nas quais se baseiam os modelos pedagógicos e que nos auxiliam na compreensão do processo de aprendizagem.

A pedagogia cognitivo-behaviorista, considerada como a primeira geração de EAD por Anderson & Dron (2011), inclui as teorias que encaram a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento pelos processos mentais utilizados para essa construção, tais como: o armazenamento, a compreensão e a transformação. Esse modelo tem como preocupação principal o desenvolvimento de meios para inserir o conhecimento, que é construído individualmente pela adaptação e organização, na memória do sujeito e, assim, garantir a aprendizagem. Seus principais representantes são: Jerome Bruner (1915-), Jean Piaget (1896-1980) e David Ausubel (1918-2008).

O behaviorismo envolve os marcos teóricos que consideram a aprendizagem como a resultante de uma relação funcional entre ambiente e comportamento. Trata-se de teorias que levam em consideração o que ocorre na mente humana durante o processo de aquisição de conhecimento. Mas o sujeito social é um mero reproduzidor de tarefas e informação. A aprendizagem, nessa perspectiva, é considerada em termos de mudança de comportamento observável. Os principais representantes dessa escola são: Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958), Edward Thorndike (1874-1949) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

Os modelos de educação a distância desenvolvidos com base nas pedagogias cognitivista e behaviorista levaram em conta a aprendizagem como um processo individual. Somadas às limitações tecnológicas de comunicação, que reduziam a presença de ensino formal, tais modelos de EAD, promoveram o desenvolvimento de projetos educacionais em que o relativo isolamento e a ausência da presença social prevaleciam como, por exemplo, os programas de instrução assistida por computador,

bem como programas estruturados com objetivos claramente definidos, com posterior confirmação dos novos conhecimentos.

Apesar de maior liberdade para o estudante no processo de ensino-aprendizagem, somada ao recurso da escrita dialógica que, além de garantir a “presença” do professor ao longo do processo interacional favorável à aquisição de conhecimento, os modelos de EAD ainda recebem críticas. Por um lado, costuma-se apontar um empobrecimento no processo de aprendizagem, com base no seguinte argumento: o foco estaria mais no aprender a fazer e não no aprender a ser. Por outro lado, há os que associam esses modelos à “industrialização” do ensino, o que, em poucas palavras, equivale à seguinte equação: com tais modelos de ensino a distância, é possível atingir um número muito maior de estudantes com custos mais baixos que a educação presencial.

Mas a segunda geração de EAD, de acordo com Anderson & Dron (2011), é marcada pela pedagogia socioconstrutivista, que se desenvolveu juntamente com as tecnologias de comunicação bidirecional. A pedagogia socioconstrutivista engloba as teorias que definem a aprendizagem como um processo de incorporação de novos conhecimentos a experiência do indivíduo, processo que ocorre principalmente pela mediação. A cultura faz parte do processo de aprendizagem e o sujeito participa ativamente desse processo. Seus principais representantes são: Lev Vygotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997). Nessa geração, a tecnologia nas palavras de Anderson & Dron (2011) “*tornou-se amplamente utilizada para criar oportunidades para interações síncronas e assíncronas entre estudantes e entre estudantes e professores*” (p. 84). Por sua vez, o contributo da Teoria da Distância Transacional (Moore M. , 2002), observou a capacidade de interação flexível em substituição aos programas estruturados e constrói o conceito de distância transacional para traduzir a distância psicológica característica da aprendizagem a distância. Dessa forma,

a função transacional é determinada pela medida em que docentes e discentes podem interagir (dialogue) simultaneamente, porém ela é influenciada pela medida em que o caminho a ser seguido no estudo está prefixado (structure) por meio de programas de ensino preparados. (Peters, 2001, p. 63)

Pode-se afirmar que a pedagogia socio-construtivista só começa a ganhar força na EAD quando as tecnologias de comunicação de *muitos-para-muitos* tornaram possível uma forma de democratização da Internet por meio, por exemplo, do e-mail, das listas de discussão e de fórum. Segundo os autores Anderson & Dron (2011), a

possibilidade de interação entre *estudante-estudante* e *estudante-professor* construiu uma nova era “pós-industrial” da educação a distância que proporciona a interação síncrona e assíncrona ao longo do processo de aprendizagem, sendo que a interação de qualidade é considerada como um componente crítico. Outro desafio introduzido concerne à avaliação. De acordo com esses dois autores, ela deve ser realizada na construção do conhecimento e não como resultado de um comportamento observável, como no modelo behaviorista.

Ainda na perspectiva de Anderson & Dron (2011), “*a aprendizagem conectivista centra-se na construção e manutenção de conexões em rede que sejam atuais e flexíveis o suficiente para serem aplicadas a problemas existentes e emergentes*” (p. 87). Para estes autores, a terceira geração de pedagogia de EAD é a conectivista, desenvolvida na era da informação.

O Conectivismo constitui uma proposta teórica para entender a aprendizagem na era digital, sendo que esta forma de aprender seria inconcebível sem as tecnologias disponíveis com o advento da *Internet*. Nas palavras de Siemens (2004), o Conectivismo é:

a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento. (p. 4)

As facilidades da *web 2.0* possibilitam a participação mais ativa dos estudantes não só no consumo de conteúdo, mas também na produção desse conteúdo priorizando os contextos em rede. Os modelos de educação a distância desenvolvidos com base na pedagogia conectivista potenciam a expressão da presença social dos indivíduos mantida nas trocas em diferentes redes sociais como, por exemplo, *blogs*, *Twitter*, *Google+*, etc. A presença de ensino não é exclusiva dos professores, que dividem com os estudantes a responsabilidade de “definir, gerar ou organizar o conteúdo” (Anderson & Dron, 2011, p. 88). A avaliação é a combinação da autoreflexão com a avaliação do professor para a experiência atual e futura. Na aprendizagem conectivista, não existe uma estrutura pré-definida, como no modelo cognitivo-behaviorista e nem tão pouco, o apoio pelo diálogo presente no modelo

construtivista para orientar a aprendizagem. No Conectivismo, a estrutura, o conteúdo e as interações estão distribuídos na rede e a falta de um ambiente de aprendizagem controlado pode ter um impacto no alcance dos objetivos de aprendizagem que, normalmente, são imprecisos. Os cursos que adotam o modelo conectivista, normalmente, não são formais e com carácter institucional.

Como bem observam Anderson & Dron (2011),

modelos cognitivo-behavioristas são mais claramente teorias de ensino, e modelos socioconstrutivistas são mais claramente teorias de aprendizagem, mas ambos ainda se traduzem bem em métodos e processos de ensino. Os modelos conectivistas são mais distintamente teorias do conhecimento, o que torna difícil traduzí-los em maneiras de aprender – e ainda mais difícil traduzí-los em maneiras de ensinar. (p. 89 e 90)

Vale destacar que nenhuma geração de pedagogia de EAD substitui a outra, muito pelo contrário, as gerações abrem um repertório de opções tanto para os profissionais de EAD como para os estudantes que optam por esta metodologia de ensino, aprendizagem e aquisição de conhecimento. Nas palavras de Anderson & Dron (2011):

como em gerações de tecnologia, nenhuma dessas três gerações pedagógicas desapareceu, e (...) as três podem e devem ser efetivamente utilizadas para dar conta de todo o espectro de necessidades de aprendizagem e aspirações dos alunos do século XXI. (p. 81)

Mesmo ciente de que as gerações de pedagogia não substituem uma a outra, o presente trabalho leva em conta as ideias talhadas pelo Conectivismo. Trata-se de uma perspectiva teórica da aprendizagem que se coaduna com a era digital. Essa, por sua vez, mais afinada com as tecnologias de informação e comunicação que impactam diretamente a vida da sociedade em rede.

2.2 O Conectivismo: uma nova teoria de aprendizagem?

2.2.1 Conectivismo

Podemos entender que a aprendizagem é adquirir conhecimento e desenvolver competências e, com o avanço das tecnologias, o processo de produção e aquisição de informações tem sofrido grandes mudanças. A aprendizagem não pode ser mais considerada como uma experiência que ocorre em ambientes controlados, é preciso entendê-la em uma "sociedade em rede" no sentido dado por Castells. A aprendizagem não é uma experiência isolada, como a leitura de um livro, e, sim, uma oportunidade de troca, compartilhamento e produção conjunta com várias pessoas do mundo que convergem o seu interesse para um ponto comum.

Na realidade, as "redes" têm sido base para a aprendizagem, mesmo antes da proliferação das novas tecnologias da informação e comunicação. Deve lembrar-se que, antes das redes de telefonia e da *Internet*, as pessoas mantinham contato por meio de cartas pelos serviços de correios e telégrafos e das interações sociais por mensageiros que, antecessores dos carteiros viajantes, levaram as mensagens em suportes conhecidos como pergaminhos. Uma observação merece ser, aqui, registrada: talvez, o termo "rede" não seja o mais adequado para estar associado à aprendizagem, porém é de fundamental importância o reconhecimento de veículos de informação e aquisição de conhecimento, bem como suportes da escrita, antes de começarmos uma reflexão quanto à natureza essencial das redes de suporte da aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Segundo Castells (1999), em uma sociedade em rede,

as redes constituem a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. (p. 497)

De acordo com Siemens (2008b), uma das primeiras referências sobre o modelo de redes para educação pode ser encontrada na obra *Deschooling Society*, de Ivan Illich (1970). Lisbôa *et al* (2010) apresentam os meios propostos por Illich para conceber o próprio conhecimento:

- *serviço de consultas a objetos educacionais – que facilitem o acesso a coisas ou processos que concorrem para a aprendizagem formal. Algumas coisas podem ser totalmente reservadas para este fim, armazenadas em bibliotecas, agências de aluguéis, laboratórios e locais de exposição tais como museus e teatros; outras podem estar em uso diário nas fábricas, aeroportos ou fazendas, mas devem estar à disposição dos estudantes, seja durante o trabalho ou nas horas vagas;*
- *intercâmbio de habilidades – que permitem às pessoas relacionarem suas aptidões, dar as condições mediante as quais estão dispostas a servir de modelo para outras que desejem aprender essas aptidões e o endereço em que podem ser encontradas;*
- *encontro com colegas – uma rede de comunicação que possibilite as pessoas descreverem a atividade de aprendizagem em que desejam engajar-se, na esperança de encontrar um parceiro para essa pesquisa;*
- *serviços de consultas a educadores em geral – que podem ser relacionadas num diretório dando o endereço e a autodestruição de profissionais, não profissionais, “free lancers”, juntamente com as condições par ter acesso a seus serviços. (p. 15)*

Em estudos recentes, Daniel (2012) comenta também as ideias de Illich sobre como deveria ser o sistema educativo. De modo bastante sintético, esta proposta envolve: fornecer acesso aos recursos disponíveis a todos os que querem aprender em qualquer momento de suas vidas; fortalecer todos os que querem compartilhar o que sabem para encontrar aqueles que querem aprender com eles, e, finalmente, fornecer a todos os que querem apresentar um problema ao público a oportunidade de fazer o seu desafio conhecido. As ideias de Illich, na época, ultrapassaram as tecnologias em várias décadas. Segundo Siemens (2008b), mais recentemente, o modelo de redes para educação tem crescido em importância com o desenvolvimento da *Internet*.

Ainda segundo Siemens (2008b), é possível identificar cinco etapas significativas na forma com que as redes são vista no espaço educativo:

1. **Infraestrutura** - a partir dos anos 80, a conceituação de "rede de aprendizagem" passou a envolver conceitos de infraestrutura como a apresentada por Harasim et al (2005), “*as redes de aprendizagem são compostas de hardware, software e linhas de telecomunicações*” (cf Siemens, 2008b, p.2).
2. **Fusão com os campos existentes** - a partir do momento em que foi possível conectar as universidades, as escolas e as pessoas à *Internet* e entre si, o conceito de aprendizagem em rede foi ampliado e a pesquisa voltou-se para as implicações sociais da comunicação mediadas por computador. Estas redes conectando pessoas e computadores, segundo Hiltz & Wellman (1997), “*tornaram-se redes sociais, ou os tijolos básicos de construção de sociedades*” (Siemens, 2008b, p. 3). Segundo Siemens (2008b), outros sociólogos, como Castells (1996) e Watts (2003), contribuíram para popularizar as visões de rede de interação, comunicação e organização social

através da publicação de textos que se tornaram populares: respectivamente, *The Rise of the Network Society* (O Crescimento da Sociedade em Rede) e *Six Degrees* (Seis Graus).

3. **Mudança de visão sobre cognição** - a rede pode ser encontrada no conceito de cognição, distribuída entre indivíduos de Salomon (1993) que, segundo o autor, ajudaria na compreensão da cognição humana se os estudos se concentrassem neste conceito, considerando que o “conhecimento é socialmente contruído por esforços colaborativos para atingir objetivos compartilhados em ambientes culturais e que a informação é processada entre indivíduos, ferramentas e artefatos fornecidos pela cultura” (Daniels, 2003, p. 94). De acordo com Siemens (2008b), Salomon sugeriu que o desenvolvimento da cognição distribuída ocorria devido a três razões: (a) o crescimento de computadores como ferramentas para auxiliar na atividade intelectual; (b) o interesse crescente na teoria de Vygotsky sobre cognição como um produto de um determinado contexto ou ambiente social, e (c) insatisfação com os limites da cognição quando vistos apenas como ‘na cabeça’ das pessoas.
4. **Popularização** - a partir de 2000, surgiram diferentes redes sociais, tais como MySpace, Orkut, *Facebook* e outros sites de relacionamento, facilitando a interação entre as pessoas na rede (*Internet*). A ascensão dos sites de relacionamentos contribuiu para o desenvolvimento de competências cognitivas em rede, tais como a resolução de problemas por meio da participação ativa em uma rede e a descoberta de informações e pessoas na rede.
5. **Processos de aprendizagem, conhecimento e educação** - Por volta de 2005, a rede de aprendizagem teve maior ênfase nas pessoas, principalmente pela comunicação assíncrona. Os quatro estágios apresentados até aqui, de acordo com Siemens (2008b), foram a base para o uso da rede para o ensino e aprendizagem na fase cinco, dando início a uma discussão entre os educadores de como as redes assíncronas e síncronas podem ser utilizadas na aprendizagem, mas, para isso, é preciso compreender a conectividade que ocorre no espaço virtual bem como reconhecer e refletir sobre os diferentes entendimentos sobre rede.

Nesse contexto, surgem novas propostas para compreender o processo de aprendizagem. Quer Siemens, quer Downes defendem que é preciso pensar numa nova forma de trabalhar o conhecimento na “sociedade em rede” e propõem uma teoria de aprendizagem para a era digital que esteja mais afinada com as tecnologias de informação e comunicação, com impacto direto na vida da “sociedade em rede”. Trata-se do Conectivismo, teoria que considera o conhecimento como algo distribuído numa rede de conexões, na qual a aprendizagem é entendida como a capacidade das pessoas em circular por essas redes (Downes, 2012a).

Para Siemens (2003), a aprendizagem ocorre quando um conhecimento é adquirido para completar uma tarefa ou solucionar um problema, e este não é mais construído, na realidade é o resultado de um processo de associação natural pelas conexões formadas. Nas palavras do referido autor,

o que sabemos é menos importante do que nossa capacidade de continuar a aprender mais. As ligações que fazemos (entre comunidades especializadas individuais/corpos de conhecimento) asseguram que permanecem atuais. Essas conexões determinam o fluxo de conhecimento e aprendizagem contínua (...). Para se manter relevante, a educação precisa se alinhar com as necessidades dos alunos e do clima do trabalho em mutação. Cursos não são eficazes quando o campo de conhecimento que eles representam está mudando rapidamente. Precisamos responder a essas mudanças de uma forma que atenda às necessidades do aluno e que reflète a realidade de conhecimento exigido na força de trabalho. (p. 1)

Defende Downes (2005) que as ideias do Conectivismo diferem das demais teorias de aprendizagem, justamente por negar que o conhecimento é proposital. As teorias tradicionais de aprendizagem retratam o conhecimento e a aprendizagem como sendo baseadas em linguagem e lógica. Para o Conectivismo, o conhecimento é, literalmente, “o conjunto de conexões formado por ações e experiência. Pode consistir, em parte, de estruturas linguísticas, mas as conexões se formam naturalmente, por meio da associação, e não são construídas por algum tipo intencional”. Assim, no Conectivismo, não existe o conceito real de “transferência de conhecimento” e, sim, a “construção de conhecimento”. Estes pressupostos têm implicações, nomeadamente, numa pedagogia que envolveria os seguintes processos: (a) procura descrever as redes que proporcionam autonomia, diversidade, abertura e conectividade; e (b) procura descrever as práticas que levam a essas redes, tanto no indivíduo quanto na sociedade, caracterizadas como modelagem e demonstração (por parte de um professor), bem como prática e reflexão (por parte de um estudante).

Os princípios do Conectivismo postulados por Siemens (2004) são:

- a. *a aprendizagem e o conhecimento repousam numa diversidade de opiniões;*
- b. *a aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação;*
- c. *a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos;*
- d. *a capacidade de saber mais é mais importante do que aquilo que sabemos num determinado momento;*
- e. *promover e manter conexões é fundamental para facilitar a aprendizagem contínua. A capacidade de ver conexões entre ideias, conceitos e áreas de saber é uma competência crucial;*
- f. *a manutenção de um conhecimento atualizado e rigoroso é o objectivo de todas as actividades de aprendizagem conectivistas;*
- g. *o tomar de decisões é, em si mesmo, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o sentido da informação que nos chega é visto através da lente de uma realidade em permanente transformação.*

A resposta que agora é correta pode ser errada amanhã, devido a alterações no clima informacional que afeta a decisão. (cf. Mota, (2009a)

2.2.2 Críticas ao Conectivismo

Alguns autores não reconhecem o Conectivismo como uma nova teoria da aprendizagem. Esta discussão tem prosseguido ao longo dos anos e tem demonstrado ser bastante produtiva. São vários os autores que se posicionam quer a favor, quer contra. Apresentaremos aqui uma breve síntese de algumas dessas críticas.

Para Verhagen (2006), num artigo intitulado *Connectivism: A new learning theory?*, discute o Conectivismo e afirmando que tem como base filosofias infundadas. Kop & Hill (2008), fazem uma análise crítica e não reconhecem nas contribuições do Conectivismo algo que possa ser considerado em termos de uma “teoria de aprendizagem”.

Por sua vez Bell (2011), em *Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning*, procurando posicionar-se relativamente à relação entre conectivismo e MOOCs, apesar de reconhecer a influência do conectivismo na prática dos *MOOCs*, considera o Conectivismo por si só, insuficiente para entender a aprendizagem apoiada pela tecnologia em um mundo interconectado.

Zapata-Ros (2013) é um dos maiores críticos de Siemens e do Conectivismo. Numa recente entrevista realizada por Mota (2012)⁹, pelo *Laboratório de Educação a Distância e eLearning*, o autor considera que o conectivismo não tem fundamento.

Mota (2009b) efetua uma síntese do pensamento do Conectivismo e a sua relação com aquilo que definiu como Aprendizagem na Rede e os Ambientes Pessoais de Aprendizagem destacando como de facto, o conectivismo explica e interpreta bem este envolvimento dos indivíduos com a rede. Imprta referir que a aprendizagem na rede não é o mesmo do que “estar nas redes sociais”.

Siemens procura defender os princípios do Conectivismo. Para tanto, elabora um quadro comparativo, com vistas a pleitear um lugar no âmbito do “ismo”¹⁰, conforme apresentado na tabela abaixo.

⁹ <http://vimeo.com/51276333>

¹⁰ “-Ismo” - sufixo que indica que existe algo consolidado como regra.

Tabela 1: Comparação das teorias de aprendizagem (Valentim, 2009)¹¹:

Propriedade Teoria	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo Social	Conectivismo
Autores-chave	Skinner	Piaget	Vygotsky	Siemens, Downes
Conceitos-chave	A mente como “caixa negra”	Adaptação (assimilação+acomodação), organização, esquemas, equilíbrio, desenvolvimento, memória de curto prazo, memória de longo prazo	Negociação social, Zona de Desenvolvimento Próximo	Rede de Conhecimento Pessoal, nodos de conhecimento
Como é que a aprendizagem ocorre?	Mudança observável do comportamento	Integração e modificação das estruturas internas, étápico-sequencial	Passagem do nível de desenvolvimento atual para o desenvolvimento próximo, social.	Distribuída dentro de uma rede, social, melhorado pela tecnologia, estabelecimento de conexões, reconhecimento e interpretação de padrões
Fatores influentes	Natureza da recompensa, punição, estímulos	Esquema existente, experiências prévias	Envolvimento, participação, social, cultural	Diversidade da rede, força dos laços
Papel da memória	Interiorização de experiências repetidas	Codificação, armazenamento, recuperação		Padrões adaptativos, representativo do estado corrente, existente em redes
Como ocorre a transferência de conhecimento	Estímulo-resposta, reforço	Duplicação dos constructos do conhecimento pelo conhecedor		Conexão com. (estabelecimento e adição) de nodos/ligações
Tipos de aprendizagem a que se adapta	Aprendizagem baseada em tarefas	Raciocínio, com objectivos claros, resolução de problemas	Social, vaga (mal definida)	Aprendizagem complexa, diversas fontes de conhecimento, núcleo em mudança rápida
Papel do aprendiz	Aquisição do saber	Internalização do saber	Co-construção do Saber	Construtor do conhecimento em rede
Entidade Social Subjacente		Sala de aula. Relação pedagógica Aluno-Professor	Grupo de tutores e orientandos, centralizado, controlado, de cima para baixo	

Se antes as teorias de aprendizagem consideravam o conhecimento como resultado de uma construção individual e a aprendizagem como um processo interno, o Conectivismo defende a construção do saber “fora” do indivíduo, ou seja, na rede das práticas sociais, o que envolve práticas discursivas.

¹¹ Tabela retirada do trabalho de Valentim (2009). A tabela original, produzida por Siemens & Titenteborg (2009) e Chatti (2007), inclui no quadro comparativo Construtivismo (Bruner), a teoria da Aprendizagem Situada (Lave) e Teoria da Atividade (Leontiev, Engelström).

Observa-se que a aprendizagem não pode ser mais considerada apenas como uma experiência isolada. Com o avanço tecnológico, novos arranjos podem ser pensados, combinando tecnologias e modelos pedagógicos, principalmente no campo da educação a distância. Por outro lado, conforme Okada (2007), “a educação a distância, principalmente educação aberta são consideradas modelos importantes para promover a democratização da aprendizagem, pois viabilizam o ensino flexível e amplo para um grande número de pessoas” (p. 1).

É justamente sobre o conceito de educação aberta, associado ao avanço tecnológico, que o próximo tópico se desenvolve.

2.3 Educação Aberta, Educação a Distância e o avanço tecnológico

De início, deve-se ressaltar as ideias de Moore & Kearsley (2007), os quais incluíram a criação das Universidades Abertas (UAbs) como uma das gerações da EAD. Para uma melhor compreensão sobre o uso do conceito de “abertura” a que o termo *aberto* se refere é necessário contextualizar no campo da educação a distância. Morgado (2004) apresenta esta retrospectiva conceptual e a sua inscrição no código genético da educação a distância, e mais concretamente das universidades abertas.

Moore & Kearsley (2007) esclarecem que, quando a Universidade Aberta da Grã-Bretanha (Open University, UK) foi inaugurada em 1969, o ingresso à educação superior era muito difícil, especialmente para filhos de trabalhadores. Informam os autores que a introdução da educação a distância, como método de ensino, decorreu de uma decisão política de um governo, liderado por um Partido Trabalhista, como uma forma de criar oportunidades iguais para todas as pessoas, independente da classe social.

Porém, é preciso lembrar que nem sempre os modelos de educação a distância priorizam a “educação aberta”, sendo que a criação das UAbs pode guardar uma relação mais estreita com a filosofia de educação aberta do que com a metodologia de educação a distância propriamente dita. De acordo com Peters (2001), autores como Fritsch e Keegan (1993) são contra a equiparação dos termos educação a distância e educação aberta. Nesse sentido, Peters pondera o seguinte: “*sistemas de ensino abertos e flexíveis raras vezes trabalham com a educação a distância e sistemas de ensino a distância muitas vezes não são nem flexíveis nem abertos*”. (p. 178)

É importante não confundir “o método (isto é, educação a distância) com a opção política (isto é, de acesso)”, conforme alertam Moore & Kearsley (2007, p. 55). Em outras palavras, o conceito *aberto* tem a ver com uma filosofia educacional de fazer um ensino superior mais acessível do que com a metodologia em si.

Peters (2001), ao explicar o termo *aberto*, apresenta os seguintes princípios:

- princípio da *igualdade* – aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes em princípio *acessível para qualquer pessoa*;
- princípio da *igualdade de chances* – para o aprendizado aberto, é preciso *derrubar as barreiras educacionais* como custos econômicos, ambiente sociocultural desfavorável ou o fato de alguém ser membro de grupos minoritários;
- princípio do *ensino permanente e ubíquo* – a educação aberta não está condicionada nem a determinados ciclos de vida nem a locais e épocas fixas, ela tem de ser possível em *toda parte em qualquer época*;
- princípio do *currículo aberto* – o programa de ensino deve ser aberto para desdobramentos imprevistos na *construção de uma competência* no âmbito individual;
- princípio do *estudo autônomo* – estudantes como *sujeitos do processo* de aprendizagem a partir de situações de ensino e aprendizagem nas quais eles possam organizar seus estudos;
- princípio do *estudo por meio de comunicação e interação* – o estudo é iniciado por meio de *discussão e interação*;
- *relação com a vida* – a aprendizagem aberta não acontece em instituições fechadas determinadas por organizações burocráticas, mas se abre ao comprovar-se na *prática do dia-a-dia*.

Cabe, aqui, registrar que Daniel¹², elucida a relação especial entre educação a distância e educação aberta da seguinte maneira:

ensino a distância significa simplesmente aquelas formas de ensino e aprendizagem que usam em grande medida formas de comunicação diferentes do que no ensino face a face. Essas formas podem ser denominadas ensino aberto, porque tornam o estudo acessível para mais pessoas. Portanto, acessibilidade ampliada é um dos critérios. (cf. Peters, 2001, p. 180)

Como bem registra Peters (2001), durante a cerimônia de inauguração da Universidade Aberta da Grã-Bretanha, em 1969, outros critérios foram citados para a educação aberta pelo reitor na época, Lorde Crowther, o que constituía aquilo que

¹² - vice-reitor da Universidade Aberta da Grã-Bretanha entre 1990-2001

hoje seria entendido como as palavras-chave que orientaram a filosofia desta instituição: “aberta para as pessoas, abertas para os locais, abertas para os métodos e abertas para as ideias”. (p. 181)

A este propósito, Morgado (2004) analisou a educação a distância a respeito dum conjunto de variáveis, nomeadamente em relação à questão da “educação aberta”, no contexto das universidades abertas, procurando caracterizar a matriz da abertura em função da posição face a várias variáveis. De acordo com a autora, a maioria dos autores descreve, o ensino aberto através da supressão de barreiras de todo o tipo introduzindo a possibilidade de escolha do estudante em termos de : currículos, conteúdos, programas, o que introduz, na nossa perspectiva, a dimensão curricular neste conceito.

Mais recentemente, Morgado (2011) introduz a problemática da personalização e abertura no contexto da educação a distância online, nomeadamente, naquilo a que a autora designa por uma “classe em rede” no quadro da *networked learning*.

Sugere Peters (2001), com base nos critérios de “abertura do acesso para um maior número de estudantes, ubiquidade geográfica, flexibilidade nos métodos e ampliado intercâmbio de ideias” (p. 182) que, por princípio, é possível considerar que toda universidade a distância é uma universidade aberta. E o autor ainda complementa que essas exigências não são utópicas, principalmente se for considerado que os avanços tecnológicos tornaram-se os “meios de informação e comunicação muito mais eficientes, inclusive para o ensino e aprendizagem” (p. 180). Pode-se ponderar que esse avanço beneficiou não só as universidades abertas, mas também as instituições que fazem uso da metodologia de educação a distância como uma das formas de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, os avanços das tecnologias da informação e comunicação e das telecomunicações possibilitaram o funcionamento dos computadores em rede. Ressalta-se que as aplicações de novas tecnologias alavancaram a produção de semicondutores e, conseqüentemente, o surgimento de novos *softwares* foi estimulado pelos novos computadores. Castells (1999) comenta que a primeira revolução tecnológica, iniciada na década de 70 nos Estados Unidos, mais especificamente na Califórnia, nada tem a ver com uma determinação social, mas sim com “o resultado

da indução tecnológica” de progressos de duas décadas anteriores de pesquisa influenciada por questões institucionais, económicas e culturais.

Ainda, segundo Castells (1999),

a disponibilidade de novas tecnologias constituídas como um sistema na década de 1970 foi uma base fundamental para o processo de reestruturação socioeconômica dos anos 80. E a utilização dessas tecnologias na década de 1980 condicionou, em grande parte, seus usos e trajetórias na década de 1990. O surgimento da sociedade em rede (...) não pode ser entendido sem a interação entre estas duas tendências relativamente autônomas: o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e a tentativa da antiga sociedade de reaparelhar-se com o uso do poder da tecnologia para servir a tecnologia do poder. (p. 98)

Observa Castells (1999) que a revolução da tecnologia da informação, a crise do capitalismo e do estatismo (participação do Estado nas atividades económicas do país) e a conseqüente reestruturação de ambos, ao lado do apogeu de movimentos como direitos humanos, feminismo e ambientalismo, contribuíram para o surgimento de uma sociedade informacional, na qual o exercício do poder e a criação de códigos culturais passaram a depender da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos, sendo a tecnologia da informação e a rede elementos centrais dessas capacidades.

Ainda nas palavras de Castells (1999),

a presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social. (p. 565)

Podemos entender, então, que a sociedade em rede possui uma estrutura social construída pelas redes, definida por Castells (1999) como um “conjunto de nós interconectados”. A explicação dessa estrutura, metaforicamente amarrada em redes, é registrada em Castells & Cardoso (2005):

a sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. (p. 20)

Nessa sociedade interconectada, a *Internet* assume um papel fundamental ao “processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade

em rede, que é a sociedade em que vivemos” (Castells, 2003, p. 287). Nessa perspectiva, a *Internet* é muito mais que uma simples tecnologia, um meio ou suporte de comunicação. Trata-se de um novo paradigma de relacionamento ao possibilitar a ampliação geográfica, em termos de espaço, sem como, temporal, da comunicação entre os indivíduos em rede. Além disso, de acordo com Castells & Cardoso (2005),

a comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto. Por outras palavras, enquanto a comunicação interpessoal é uma relação privada, formada pelos atores da interação, os sistemas de comunicação mediáticos criam os relacionamentos entre instituições e organizações da sociedade e as pessoas no seu conjunto, não enquanto indivíduos, mas como receptores coletivos de informação, mesmo quando a informação final é processada por cada indivíduo de acordo com as suas próprias características pessoais. (p. 23)

A esse respeito, Lévy e Baudrillard, pensadores franceses, interpretam a comunicação virtual no interior de processos sociais mais amplos. Lévy observa que a virtualização da comunicação é mais do que a informatização, ela atinge a forma do estar juntos que, agora, passa a ser virtual, como as comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual. De acordo com Coelho (2001),

Baudrillard analisa a comunicação virtual estabelecendo um confronto entre o virtual (mundo artificial criado pelas mídias) e o real, pois a expansão do virtual dá-se à custa do real, que se esvazia (desertifica-se, nas palavras do autor). A comunicação virtual, ao potencializar a produção e circulação de mensagens (informação), anularia o próprio processo comunicacional, entendido como transmissão e absorção de conteúdos. (p. 3)

A comunicação virtual, associada à potencialização de produção e circulação de mensagens, evoca o conceito de texto como objeto virtual, “independente de um suporte específico”, conforme sugerido por Silva (2012). Como esclarece a referida linguista brasileira:

procuro apontar o texto como um objeto virtual, passível de ser navegado, e a leitura como um processo de atualização do mesmo. A propósito, desde suas origens mesopotâmicas, o texto já podia ser considerado como objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. Sugere Pierre Lévy (1996) que um texto virtual pode-se atualizar em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias. (p. 24)

Percorrendo rio abaixo na esteira do tempo, pode-se ponderar que um texto virtual, independente de seu suporte específico (desde os antigos manuscritos em pergaminho, passando pelo papel impresso, até chegar na fase atual das ferramentas

da *web*), permite-nos deslumbrar uma espécie de nascente semiótica de onde verteram os primeiros fios tecnológicos que encurtaram a distância entre tempo e espaço. Tal reflexão pode servir tanto para enfocarmos educação a distância, nos moldes de hoje, quanto para os caminhos de conexão em rede neste século. Por outro lado, em meio a tantas possibilidades de interação e de acesso à educação formal, bem como à informação, as pessoas ainda necessitam se envolver com pessoas que possuam algo em comum, ou seja, buscam grupos sociais para compartilhar seus interesses comuns. Todos esses grupos podem ser chamados de comunidades e, por terem a *Internet* como meio de comunicação, podem ser definidos como virtuais.

As comunidades virtuais são organizadas de acordo com interesse do seu grupo. Podem ser comunidades virtuais de aprendizagem, quando estão voltadas para o aprendizado; de prática, com foco na construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades práticas e, ainda, segundo interesse, quando as pessoas mantêm uma relação mais de afinidade, com laço de amizade, ou simplesmente por *hobby* e lazer entre outros interesses. Nas palavras de Lévy (1999),

uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesse, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. (p. 127)

Ainda, segundo o autor, além dessa forma de interesse “institucionalizado”, as pessoas se interessam em participar de comunidade virtual por acreditarem no ideal coletivo inteligente, considerado como mais rápido e mais propício para aprender, do que um “coletivo inteligentemente gerenciado” (Lévy, 1999, p. 130).

É interessante ressaltar que Lévy (1999) apresenta a inteligência coletiva mais como um campo de problemas do que como uma solução. O próprio autor levanta a questão de que a melhor forma de se usar o ciberespaço, entendido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (p. 92), é pela soma dos saberes das pessoas conectadas em rede. Por outro lado, levanta o autor vários questionamentos sobre como usufruir dessa conectividade, tais como: (a) que tipo de modelo deve ser adotado? (b) deve-se levar em conta as contribuições individuais ou coletivas? E (c) a coletividade deve ser autônoma ou controlada?

Diante dessa nova configuração da sociedade em rede, pode-se observar que os saberes surgem e se renovam em uma velocidade nunca antes vista. No vídeo, A

Vision of Students Today (Wesch, 2007), o professor Michael Wesch, da *Kansas State University*, mostra a angústia dos alunos em saber que boa parte do conhecimento aprendido hoje em sala de aula estará obsoleta em pouco tempo. Ressalta-se, pois, que existe a necessidade de formar produtores de conhecimento e não somente reprodutores desse saber.

De acordo com Lévy (1999), as tecnologias presentes na sociedade em rede favorecem tanto as novas formas de acesso à informação quanto aos novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Para o autor,

o que é preciso aprender não pode ser mais planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (p. 158)

Ressalte-se que o conhecimento na sociedade em rede não está mais restrito às instituições de ensino, uma vez que se encontra distribuído em uma rede de interconexões. Nesse contexto, escolas e universidades perdem o seu monopólio de produtores e transmissores do conhecimento, ou seja, de fonte de distribuição de recursos de saber.

De acordo com Ubiratan D'Ambrosio (2009),

a universidade, encastelada nos resultados da revolução científica, assistiu, sem se aperceber, a chegada das três grandes revoluções que marcaram novas direções da humanidade: a revolução americana [novo conceito de poder civil e de governança], a revolução francesa [novos ideais para a humanidade] e a revolução industrial [novos meios de produção e de trabalho]. Embora muitos de seus membros fossem determinantes nessas revoluções, a universidade, como instituição, esteve à margem de todas elas. De certo modo, ignorou-as. (p. 7)

Parece que, na revolução da tecnologia da informação, a universidade, em consonância com o sentido etimológico de sua origem vocabular – equivalente a portas abertas para o universo do conhecimento -, não está a ignorar as transformações que a tecnologia está trazendo para o campo educacional. Isso, porque, ao assumir sua posição de abertura, busca fazer uso da metodologia da educação a distância, com a

possibilidade de uma forma diferenciada de ensino, ao “educar” um grande número de pessoas, com menor custo e com qualidade.

Nesse contexto mais amplo da evolução da tecnologia educacional e aprendizagem aberta/distância, surgem os *MOOCs* (*Massive Open Online Courses*), tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

MOOCs – MASSIVE OPEN ONLINE COURSEs: NOVOS CENÁRIOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

“Quando as pessoas vão pensar o mundo como ele é e não como ele foi?” (Melaré, 2012)

Capítulo III

MOOC - Massive Open Online Course: Novos Cenários para a Educação a Distância?

Este capítulo compreende 4 seções. Na primeira seção (3.1), procuro definir o que são *MOOCs*. Na segunda (3.2), apresento a diferenciação entre *xMOOCs* e *cMOOCs*. Na seção 3.3, apresento o modelo pedagógico dos *cMOOCs* e, na seção 3.4, apresento o *MOOC EaD*, objeto de estudo da presente pesquisa.

3.1 O que são os *MOOCs*?

Com o propósito de maximizar uma melhor utilidade da rede, bem como dessa nova estrutura social - sociedade em rede -, Siemens e Downes lançaram um curso sobre “*Connectivism and Connective Knowledge*” (Conectivismo e Conhecimento Conectivo), em 2008, para estudantes pagantes da Universidade de Manitoba (Canadá). Tratou-se do primeiro curso massivo aberto, inclusive para outros 2300 estudantes do público em geral, que puderam participar, de modo gratuito, pela *Internet*. O objetivo do curso foi explorar, durante 12 semanas, os conceitos do conectivismo (Siemens, 2004), bem como sua aplicação como teoria de ensino e aprendizagem. O curso, que teve como base a teoria Conectivista (Siemens, 2004), foi balizado pelo princípio de que a aprendizagem é bem sucedida se os participantes souberem como se conectar e construir redes relevantes. A intenção subjacente era ligar um participante ao outro para construir conhecimento. Essa iniciativa foi

reconhecida como *MOOC – Massive Open Online Course*¹³ por Dave Cormier¹⁴, assim como, por Bryan Alexander¹⁵.

No vídeo produzido por Cormier (2010), *What's is MOOC?* (Cormier, 2010), o criador da sigla *MOOC* explica o seguinte: *MOOC* é um curso aberto participativo e distribuído, idealizado para apoiar a aprendizagem em rede ao longo da vida.

Para Cormier (2010), o *MOOC* não é uma escola e tampouco, um curso online. Trata-se de uma forma que permite a conjugação de processos de ação que vão desde o conectar, o colaborar até o envolvimento no processo de aprendizagem. Segundo o autor, o mais importante é que se trata de um evento no qual um contingente massivo de pessoas - que se preocupam com um dado tema - pode-se reunir e discutir sobre o mesmo de forma estruturada. Daí a denominação de curso.

De acordo com Cormier (2010), o *MOOC* é aberto pelos seguintes motivos:

- todo o trabalho desenvolvido é feito em ambientes abertos e não é preciso pagar para ter acesso ao que está sendo produzido. Neste ponto do vídeo o autor elucida que é possível obter créditos por meio de uma instituição, mas não por estar participando do curso;
- o que é produzido no curso é resultado de um trabalho colaborativo entre os facilitadores e os participantes e é possível manter o que foi produzido acessível para que outros comecem a aprender com ele.

Como observa Cormier (2010), o *MOOC* é participativo, uma vez que os participantes que fazem parte do curso costumam envolver-se com o trabalho dos outros por meio das conexões, estabelecidas entre troca de materiais, bem como de consultas na *web*, além das ideias dos outros. O *MOOC* é distributivo, pois tudo que é/foi produzido nas diferentes ferramentas da rede pode ser colocado junto, sem que haja um caminho pré-definido para seguir, possibilitando, assim, a criação de novas ideias para diferentes pontos de vista e uma base de conhecimento distribuída na rede.

Ainda segundo o autor, o *MOOC* configura um passo para a aprendizagem ao longo da vida, visto que possibilita a independência, mediante o trabalho nos próprios espaços e a criação de redes autênticas, que podem ser mantidas mesmo após o término do curso. Especialistas reconhecidos, seja por suas competências ou ideias inovadoras, podem anunciar na rede a oferta de um curso, aberto e *online*. Quem

¹³ [http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course]

¹⁴ [<http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivism-course-14-way/>]

¹⁵ [<http://infocult.typepad.com/infocult/2008/07/connectivism-course-draws-night-or-behold-the-mooc.html>]

pesquisar e tiver interesse no tema proposto pode participar, contribuindo, assim, para discussão e construção de conhecimento. Em um *MOOC*, o participante escolhe como quer participar sendo que, no final, é a própria pessoa que vai poder dizer se valeu a pena, “como na vida real” (Cormier, 2010).

Após o curso realizado por Siemens & Downes, em 2008, vários outros cursos foram realizados com a denominação, *MOOC*. Em um *post* publicado por Downes¹⁶ (2012c), aparecem quase 40 *MOOCs* realizados em diferentes países quer a partir de instituições, quer de indivíduos. Apesar disso, foram os cursos oferecidos com o selo de instituições de elite dos Estados Unidos, tais como, o *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, a *Stanford University*, *Harvard*, entre outras, que chamaram a atenção do meio acadêmico e da imprensa para os *MOOC* como um modelo inovador na educação a distância. Isso, muito embora os *MOOCs* desenvolvidos e patrocinados por estas instituições não se inspirem no modelo conectivista, e segundo alguns autores, sejam bastante tradicionais, e de inspiração cognitivista/behaviorista, se nos reportar-mos às gerações pedagógicas de EaD.

No caso destas instituições americanas, o fenômeno teve início com o curso sobre Inteligência Artificial, realizado por Peter Norvig e Sebastian Thrun, da *Stanford University*, que reuniu mais de 140 mil estudantes, em 2011. Em dezembro do mesmo ano, os professores de *Stanford*, juntamente com Salman Khan, fundador da Khan Academy¹⁷, realizaram um vídeo chat no Google Hangout com o seguinte tema: *Reinventing Education with Khan Academy and AI Class*¹⁸. No vídeo, os professores colocam em discussão o uso intensivo das tecnologias para levar a educação para qualquer um, em qualquer lugar e a qualquer tempo.

É de registrar que se verifica uma confusão bastante grande entre ensino online e *MOOCs* fazendo-se coincidir a designação de *MOOC* com ensino online. Ora sabemos que, um *MOOC* é um curso online, mas aberto e massivo o que implica várias características específicas. Por outro lado, tal como refere Tony Bates¹⁹, num conjunto de posts no seu blog, e com o qual estou de acordo, muitas das intervenções neste campo ignoram totalmente o património quer do ensino a distância, quer do ensino online que é muito rico e com um trajecto ao longo de décadas.

¹⁶ [<http://halfanhour.blogspot.com.br/2012/11/international-moocs-past-and-present.html>]

¹⁷ [<https://www.khanacademy.org/>]

¹⁸ [http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=LtmdiPUGGe8]

¹⁹ [<http://www.tonybates.ca/2013/01/31/no-2-aha-moment-god-helps-those-that-help-themselves/>]

3.2 Diferenças entre *cMOOCs* e *xMOOCs*

Importa caracterizar e distinguir os vários tipos de *MOOCs* para que se possa, por um lado, verificar que as suas características são radicalmente diferentes quer em termos conceptuais quer na sua implementação. Uma classificação interessante é a realizada por Daniel (2012) que permite clarificar os tipos de *MOOCs* em função do seu modelo e da sua inspiração pedagógica. O autor classifica como *xMOOCs*, aos cursos realizados de acordo com o modelo de *Stanford* e, classifica de *cMOOCs*, os *MOOCs* conectivistas. Na nossa perspectiva, esta classificação é muito importante, pois clarifica esse campo conceptual recente que se instala na trama do tecido heterogéneo das redes sociais. Mas também é necessário ter presente que existe aqui um modelo de negócio subjacente.

Para Daniel (2012), *MOOC* representou a palavra da moda na área educacional em 2012. De acordo com o autor, novas tendências na educação, principalmente no ensino superior, normalmente geram algumas resistências, mas a participação de instituições de elite dos Estados Unidos nas *start up* como *Coursera*²⁰, *Udacity*²¹ e *edX*²², na oferta de *MOOCs* no ano de 2012, despertou interesse para esse tipo de curso (*open* e *online*), que permite a inscrição de milhares de estudantes (*massive*). Importa referir que o facto de se terem inscrito não significa que o tivessem acompanhado, e muito menos o tivessem concluído.

Daniel (2012) aponta alguns desafios para milhares de estudantes inscritos em cursos - *MOOCs* oferecidos gratuitamente pela *Internet*:

- o curso oferecido por Siemens & Downes em 2008 foi o primeiro registo desse novo fenómeno chamado *MOOC*;
- a filosofia pedagógica desses cursos iniciais, os *cMOOCs*, baseiam-se no conectivismo e rede.
- a filosofia pedagógica dos cursos americanos, os *xMOOCs*, baseia-se na abordagem behaviorista;
- não existem muitos estudos académicos sobre os *MOOCs*, por se tratar de um fenómeno relativamente novo e por ainda não ter tido

²⁰ [<https://www.coursera.org/>]

²¹ [<https://www.udacity.com/>]

²² [<https://www.edx.org/>]

tempo para realização de pesquisas sistemáticas sobre o assunto. O que está disponível para análise são artigos de imprensa e publicações em blogs;

- muitos comentários e análise sobre os *MOOCs* são materiais proporcionais, disfaçados por interesses comerciais e os artigos de profissionais estão centrados em seus próprios *MOOCs*.

O *New York Times*²³, em novembro de 2012, publicou um artigo intitulado *The Year of the MOOC*. Trata-se de um panorama sobre os *MOOCs*. O referido artigo diferencia os *MOOCs* dos cursos tradicionais de educação a distância que, normalmente, limitam o número de inscritos, são pagos, valem créditos e geram certificação, e, apesar de toda euforia, resulta algumas dificuldades que estão começando a aparecer na oferta de cursos para estudantes em grande escala como, por exemplo, exigência de pré-requisitos, bem como reconhecimento de créditos para o ensino superior, entre outras implicações.

Siemens (2012c, p. [vídeo]), alerta que um aspecto a ser observado, ao se oferecer um *MOOC*, principia na questão de reconhecimento formal para obtenção de créditos. Resulta que, hoje, é possível ensinar globalmente, mas o reconhecimento de crédito caminha para ser local e, provavelmente, seja um modelo adotado apenas pelas universidades.

Siemens (2012), no *post Adjacent possible: MOOCs, Udacity, edX, Coursera*, critica o artigo do *New York Times*, *The Year of the MOOC*, por citar apenas as experiências do *Coursera*, *Udacity* ou *edX* sem resgatar a história dos *MOOCs* e até mesmo da educação aberta. De acordo com o autor, o que as universidades americanas fizeram foi executar o *MOOC* em escala muito maior do que os demais e, antes, os *MOOCs*, que já estavam sendo desenvolvidos, eram cursos realizados com base em 20 anos de pesquisa sobre aprendizagem *online* e experiências com cursos *online*. Isso, sem falar da base teórica, o Conectivismo, proposta para entender a aprendizagem na era digital.

Siemens esclarece, ainda, que a realização dos *MOOCs* só foi possível pelas tecnologias disponíveis, tais como: vídeo, media, avaliação, interação *online*, bem como a literacia digital dos estudantes (uso eficaz da tecnologia). Reconhece o autor

²³ [http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&_r=0]

que as universidades americanas têm o mérito de haver chamado a atenção para o aprendizado *online* e finaliza o seu *post* lembrando que essas universidades podem ser a cara do *MOOCs* nos dias atuais, mas, na realidade, são espaços institucionalizados que fazem parte de uma longa história de inovação em tecnologia e, sobretudo, em pedagogia.

Também Mota (2012), em uma conferência intitulada *Planeta MOOC*, apresentada na 3ª Conferência do *Mestrado em Pedagogia do eLearning* da Universidade Aberta, *myMPeL2012*, Palácio Ceia, Lisboa, 09 de Novembro de 2012, sintetiza as diferenças entre estes dois modelos opostos, os *cMOOCs* e os *xMOOCs* da seguinte forma:

cMOOCs e xMOOCs	
cMOOCs	xMOOCs
aggregation	palestras breves (15m)
remixing	Exercícios / trabalhos
repurposing	mini-testes
feedforward	fóruns
criação conhecimento	replicação do conhecimento
criatividade	currículo fechado
aprendizagem em rede	avaliação (entre pares)
Distribuído	Plataforma

Figura 2: *xMOOCs* e *cMOOCs* por José Mota (2012)

Na verdade, o paralelo traçado entre essas características evoca os modelos em que se inspira o autor. Mota (2012) vai mais longe nessa sua análise ao descartar quais os desafios pedagógicos que cada um destes modelos de *MOOCs* enfrenta. Vejamos.

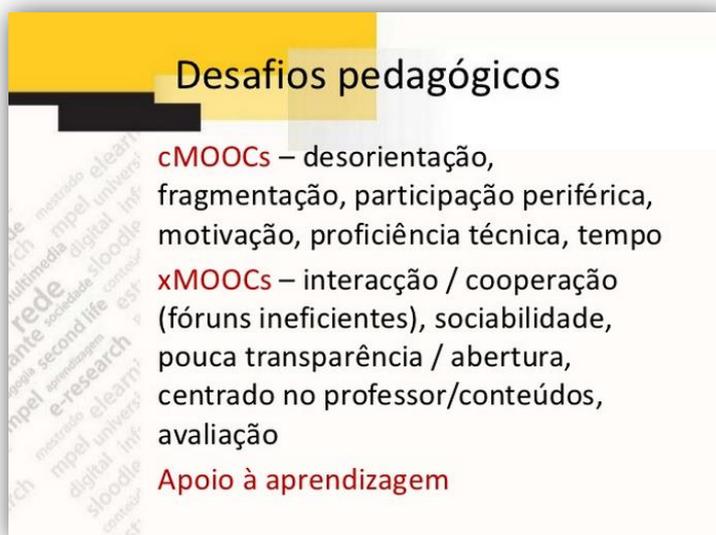


Figura 3: Desafios pedagógicos *MOOCs* por José Mota

Cabe, aqui, registrar a visão de Quinn (2012), no *post MOOC reflections*, por quem os *MOOCs* realizados pelas universidades americanas e os cursos com base no conectivismo mostram também uma diferença. De acordo com o autor, o “modelo de *Stanford*” apresenta um currículo rigoroso de conteúdo e avaliações em áreas técnicas, tendo como objetivo garantir a experiência de aprendizagem de alta qualidade a qualquer pessoa com capacidade técnica suficiente e acesso à *Internet*. Sempre seguido o referido autor, apesar da existência de um fórum para apoiar as atividades, observa-se que o percurso de aprendizagem é individual. Já os “*MOOCs conectivistas*”, em sua opinião, são altamente sociais e a aprendizagem é gerada através do conteúdo apresentado por um facilitador e do diálogo através das mídias sociais, onde as contribuições dos participantes são compartilhadas e enriquecidas por outros, criando-se redes de partilha e de conhecimento. A avaliação concretiza-se, por conseguinte, na participação e na reflexão.

Também para Hill (2012) é preciso reconhecer que esses dois modelos de *MOOCs*, os *xMOOCs* e os *cMOOCs* são diferentes, apesar do nome comum, pois possuem objetivos e métodos diferentes, sendo um grande erro desprezar essas diferenças. O autor destaca que ambas propostas ainda estão trabalhando de forma experimental, em projetos pilotos, apesar de terem mostrado que é possível trabalhar de forma *massive*. O futuro dos *MOOCs* ainda depende de pesquisa para desenvolver os conceitos e técnicas. O diagrama abaixo detalha a distinção dos *MOOCs* e apresenta, ainda, as futuras barreiras que deverão ser superadas, a saber: (a)

desenvolvimento de modelos de receita para os tornar autossustentáveis; (b) aceitação em programas credenciados; (c) melhorar as taxas de conclusão dos cursos (menos de 10% dos estudantes inscritos concluem os cursos) e (d) o problema da autenticidade dos estudantes.

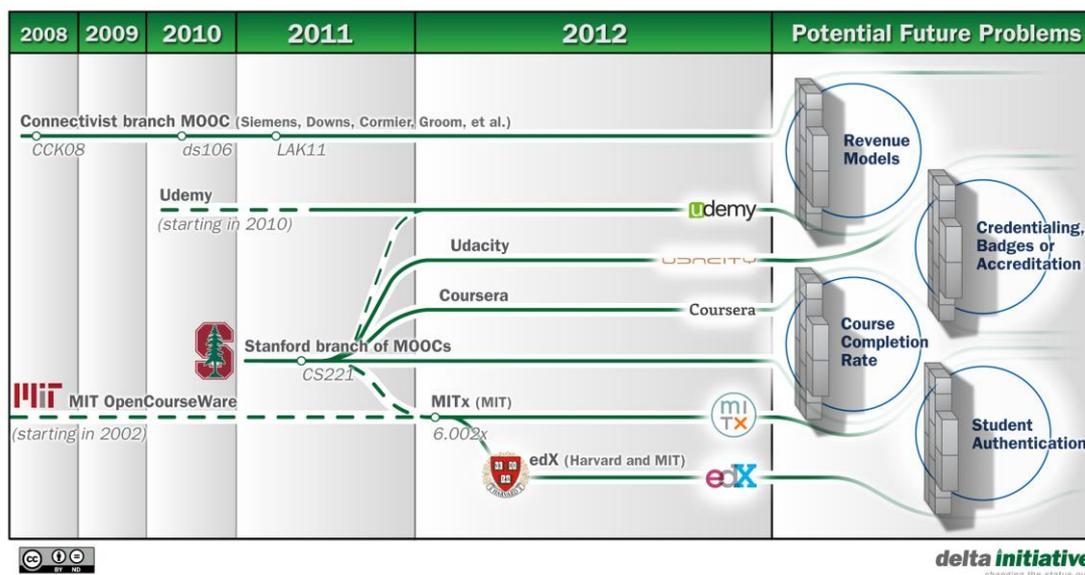


Figura 4: Linha do tempo com o surgimento dos MOOCs e futuras barreiras de cada modelo (Hill, 2012)

Em 2012, Norvig & Koller, ambos da *Stanford University*, apresentaram suas experiências com os cursos oferecidos gratuitamente pela *Internet* para milhares de estudantes em palestras para TED: *Ideas Worth Spreading*²⁴. Norving discorreu sobre a sua experiência com o curso sobre Inteligência Artificial (2012) enquanto a Koller (2012) debateu o trabalho desenvolvido pelo *Coursera*. Ambos finalizaram suas apresentações com um convite para que as universidades passassem a colocar os seus cursos *online* gratuitamente e usar a experiência como uma maneira de pesquisar como as pessoas aprendem, reforçando um dos desafios apontados por Daniel (2012) ao citar a falta de pesquisas sistemáticas sobre os MOOC.

Cabe, aqui, ressaltar que o outro modelo para estes cursos é o definido pela Universidade Aberta de Portugal, integrado no seu *Modelo Pedagógico Virtual*® (2007). Esse modelo é uma marca registada que orienta uma instituição no seu todo, enquanto organização. Atualmente, encontra-se em aprofundamento e desenvolvimento adaptando-se aos novos desafios da sociedade em rede ocorridos

²⁴ [<http://www.ted.com/>]

desde a sua criação. O grupo é coordenado por Lina Morgado e constituído pelos professores António Teixeira, António Quintas, José Coelho e Jorge Trindade. O aprofundamento de alguns dos seus eixos apresenta o modelo para estes cursos e a sua relação com a problemática da inovação e da abertura (Teixeira & Mota, 2013).

As linhas de força do modelo *iMOOC* são as mesmas do Modelo Pedagógico Virtual da UAb (2007) e assentam em 4 pilares: a **aprendizagem centrada no estudante**, **flexibilidade**, **interacção** e **inclusão digital**. De acordo com os seus autores:

Combinam a aprendizagem autónoma e auto-dirigida com uma forte dimensão social e articulam a flexibilidade essencial para os estudantes a distância com a estruturação necessária para ajudar na concretização do trabalho a realizar. Também alargam a oferta da aprendizagem ao maior número possível de pessoas num ambiente digital virtual, onde uma parte importante da vida moderna acontece, contribuindo, dessa forma, para a inclusão digital. (Teixeira & Mota, 2013a, p. 1)

Na verdade trata-se do primeiro modelo pedagógico institucional a nível mundial e foi lançado quando da iniciativa europeia sobre *MOOCs* europeus - a OpenupEd, a 25 de abril de 2013, integrando cerca de 80 *MOOCs*. O *iMOOC* da Universidade Aberta portuguesa foi um dos primeiros oito a ser lançado e com grande adesão e êxito, sendo já um caso de sucesso a nível europeu (OpenupEd, 2013).

O presente trabalho tem como foco os *cMOOCs*, ou seja, não serão discutidos os *xMOOCs*. Na próxima seção, apresentarei o modelo pedagógico aplicado no *cMOOC*.

3.3 Modelo Pedagógico do *cMOOC*

Segundo Downes (2012b), o curso CCK08 (“*Connectivism and Connective Knowledge*”) foi um divisor de águas pelo uso de recursos abertos distribuídos na rede por um grande número de estudantes. Na época, a participação de mais de 2.000 pessoas surpreendeu até mesmo os facilitadores Siemens e Downes, principalmente por ter como tema a teoria do conectivismo e adotar uma pedagogia baseada em conexões ao invés de conteúdo, incorporando a aprendizagem aberta com conteúdo

distribuído. Essa iniciativa teve com base, além do Conectivismo, duas experiências anteriores:

- *The Wiley Wiki - Open Content*²⁵ (2007) - David Wiley ofereceu um curso aberto baseado na *Wiki* com a possibilidade de edição do conteúdo pelo participante com permissão de uso.
- *Social Media and Open Education*²⁶ (2007) - Alec Couros organizou um curso de pós-graduação de acesso aberto pela Faculdade de Educação da *University of Regina*. O curso estava disponível obtenção de créditos ou não. Estavam disponíveis para acesso aberto: apresentações ao vivo e gravadas com educadores e teóricos de prestígio reconhecimento na área.

O curso CCK08 foi organizado de forma a permitir que os participantes usassem Recursos Educacionais Abertos (OER), integrando um dos pilares do movimento da educação aberta. Suas contribuições eram agregadas aos conteúdos existentes, ou seja, usou-se como ponto de partida um conteúdo, mas os participantes deveriam criar/ampliar o conteúdo estudado. A relação entre professor e estudante era caótica e as trocas ocorriam de forma distribuída em diferentes espaços disponíveis na rede. De acordo com Downes (2012b), para quem nunca existiu dúvida sobre o modelo adotado nos *cMOOCs*, apesar de se ter a preocupação com a qualidade dos recursos de aprendizagem e a necessidade de obtenção de créditos, a procura de pessoas sem acesso a qualquer recurso de universidades conceituadas tem sido grande por curso abertos.

Por outro lado Holton (2012), ao apontar alguns problemas dos *MOOCs*, principalmente os *xMOOCs*, chama atenção para a ausência de profissionais com formação em *design* instrucional ou outras especialidades educacionais nos projetos dos *MOOCs*. Na realidade, de acordo com esse autor, o que se vê é a contratação de programadores, bem como o recrutamento de diferentes universidades, que podem ter diversas motivações para participar da oferta de iniciativas de educação aberta. Se, por um lado, as universidades de elite são um atrativo para os alunos que buscam uma educação de qualidade, por outro, é preciso observar o modelo que os *MOOCs* adotam como uma forma de garantir a aprendizagem.

De acordo com Downes (2012b), há um grande número de pessoas interessadas por todo esse trabalho na educação *online* aberta. Trata-se de um

²⁵ <https://sites.google.com/site/themoocguide/cck08---mooc-basics>

²⁶ <https://sites.google.com/site/themoocguide/social-media-and-open-education>

contexto, cujo modelo educacional não presencial suportado por tecnologia de comunicação e informação, ultrapassa os limites de espaço e tempo que podemos entender como *eLearning*. O *eLearning*, conceito criado em tempos recentes, já está a enfrentar o questionamento dos modelos adotados para os cursos, talvez por trazer mais fortemente a distribuição de cursos fechados instrucionais do que cursos abertos que oportunizam a reflexão, colaboração e interação em prol da criação de novos saberes. É preciso lembrar que, independente de cursos serem fechados ou abertos, quando falamos de educação, falamos de uma metodologia de ensino-aprendizagem, ou seja, da adoção de recursos e de ferramentas que devem ser utilizados de forma organizada para um fim: a aprendizagem. E a aprendizagem em um mundo conectado precisa ser pensada de uma forma diferente. Nesse sentido, o *MOOC* pode ser considerado como uma proposta inovadora na área de *eLearning* como um curso aberto com possibilidade de participação de um grande número de alunos.

Em 2005, Siemens já defendia que, ao invés de *design* instrucional, os profissionais envolvidos com a aprendizagem *online*, ou *eLearning*, deveriam atuar como *designers* da aprendizagem. Segundo o autor, o design da aprendizagem deve-se preocupar com a sinalização de caminhos e não em descrever como caminhar em uma estrada em particular. Em outras palavras, não se pode criar a aprendizagem, o máximo que um curso pode oferecer é o ambiente no qual um participante pode escolher aprender e, em um mundo conectado, a tarefa é criar um ambiente certo para a aprendizagem contínua. A aprendizagem não pode ser pensada somente para acontecer em um curso, pois se trata de uma atividade sem começo ou fim. Segundo Siemens (2005),

criar redes e permitir que os aprendizes formem suas próprias conexões reflete melhor o modo como a aprendizagem funciona na vida real. A aprendizagem informal e pela experiência de vida são aspectos tão significativos da aprendizagem de uma pessoa, que não podem ser deixados ao acaso dentro das organizações. Os processos de design precisam ser utilizados para capturar o valor de formatos alternativos de aprendizagem.

As ideias destacadas acima podem ser associadas ao ponto de vista de Downes (2012b), para quem aprender em um curso conectivista, em formato *MOOC*, mais especificamente dentro da ótica anteriormente enunciada de *cMOOCs*, significa crescer e se desenvolver para formar suas próprias redes de conexões. Sugere Downes que o modelo de aprendizagem que é baseada na instrução e memória não se aplica à aprendizagem em rede. A aprendizagem conectivista é um processo de imersão num

ambiente de descoberta e comunicação - um processo de reconhecimento de padrões, em vez de hipótese e teoria de formação. Aprender não é uma questão de transferência de conhecimento de um professor a um aluno e sim praticar algo que se reveste de importância e leva à reflexão sobre esta prática.

É justamente nessa perspectiva que Siemens (2012b) sugere nove passos para executar um *cMOOC*:

1. escolher o tema, se de interesse pessoal ou baseado em alguma experiência e o público-alvo, acadêmicos, estudantes, pares ou pessoas interessadas no assunto;
2. não ter um único facilitador, buscar antes profissionais de outros países ou regiões, com diferentes pontos de vista e convidar outros profissionais para participarem em algum momento do curso, podendo esta participação ser por meio de uma entrevista, vídeo, *post*, etc.;
3. determinar que tipo de conteúdo será explorado durante o curso; pesquisar, preferencialmente por materiais em repositórios abertos (artigos, vídeos e outros recursos); explorar os recursos multimídias (*YouTube*, apresentações interativas, etc.); dar espaço para os alunos criarem e ampliarem o conteúdo. O conteúdo deve ser usado como ponto de partida para conversas de aprendizagem;
4. planejar o ambiente de aprendizagem, se vai ser centralizado, por meio de fóruns e e-mail diários, ou se será trabalhado de forma distribuída, por meio de *blogs* e mídias sociais;
5. planejar as interações síncronas e ou assíncronas considerando os diferentes fusos horários dos participantes;
6. planejar a presença contínua dos facilitadores. Em um curso aberto, os facilitadores não podem ser o nó central do curso, mas continuam sendo um nó importante, sendo assim, devem participar das trocas nos fóruns, *blogs*, *Twitter*, o que não quer dizer que devem dominar a conversa e sim serem ativos;
7. estimular a criação de conteúdo por parte dos alunos e as trocas entre os participantes;
8. incentivar que os participantes usem suas redes, promovam e compartilhem suas ideias pelas mídias sociais;
9. repetir e melhorar, ou seja, depois de realizado um *MOOC*, os facilitadores devem registrar seus pensamentos e reflexões sobre a experiência em *blogs* ou similar e ouvir o que os alunos e os outros têm a dizer para melhorar das próximas vezes.

Para Siemens (2012b), apesar de o *MOOC* exigir um maior investimento de tempo por parte do facilitador, é extremamente gratificante pelos resultados atingidos e se torna uma oportunidade de repensar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a esse novo papel do professor em um ambiente de aprendizagem em rede, Siemens (2010) discute uma série de padrões de desempenho, que merecem ser apreciados a seguir:

- ***amplifying (ampliando)*** – um bom exemplo de como o papel do professor pode mudar é o *Twitter*, principalmente a opção de *re-tweet* (RT). Ao ler um material interessante e postar o link na sua conta, seus seguidores podem achar o artigo útil e, então *re-twitarem* o artigo. Para Siemens, cada RT amplifica a mensagem, mesmo um punhado de usuários do *Twitter*, com 20 seguidores cada, pode espalhar rapidamente uma mensagem para centenas de pessoas. Cada RT amplifica a mensagem de forma semelhante a um amplificador eletrônico aumenta a amplitude de transmissores de áudio ou de vídeo. Nas redes, os professores são um nó entre muitos e provavelmente seja considerado pelos alunos um nó mais proeminente na rede de aprendizagem e os alunos, por sua vez, são mais são, de alguma forma, seletivos sobre quais nós seguir e ouvir. Pensamentos, idéias ou mensagens que o professor amplia geralmente têm uma maior probabilidade de ser visto pelos participantes do curso. A rede de informação é moldada pelas ações do professor ao chamar a atenção para sinais (elementos de conteúdo) que são particularmente importantes em uma determinada área;
- ***curating (curador)*** – para Siemens, um especialista (o curador) existe nos artefatos exibidos, recursos revisados em aula, conceitos que estão sendo discutidos, porém, este especialista está por trás fornecendo interpretação, direção, provocação e até mesmo orientação. Um professor curatorial reconhece a autonomia dos alunos, mas compreende a frustração de explorar territórios desconhecidos sem um mapa. O curador é um aluno expert. Em vez de distribuir conhecimento, ele cria espaços em que o conhecimento pode ser criado, explorado e conectado. Enquanto curadores compreendem muito bem o seu campo, eles não aderem às estruturas de poder centradas no tradicional papel de professores em sala de aula. Um curador equilibra a liberdade de alunos com a interpretação cuidadosa do tema explorado. Enquanto o "curador" carrega o estigma de museus empoeirados, a metáfora é apropriada para o ensino e a aprendizagem. O curador, em um contexto de aprendizagem, organiza elementos-chave de um assunto de tal forma que os alunos serão "impactados" por eles durante todo o curso. Em vez de declarar explicitamente "você deve saber isto", o curador inclui conceitos críticos do curso em seu diálogo com os alunos, seus comentários nos *posts* do *blog*, em suas discussões de classe e em suas reflexões pessoais. Na medida em que os alunos aumentam suas próprias redes de entendimento, os encontros frequentes com artefatos conceituais compartilhadas pelo professor começaram a ressoar.
- ***wayfinding (encontrando caminhos) e socially-driven sensemaking (buscando sentido socialmente orientado)*** - como os indivíduos buscam sentido em informações complexas? Como é que eles encontram seu caminho através de uma série confusa e contraditória de idéias? Siemens acredita que,

na atual teia social, é responsabilidade do indivíduo em clicar / falhar / recuperar e continuar, como uma forma de aprender a navegar por tentativa e erro. Para o autor, felizmente, a experiência de *wayfinding* é expandida por sistemas sociais. Estruturas sociais são filtros. Conforme o aluno aumenta (e poda) suas redes pessoais, ele também desenvolve um meio eficaz para filtrar abundância. A rede se torna um agente cognitivo, ou seja, ajuda o aluno a encontrar sentido em temas de áreas complexas confiando não apenas em sua própria leitura e exploração de recursos, mas permitindo que sua rede social filtre recursos e chame a atenção para temas importantes. Para que estas redes trabalhem de forma eficaz, os alunos devem estar conscientes da necessidade de diversidade e devem incluir os nós com perspectivas críticas ou antagônicas oferecidos em todas as áreas temáticas. *Sensemaking* (buscando sentido) em ambientes complexos é um processo social.

- **aggregating (agregando)** – apesar do potencial da agregação, na última década mostraram-se relativamente poucos resultados. Neste sentido, o RSS foi muito eficaz. Talvez tenhamos de passar mais tempo em ambientes de informação abundante, antes de voltar para a agregação como um meio de dar sentido ao ambiente. *Pageflakes*, *iGoogle* e *Netvibes* amplamente colocaram a inovação no patamar da agregação. Siemens ainda espera o surgimento de novos recursos que auxiliam na agregação, ele questiona por que se deve fazer o trabalho pesado cognitivo quando a tecnologia é especialmente adequada para a análise e geração de padrões? O autor gostaria de um sistema de aprendizagem que monitore ativamente o que se faz na rede e, então, ofereça sugestões do que se deveria (ou poderia) fazer adicionalmente. Ou um sistema que esteja ciente das trocas de e-mail sobre os últimos anos e possa fornecer informações relevantes com base no desenvolvimento de meu pensamento e de trabalho. Siemens convida a pensar em uma situação hipotética: imagine um curso onde as conversas fragmentadas e os conteúdos são analisados (monitorados) através de um serviço similar aos usados para monitoramento de marcas. Em vez de criar uma estrutura do curso antes de os estudantes comecem (o modelo atual), a estrutura do curso surge através de numerosas interações fragmentadas. "Inteligência" é aplicada após o conteúdo e interações, não antes. Este é basicamente o que o Google fez para a *web* - em vez de completamente definir e meta-descrever recursos em um banco de dados, organizados de acordo com áreas de estudo (ou seja, Yahoo na época), a inteligência foi aplicada no ponto de pesquisa. Agregação deve fazer o mesmo: revelar o conteúdo e a estrutura da conversação do curso que se desenrola, em vez de defini-los com antecedência.
- **filtering (filtragem)** - filtragem de recursos é um importante papel do educador, segundo Siemens. Um filtro eficaz pode ser feito através de uma combinação de *sensemaking*, *social wayfinding* e agregação. Mas a experiência ainda é importante. Educadores muitas vezes têm anos ou décadas de experiência em um campo. Como tal, eles estão familiarizados com muitos dos conceitos, armadilhas, confusões e distrações aos que os alunos estão susceptíveis. Como já deve ser evidente, o educador é um importante agente na aprendizagem em rede. Em vez de ser o filtro de informações único ou dominante, ele agora divide essa tarefa com outros métodos e indivíduos. A filtragem pode ser feita de formas explícitas, como a seleção de leituras sobre tópicos do curso, ou em formas menos óbvias, como escrever sumários de mensagens de *blog* sobre os temas. A aprendizagem é um processo eliminatório. Ao determinar o que não pertence, um aluno desenvolve e concentra sua compreensão sobre um tema. O professor auxilia

no processo fornecendo um fluxo de informação filtrada. O aluno é então confrontado em fazer seleções de nuances com base nos fluxos de informações múltiplas que encontra. O filtro singular do professor se transformou em numerosos fluxos de informação, cada um filtrado de acordo com diferentes perspectivas e visões de mundo.

- **modelling (modelagem)** - uma das declarações de Downes que ressoou em muitos centros de aprendizagem de modelagem como uma prática de ensino foi: "*ensinar é modelar e demonstrar. Aprender é praticar e refletir*". Modelagem tem suas raízes no aprendizado. A aprendizagem é um processo multifacetado, envolvendo dimensões cognitiva, social e emocional. Conhecimento é igualmente multifacetado, envolvendo dimensões declarativas, processuais e acadêmicas. Não é razoável esperar que um ambiente de classe capte a riqueza dessas dimensões. O aprendizado é mais sobre cognição e conhecimento (saber sobre). O que não pode ser comunicado e entendido só por palestras e atividades de aprendizagem, pode ser resolvido através da modelagem pelo professor.
- **persistent presence (presença persistente)** - um educador precisa de um ponto de existência *online*, um lugar para se expressar e ser descoberto: um *blog*, um perfil em serviço de rede social, *Twitter*, ou, provavelmente, uma combinação de vários serviços. O que você faz quando você conhece alguém? Provavelmente, você procura no Google. Sem uma identidade *online*, não é possível conectar-se com outras pessoas, ou seja, conhecer e ser conhecido. Para ensinar bem em redes, para tecer uma narrativa de coerência com os alunos, requer-se um ponto de presença. Conforme um curso avança, o professor fornece sumários de comentários, sintetiza discussões, fornece perspectivas críticas e direciona os alunos a recursos que eles podem não ter encontrado antes. Presença persistente na rede de aprendizagem é necessária para que o professor *amplifying, curating, aggregating e filtering* conteúdo e modele o pensamento crítico e atributos cognitivos que refletem as necessidades de uma disciplina.

Além dos papéis do novo professor, elencados acima, Siemens (2012c, p. [vídeo]) incentiva o desenvolvimento de *MOOCs* em diferentes partes do mundo e esclarece que a dimensão do *MOOC* não importa, pode-se considerar um curso quando se tem mais de 15 participantes. O importante é não importar *MOOCs*, pois a inovação precisa de diversidade de ações. Se bem que universidades no âmbito de *xMOOCs* ofereçam conteúdos de qualidade e cursos completos criados por universidades de renome, parece que ainda é cedo para se reconhecer o modelo pedagógico desenvolvido pelo menos até agora como sendo o ideal para a aprendizagem na era digital. Pode-se afirmar que se trata de um modelo cuja amplitude não contempla, ainda, as questões culturais e tecnológicas de cada região.

Ainda existem outras questões que precisam de respostas em relação aos *MOOCs*, tais como privacidade, ética em redes e avaliação (Siemens, 2010). Mas isso não impede de que sejam desenvolvidos *MOOCs*. É sobre uma dessas experiências,

com base teórica no Conectivismo, que se apresenta o foco da presente investigação: o *MOOC EAD*, cuja trajetória se explicita a seguir.

3.4 O primeiro *MOOC* em Língua Portuguesa - *MOOC EAD*

Foi com um convite postado no *blog*²⁷ criado exclusivamente para *MOOC EAD – O primeiro MOOC em Língua Portuguesa*, que o curso começou. Sem conteúdo, além do texto denominado *MOOCFESTO*²⁸ (anexo 1), as "portas virtuais" do *MOOC EAD* foram abertas no dia 10/10/2012 com a divulgação dessa iniciativa pelos seus organizadores, João Mattar (Brasil) e Paulo Simões (Portugal), nas redes sociais e listas de discussão. O *MOOC EAD* começou efetivamente no dia 15/10/2012.

O *MOOC EAD* não foi vinculado diretamente a alguma instituição formal. Não obstante, recebeu o apoio do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – São Paulo e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), na parte de divulgação, da profissional Gisele Brugger, no auxílio técnico de configuração do *blog*, e do projeto *Digital Storytelling*, responsável pela criação da imagem do *MOOC EaD*.

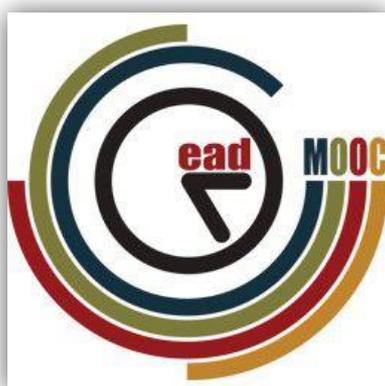


Figura 5: Imagem *MOOC EaD* por *Storytelling Digital*

De acordo com a informação prestada, os apoios recebidos serviram, em princípios, para enriquecer os laços e as conexões e, para a divulgação do *MOOC*

²⁷ <http://moocead.blogspot.com.br/>

²⁸ <http://moocead.blogspot.com.br/p/moocfest.html>

EAD. Além do mais, era interessante ter o nome de algumas instituições, sendo que, segundo os organizadores, o interesse das pessoas pelo curso estaria mais ligado a atuação de ambos na rede, entendida, nas palavras de um dos organizadores, “*como suficientemente relevante para dar algum valor ao próprio curso*”.

Considero relevante destacar os *biodata* dos organizadores: João Mattar e Paulo Simões, os quais apresento a seguir:

João Mattar²⁹: é Bacharel em Filosofia (PUC-SP) e Letras – Português, Francês e Inglês (USP), com Especialização em Administração (FGV-SP) e *Teaching and Learning in Higher Education (Laureate International Universities)*, Mestrado em *Educational Technology (Boise State University)*, Doutorado em Literatura (USP) e Pós-Doutorado *Interdisciplinar (Stanford University)*. Atualmente é professor da Universidade Anhembi Morumbi, atuante como pesquisador e orientador de Doutorado no TIDD – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC-SP). Presta consultoria, produz material didático e ministra palestras, workshops e cursos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância. É autor de diversos livros, dentre os quais se destacam: (a) ABC da EaD: a educação a distância hoje (Pearson); (b) *Second Life* e *Web 2.0* na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias (Novatec); (c) Games em Educação: como os nativos digitais aprendem (Pearson); (d) Guia de Educação a Distância (Cengage Learning); e, (e) Tutoria e Interação em Educação a Distância (Cengage Learning).



Figura 6: Foto do perfil João Mattar - Facebook

Paulo Simões: é da Força Aérea Portuguesa. No momento, não trabalha com nada ligado ao *eLearning*, ou à educação a distância ou à formação propriamente dita, mas fez parte da equipe de implantação da plataforma de *eLearning* da Força Aérea. Está concluindo o mestrado sobre o *Twitter* pela Universidade Aberta de Portugal (Mestrado em Pedagogia do *eLearning* - MPeL). Tem uma atuação ativa na rede e ocupa a 54ª posição entre os 100 especialistas em *eLearning* que usa a rede para o compartilhamento de informações sobre essa temática³⁰.



Figura 7: Foto do perfil Paulo Simões - Facebook

O principal objetivo do *MOOC EAD* foi experienciar um *MOOC* em Língua Portuguesa utilizando as ferramentas da *web 2.0*, além de construir conhecimento sobre EaD de forma colaborativa. O curso teve como base teórica o Conectivismo e, como base prática, a atuação na rede dos facilitadores, bem como as experiências com

²⁹ <http://joaomattar.com/blog/>

³⁰ <http://www.pgsimoes.net/narede/>

seminários e jornadas virtuais como, por exemplo, o Seminário Nacional ABED de Educação a Distância (SENAED 2009 – versão virtual)³¹ e Jornada Virtual ABED de Educação a Distância (JOVAED) 2011³² e 2012³³. Apesar de o Conectivismo ter norteado o planejamento do *MOOC EAD*, o curso constitui uma resultante mais da prática dos organizadores, principalmente no que se refere à produção colaborativa do conteúdo.

A iniciativa de realizar o *MOOC EAD* partiu da curiosidade intelectual dos organizadores em planejar um curso baseado no Conectivismo, o que ainda não tinha sido levado a cabo em Língua Portuguesa. Apesar de o Conectivismo não ser considerado como uma teoria de aprendizagem por vários autores, a abordagem é muito rica para se compreender o que está acontecendo nas redes sociais e outras ferramentas da *web 2.0* e, principalmente, por nos permitir pensar a interatividade para um número maior de pessoas. Trata-se de uma abordagem que não fica restrita aos ambientes virtuais de aprendizagem. Usar as redes sociais implica buscar mais de uma plataforma como parte das atividades. A ideia inicial era ter uma experiência que ligasse o Brasil e Portugal para que as pessoas desses dois países pudessem interagir e conversar sobre EaD. O *MOOC EAD* foi um evento aberto, ou seja, não exigiu inscrição para realização de nenhuma das atividades. E o *blog*, enquanto suporte, foi definido como ponto central para os debates (figura 3.4).



Figura 8: Página inicial do blog *MOOC EAD*

³¹ <http://senaed2009.wordpress.com/about/>

³² <http://www.abed.org.br/jovaed2011/>

³³ <http://www.abed.org.br/jovaed2012/>

Os organizadores não quiseram realizar um curso muito longo, razão pela qual foi programado para ter uma duração de 11 semanas, de 15/10/2012 a 12/12/2012. Foram selecionados os temas sobre EaD e, então, foram programadas as atividades e ferramentas que pudessem ser usadas. Durante o *MOOC EAD*, apesar de os temas já terem sido pré-definidos, as atividades tiveram de ser adaptadas para o tempo, bem como a disponibilidade dos organizadores. Ressalte-se, porém, que o *MOOC EAD* foi pensado e desenhado para que as atividades tivessem uma sobrevida após o encerramento do curso, que continuassem sendo plataformas e locais em que as pessoas pudessem acessar, absorver conhecimento, estudar e contribuir para continuar crescendo, conforme sintetiza a Figura 9 apresentada a seguir:

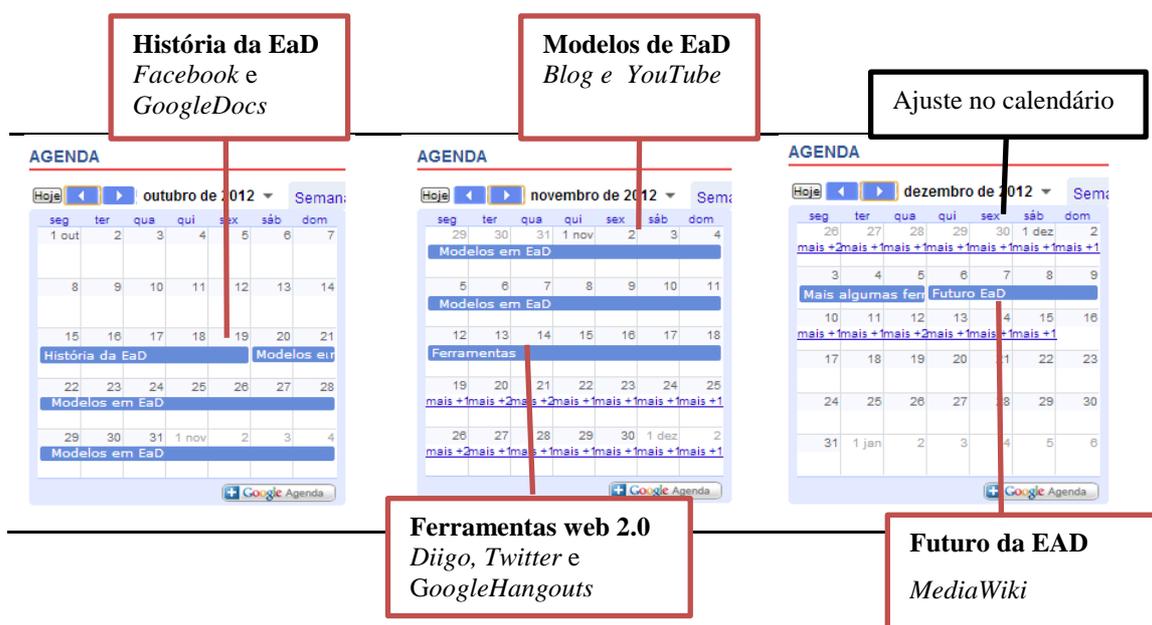


Figura 9: Agenda, temas, ferramentas e recursos do *MOOC EAD*

Uma observação se faz necessária com referência à apresentação do *MOOC EAD*. Além das informações sobre os temas, atividades e ferramentas, foi comunicado aos interessados que a participação não daria direito a certificado. O *MOOC EAD* foi encerrado no dia 12/12/2012 e o conteúdo, construído colaborativamente pelos participantes, continua existindo após o curso, para que as pessoas que não puderam participar da experiência no período estabelecido possam continuar acessando o material e, assim, colaborar com o que já foi produzido. Hoje o *MOOC EAD* faz parte da lista *International MOOCs Past and Present* de Stephen Downes (2012c).

A seguir, é apresentado o infográfico do *MOOC EAD*. Trata-se de uma síntese elaborado com o propósito de oferecer uma visualização dos contextos culturais e

situacionais, bem como das ferramentas que permitiram a realização do primeiro MOOC em Língua Portuguesa – MOOC EAD.

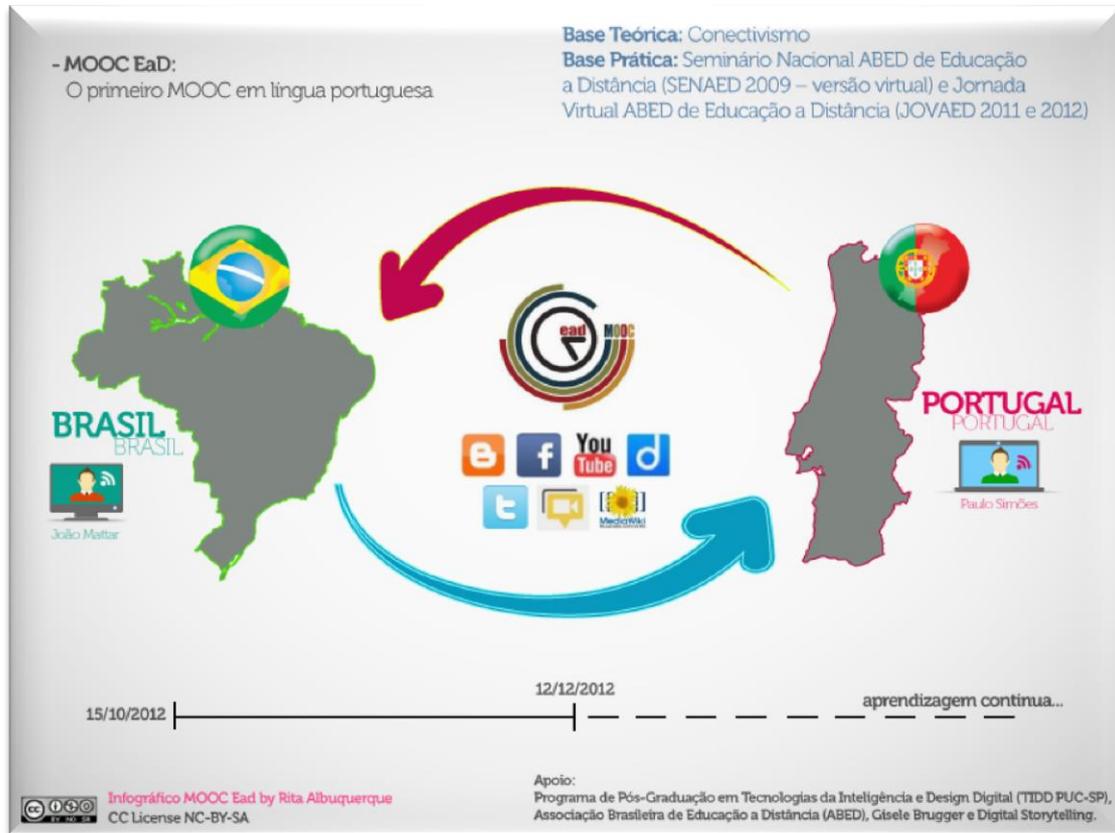


Figura 10: Infográfico do MOOC Ead (Albuquerque, 2013)

Vale registrar, ainda, que, logo após o início do MOOC EAD, em Portugal realizaram-se os seguintes MOOCs:

- o MOOC - *bullying* em contexto escolar³⁴ sob a responsabilidade da professora Sónia Seixas, da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES). O curso foi desenvolvido no formato MOOC, segundo uma ideia original do Centro de Competência TIC da ESES, que o organizou e adaptou técnica e pedagogicamente a este formato. Este projeto teve a participação de João Galego, Ana Torres, Teresa Pacheco e Nuno Bordalo Pacheco (coordenador);
- o iMOOC, sobre As alterações Climáticas - o contexto das experiências de vida³⁵, sobre a coordenação dos professores António Teixeira e José Mota, na Universidade Aberta de Portugal integrando a iniciativa da Comissão europeia sobre os MOOCs europeus, e que registou mais de mil participantes e considerada uma iniciativa de sucesso por observadores internacionais que o acompanham.

³⁴ [<http://moocbullying.blogspot.pt/p/para-comecar.html>]

³⁵ [<http://imooc.uab.pt/>]

Antes de encerrar esta seção, considero relevante comentar que nos capítulos 2 e 3 ofereci uma análise bibliográfica sobre as gerações da Educação a Distância tendo em conta o paradigma da educação aberta e o impacto do avanço tecnológico para o contexto da aprendizagem em rede. Esse levantamento permitiu-me estabelecer relações entre o Conectivismo, o modelo pedagógico do *cMOOC* e a descrição do *MOOC EAD*. Essas relações configuram-se como úteis para a formulação e enquadramento do problema e respectiva metodologia de investigação, o que será descrito no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

“Qual a melhor maneira de enfrentar meu objeto?” (Bauer & Gaskell, 2002, p. 8)

Capítulo IV

Percurso Metodológico

Este capítulo é composto de 2 seções. Na primeira seção (4.1), são enlaçadas as questões de pesquisa com os objetivos operacionais que balizarão o desdobramento da investigação para na segunda seção (4.2), apresento os procedimentos metodológicos escolhidos para a geração de dados.

De acordo com Vergara (1997),

(...) a investigação exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. (...) a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. (...) não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. (p. 45)

Tendo em consideração as referências metodológicas descritas na literatura, a investigação aqui apresentada é de natureza qualitativa exploratório-descritiva. Uma vez que o fenômeno investigado é novo e que ainda faltam pesquisas sobre os *MOOCs*, o conhecimento sobre o tema em questão encontra-se, ainda, em fase de sistematização (Daniel, 2012). Dessa forma, a caracterização do método adotado, qual seja, de pesquisa exploratório-descritiva mostra-se adequada, principalmente por não assumir o compromisso de explicar o fenômeno estudado, mas, sim, descrevê-lo em seu contexto. Esta é a razão pela qual o tipo de pesquisa guiou a aproximação de uma abordagem qualitativa (descritiva e interpretativa) e, conseqüentemente, a escolha dos procedimentos metodológicos.

4.1 Objetivos e questões da investigação

Considerando as motivações do estudo, bem como a contextualização do tema, a pesquisa ora apresentada tem como objetivo geral analisar o modelo pedagógico adotado no *MOOC EAD*. Para tanto, retomamos as seguintes questões que balizam a investigação:

1. Como se pode caracterizar o *MOOC EAD*?
2. Quais os aspetos inovadores do *MOOC EAD* em relação a outros cursos convencionais *online*?
3. Qual o papel do professor nesse contexto?
4. Como se processa a gestão da informação no *MOOC EAD*?
5. Como acontecem a interação, a colaboração e a partilha no *MOOC EAD*?
6. Quais fatores potenciam ou dificultam a aprendizagem no *MOOC EAD*?

Delineio, a seguir, quatro objetivos específicos da investigação, os quais equivalem a uma forma planejada de aproximar respostas às perguntas acima formuladas, além de nortear o desenvolvimento da pesquisa, bem como os padrões de desempenho a serem por mim alcançados.

1. Enquadrar teoricamente o *MOOC* no campo da Educação *Online* (questões 1 e 2).
2. Analisar a percepção dos participantes, bem como o papel do professor, face às diferentes estratégias pedagógicas utilizadas no *MOOC EAD* (questões 3, 4, 5, 6).
3. Identificar estratégias pedagógicas e ferramentas usadas na gestão da informação (questões 3 e 4).
4. Apontar as estratégias pedagógicas e ferramentas utilizadas que melhor promovem a aprendizagem (questões 3 e 6).

Nas próximas seções, serão apresentadas a metodologia de investigação e a descrição da pesquisa com base nas questões norteadoras.

4.2 Pesquisa qualitativa

Num estudo recente, Flick (2009) revisita a literatura da área e reelabora a definição de Denzin e Lincoln (2005) sobre pesquisa qualitativa, nos seguintes termos:

(...) a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. (...) pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenómenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (p. 16)

Nesse sentido, como sugere Silva (1991, p. 48) a pesquisa qualitativa permite um “*contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada*”, para quem nesse tipo de abordagem, os problemas são buscados no ambiente em que ocorrem naturalmente (caráter naturalístico dos estudos qualitativos) e o pesquisador precisa levar em conta os dados da realidade (ricos em descrição de sujeitos, situações e depoimentos reais) “procurando captar, no seu contato direto com a situação estudada, o significado que os pesquisados atribuem ao fenômeno investigado” (p. 41).

Depois de identificada a temática de interesse, efetuámos o levantamento do estado da arte dos *MOOCs* de forma a oferecer contributos válidos para fundamentar e balizar a investigação, principalmente no que concerne à escolha de métodos para me acercar ao fenómeno escolhido. No planeamento de geração de dados quantitativos e qualitativos, optou-se pelos seguintes procedimentos metodológicos:

- a) observação participante;
- b) aplicação de questionário;
- c) realização de entrevista semiestruturada;
- d) seleção de *posts* publicados nas mídias sociais.

O propósito principal consiste em conhecer o “como” e os “porquês”, de modo a fugir do risco de se manipular as causas. A nossa intenção como pesquisadora não é generalizar as análises, mas, sim, explorar a realidade para a descrever e, em seguida, a interpretar. A seguir, são apresentados de maneira sucinta os procedimentos metodológicos escolhidos.

4.2.1 Observação participante

Como bem observa Silva (1991),

(...) a observação participante, para ser um procedimento válido e fidedigno de investigação, exige do pesquisador um planeamento e uma decisão quanto ao seu grau de observação e participação no contexto em que ocorre o fenómeno pesquisado. Isso equivale a determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. (p. 50)

Informa a referida autora que existem diferentes papéis que um investigador pode desempenhar na observação participante. De acordo com a proposta metodológica de Junker (1971), Silva (1991) elenca quatro pontos teoricamente possíveis na escala de um *continuum* de observação: (a) participante total, quando o

observador não revela ao grupo investigado sua verdadeira identidade; (b) participante como observador, em que o pesquisador não oculta sua identidade, revelando, porém, parte do que pretende investigar; (c) observador como participante, quando o pesquisador, desde o início, revela ao grupo investigado a sua identidade e os objetivos de estudo; (d) observador total, quando o investigador não interage com o grupo.

Na presente pesquisa, é assumido o papel de **observador como participante** por parte da mestranda. Ao tomar conhecimento da realização do *MOOC EAD*, foi realizado um primeiro contato por e-mail, com os organizadores do curso, propondo a elaboração de uma investigação com integrando a dissertação de mestrado sobre o primeiro *MOOC* em Língua Portuguesa. A proposta foi aceite, sob condição de compartilhamento dos dados recolhidos, para que também eles pudessem ampliar investigações pessoais sobre o fenómeno estudado.

Foram desenvolvidos contactos entre a investigadora e os organizadores, porém, por incompatibilidade de agenda, as trocas foram mantidas por e-mail. Desde o início da investigação, os responsáveis pelo curso tiveram conhecimento das formas de coleta de dados desta pesquisa: realização de entrevista semiestruturada, aplicação de questionário aos participantes e seleção de comentários/*posts* publicados nas mídias sociais.

Esta interação inicial se coaduna com o ponto de vista de Silva (1991), para quem a vantagem de se assumir o papel de observador como participante é a possibilidade de “contar com a cooperação do grupo que pode fornecer uma variada gama de informação” (p. 52). Essa cooperação foi logo percebida, diante do apoio dado pelos organizadores durante algumas etapas da investigação, nomeadamente: participação da entrevista semiestruturada, divulgação do questionário e incentivo à participação na pesquisa pelas mídias sociais, tais como *Twitter* e *Facebook*, conforme pode ser apreciado nos excertos em destaque representados pelas figuras abaixo:

Excerto 1



Figura 11: *Tweet* do *MOOC EAD* no *Twitter* - divulgação do questionário, dia 12/12/2012

Excerto 2

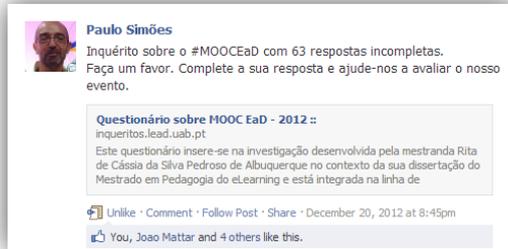


Figura 12: *Post* do Paulo Simões no *Facebook* - incentivo a participação na pesquisa, dia 20/12/2012

O papel de **observador como participante** também me auxiliou na compreensão da dinâmica do *MOOC EaD*, bem como na obtenção de dados para a apresentação da presente pesquisa.

4.2.2 Questionário

De acordo com Flick (2009), apesar de as “reflexões metodológicas sobre como combinação da pesquisa qualitativa e quantitativa permanecerem um tanto escassas e limitadas” (p. 23), alguns autores, como Bryman (1992), que possui uma abordagem mais pragmática da pesquisa, descrevem algumas formas de como integrá-las, com destaque para:

(...) as características estruturais são analisadas com os métodos quantitativos e os aspectos de processo, com abordagens qualitativas; (...) as pesquisas quantitativas e qualitativas podem ser adequadas em diferentes etapas do processo de pesquisa. (p. 24)

Segundo Flick (2009), a ideia de integrar abordagens qualitativas e quantitativas visa ao desenvolver um desenho de pesquisa de forma a integrar os resultados qualitativos e quantitativos. Considerando a natureza exploratório-descritiva da pesquisa, optou-se pela aplicação um questionário para a parte descritiva do estudo. A elaboração do questionário teve como objetivo operacional levantar dados sobre a percepção dos participantes face às diferentes estratégias pedagógicas utilizadas no *MOOC EAD*, e também, investigar o papel do professor neste contexto,

assim como identificar a gestão da informação, a interação, a colaboração e a partilha, paralelo aos fatores que potencializaram ou dificultaram aprendizagem no *MOOC EAD*.

Dado tratar-se duma investigação integrada no LE@D - Laboratório de educação a Distância e *eLearning* da UAb³⁶, as questões foram cadastradas na ferramenta *LimeSurvey*, aplicativo de código aberto para pesquisa *online* distribuído sob a *GNU General Public License*. O link³⁷ de acesso ao questionário foi publicado nas seguintes mídias:

- sessão síncrona de encerramento do *MOOC EAD* no *GoogleHangout*;
- página do *Facebook* do *MOOC EAD*;
- *Twitter* com a *hashtag* #MOOCead;
- divulgado pela coordenadora do MPeL nas redes internas da UAb.

Por se tratar de uma pesquisa realizada no contexto do Grupo 1, dedicado à investigação sobre *Educação a Distância e Educação em Rede* do Laboratório de *Educação a Distância e eLearning* (LE@D) da Universidade Aberta³⁸, foi utilizado o sistema de questionários dos seus investigadores.

O questionário é composto por 33 questões fechadas e abertas organizadas em três partes, que se estruturam em função dos objectivos de investigação, a saber:

- Parte I – Informação geral – 8 questões (questões mais 2 sob condição);
- Parte II – Utilização da *Internet* e ferramentas *web* – 3 questões;
- Parte III – Sobre o *MOOC EAD* – 22 questões (21 questões mais 1 sob condição).

A coleta de dados realizou-se durante o período entre os dias 12 e 21 de dezembro de 2012. A apresentação do questionário continha as principais informações da pesquisa como se segue, e a versão em pdf do questionário, o que pode ser conferido no anexo 2.

³⁶ <http://lead.uab.pt/>

³⁷ [<http://inqueritos.lead.uab.pt/limesurvey/index.php/survey/index/sid/75965/lang/pt-BR>]

³⁸ [<http://lead.uab.pt/>]

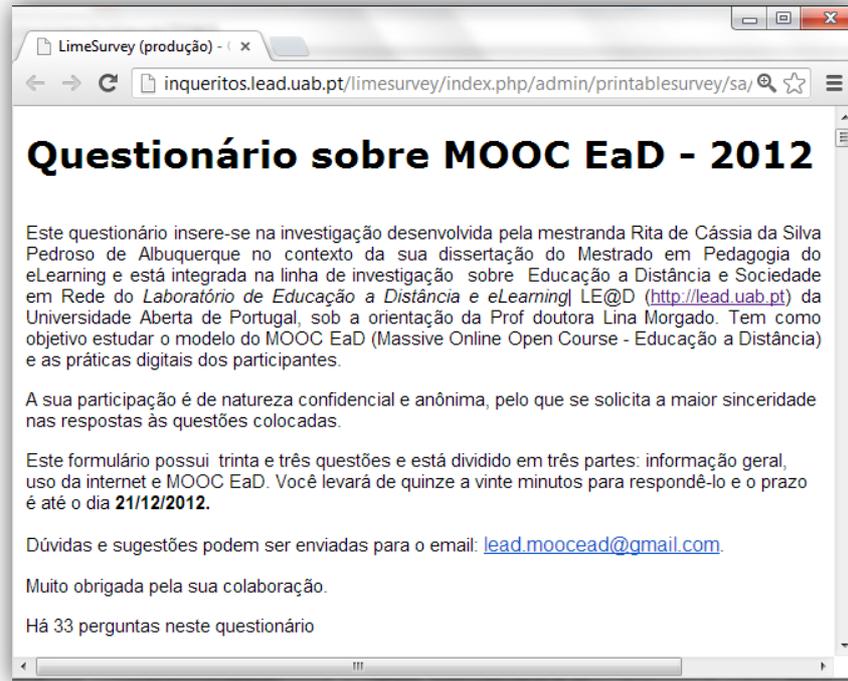


Figura 13: Apresentação dos objectivos do questionário sobre *MOOC EAD* - 2012

Alguns dados gerados pelo questionário foram trabalhados de forma comparativa para que se pudesse investigar uma possível divergência entre a opinião dos participantes de nacionalidade diferente. O gênero social (homem e mulher) também foi usado como variável de comparação. As tabelas e gráficos das questões fechadas e da categorização das questões abertas foram elaborados com auxílio do software *SPSS - Statistical Package for the Social Sciences* e serão apresentados no próximo capítulo. Caracterizo, a seguir, a entrevista como procedimento metodológico adotado no contexto da presente dissertação.

4.2.3 A Entrevista semiestruturada

Pelo caráter exploratório da pesquisa, foi elaborada e aplicada uma entrevista semi-estruturada junto aos organizadores do *MOOC EaD*. Optou-se por esse instrumento de coleta de dados pela possibilidade de a entrevista semiestruturada permitir o levantamento das experiências práticas com o fenómeno pesquisado. O objetivo da entrevista foi investigar a percepção sobre o *MOOC EAD* pelos seus organizadores tendo como base as questões orientadoras apresentadas a seguir:

- Como se pode caracterizar o *MOOC EAD*?

- Quais os aspetos inovadores do *MOOC EAD* em relação a outros cursos convencionais *online*?
- Qual o papel do professor neste contexto?
- Como se processa a gestão da informação no *MOOC EAD*?
- Como acontece a interação, a colaboração e a partilha no *MOOC EAD*?
- Quais fatores potenciam ou dificultam a aprendizagem no *MOOC EAD*?

Segundo Silva & Menezes (2005), a entrevista “*é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema*” (p. 33). De acordo com Flick (2004), o interesse pela entrevista semiestruturada,

está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário. (p. 87)

Nessa perspectiva, Flick (2009) sugere a utilização de entrevista semiestruturada, ou seja, com uma pauta relativamente aberta, o que demanda a elaboração de um guia para auxiliar na sua aplicação “de forma mais ou menos constante” (p. 64) em cada um dos entrevistados. Dessa forma, foi elaborado um “guião” da entrevista semiestruturada, conforme apresentado no **Anexo 3**.

A realização da entrevista semiestruturada foi determinante pela disponibilidade dos entrevistados e realizada em separado, como estratégia intencional para coletar mais dados para análise e não contaminar o pensamento individual. A Tabela 2 sumariza informações pertinentes as entrevistas realizadas:

Tabela 2: Dados sobre as entrevistas semiestruturadas – *MOOC EAD*

Entrevistado	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Data	30/01/2013	05/02/2013
Hora	20:00 às 22:25 (horário de Brasília)	19:00 às 20:40 (horário de Brasília)
Duração	2:25:00	1:40:00

As entrevistas foram realizadas por meio do *Skype*, *software* gratuito que permite comunicação pela *Internet* através de conexões de voz sobre IP (VoIP), e gravadas, de forma redundante, pelo gravador de voz do iPod Touch e pelo aplicativo gratuito *Free Video Call Recorder for Skype*.

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009) pode ser caracterizada como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 44)

As entrevistas foram transcritas mediante a adoção, ainda que parcial, de uma convenção específica (Silva, 1991)³⁹. Finalizada a transcrição, o material foi enviado por e-mail para os entrevistados validarem o texto transcrito e efetuarem possíveis complementações, sendo que ambos não acrescentaram nenhuma informação.

O método utilizado para o tratamento dos dados gerados nas entrevistas foi codificação o que, nas palavras de Bardin, pode ser explicado como “*por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto*” (2009, p. 103). A transcrição da entrevista foi codificada da seguinte maneira, na coluna:

- **categorias** foram agrupados os temas-eixo tratados na entrevista, agrupando-se tudo o que o entrevistado tratou a seu respeito;
- **subcategorias** foram agrupadas as questões tratadas dentro de cada tema-eixo;
- **unidade de registo** foram organizados os segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial, optou-se por fazer recortes com base nos temas tratados na entrevista;
- **unidades de contexto** encontram-se as questões colocadas pela pesquisadora e as respectivas respostas obtidas;
- **enumeração** adotou-se como modo de contar os registros a direção da fala do entrevistado sobre o tema tratado. Foram utilizados os seguintes sinais para a ponderação da frequência de opinião: +positivo; - negativo; 0 neutro.

O resultado da codificação das entrevistas pode ser conferido no anexo 4. Por motivos éticos, que balizam as pesquisas que envolvem seres humanos, a transcrição das entrevistas não será incluída como anexo por conter nomes e situações que podem levar a uma possível identificação dos participantes.

Os dados gerados pela aplicação da entrevista foram utilizados para a descrição do fenómeno, informações sobre atividades, ferramentas e recursos e,

³⁹ Utilizei reticências sem parênteses para sinalizar pausa e, com parênteses, para demonstrar supressão de algum trecho. Essas e outras convenções aparecem também ao longo do texto da dissertação, seja na citação em destaque (fora do texto) da voz de algum estudioso, ou inserida em parágrafos, conforme **Convenções de Transcrição**, modelo que apresento nas páginas preliminares desta dissertação.

principalmente, para a apresentação dos dados qualitativos. A entrevista também norteou os recortes das diferentes participações nas mídias sociais para exemplificar o fenómeno estudado.

4.2.4 *Posts/comentários publicados nas mídias sociais e informações sobre compartilhamento nas ferramentas da web 2.0*

A seleção dos *posts/comentários* publicados nas diferentes mídias sociais do *MOOC EAD*, a saber: (a) *blog*⁴⁰; (b) *Facebook*⁴¹ e (c) *YouTube*⁴², bem como as informações sobre os compartilhamentos nas ferramentas *web 2.0*, nomeadamente *Diigo e Twitter*, foi realizada entre os meses de dezembro de 2012 e março de 2013.

As imagens foram propositalmente distorcidas, bem como as fotos e os nomes dos participantes, que foram preservados para manter o anonimato. Não obstante, optei por manter a identidade dos organizadores do *MOOC EAD*. Por outro lado, a intenção de utilizar os materiais/informações disponíveis nas mídias sociais e ferramentas da *web 2.0* teve como razão descrever apenas alguma situação do fenómeno estudado, sem nenhum tipo de análise ou julgamento, razão pela qual os dados aparecem sempre apresentados na forma de excertos.

Essas foram decisões que resultaram, por um lado, da necessidade de um posicionamento ético da parte da mestranda como investigadora e, por outro lado, da busca de estratégias, pautadas em procedimentos metodológicos que permitissem validar a investigação e, ao mesmo tempo, imprimir fidedignidade ao estudo.

4.2.5 *Entre a ética e a triangulação na geração de dados*

Ao assumir o papel de **observador como participante**, conforme mencionado acima (subseção 4.2.1), procurou-se desenvolver uma pesquisa colaborativa, balizada por aspectos éticos, em termos de conduta, sobretudo, pelo fato de trabalhar em ambiente virtual. De acordo com Silva (2003), “a pesquisa colaborativa vem ao encontro de aspectos éticos, justamente porque promove a reflexãõ sobre a relação

⁴⁰ [<http://moocead.blogspot.com.br/>]

⁴¹ [<http://www.facebook.com/events/287497561352267/>]

⁴² [<https://www.youtube.com/user/moocead>]

entre pesquisadores e pesquisados, uma vez que, nesse paradigma de pesquisa, são essenciais o respeito e a valorização dos sujeitos envolvidos” (p. 162).

Desde um ponto de vista ético, sempre de acordo com Silva (2003), “a potencialidade de exploração e os efeitos de danos junto aos pesquisadores têm sido reconhecidos pelos cientistas sociais” (p. 163). Em poucas palavras, trata-se do fato de um pesquisador correr o risco de, sem sentir, explorar os sujeitos participantes do fenômeno investigado. Para minimizar efeitos dessa natureza, aponto a decisão que mencionei acima, referente às imagens propositalmente distorcidas, bem como as fotos e os nomes dos participantes, que foram preservados para manter o anonimato. Somente as identidades dos dois organizadores do curso foram reveladas como forma de reverência aos mesmos.

Durante o processo de geração de dados, ao lado dos parâmetros éticos, busquei levantar amostras a partir de diferentes métodos de coleta e, o que mais cabe destacar, obter dados junto a participantes diferenciados em distintos ambientes virtuais, o que me permitiu realizar uma triangulação. De acordo com Denzin & Lincoln (2006),

o uso de múltiplos métodos, ou a triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. (...) A triangulação, não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação. (p.19)

O termo triangulação pode ser usado em vários sentidos, mas se refere essencialmente a diferentes métodos de recolha de amostras e comparação de dados selecionados, procedimentos que imprimem fidedignidade, bem como cientificidade à pesquisa. Os dados quantitativos e qualitativos do presente estudo foram gerados com

base em procedimentos metodológicos que aparecem em destaque sobre a Figura 14:



Figura 14: Procedimentos metodológicos - pesquisa sobre *MOOC EaD*

A comparação de diferentes tipos de dados, obtidos através de diferentes procedimentos, a saber: observação, entrevista, questionário e seleção de *posts/comentários* publicados nas mídias sociais e informações sobre compartilhamento nas ferramentas *web 2.0*, permitiu-me conferir um caráter de validade à descrição e interpretação dos dados, assegurando uma triangulação enquanto perspectiva de trabalho científico. Segundo Denzin & Lincoln (2006), a triangulação representa:

a melhor maneira então de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação. (19)

Com o propósito de imprimir rigor ao presente trabalho de investigação, bem como profundidade nas reflexões, no capítulo seguinte serão apresentados os dados levantados rumo à análise crítica do *MOOC EaD*.

CAPÍTULO V

RUMO À ANÁLISE CRÍTICA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“A realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 15)

Capítulo V

Rumo à análise crítica: apresentação e análise dos dados

Este capítulo é composto de 7 seções. Na primeira seção, são expostas as características do *MOOC EaD* e apresentados os seus aspectos inovadores. Na seção 5.2, são discutidas as estratégias pedagógicas e as ferramentas. Na seção 5.3, são tecidas considerações relacionadas ao papel do professor no contexto do *MOOC*. Na seção 5.4, enfoca-se uma avaliação do *MOOC EaD* na perspectiva dos organizadores do curso. Na seção 5.5, desdobra-se a pesquisa com informações críticas pertinentes a atividades, ferramentas e recursos adotados no *MOOC EaD*. Na seção 5.6, apresenta-se os resultados da aplicação do questionário, bem como seus resultados. Por fim, na seção 5.7, é efectuada uma análise crítica sobre o *MOOC EaD*.

Conforme já mencionado nos capítulos anteriores, as motivações do estudo, bem como a revisão da literatura seguida do percurso metodológico, balizaram a pesquisa ora apresentada, que teve como escopo analisar o modelo pedagógico adotado no primeiro *MOOC (Massive Open Online Course)* em Língua Portuguesa – *MOOC EaD*. Com o propósito de aproximar respostas para as questões na investigação, as seguintes questões de investigação foram levantadas:

1. Como se pode caracterizar o *MOOC EAD*?
2. Quais os aspetos inovadores do *MOOC EAD* em relação a outros cursos convencionais *online*?
3. Qual o papel do professor nesse contexto?
4. Como se processa a gestão da informação no *MOOC EAD*?
5. Como acontecem a interação, a colaboração e a partilha no *MOOC EAD*?
6. Quais fatores potenciam ou dificultam a aprendizagem no *MOOC EAD*?

Os dados obtidos através duma metodologia de observação participante, pela aplicação de entrevistas semiestruturadas junto aos organizadores do curso, e aplicação do questionário junto dos participantes, constituem o *corpus* aqui analisado.

Vale esclarecer que, na citação dos depoimentos, as falas dos organizadores são apresentadas em *itálico* seguidas da identificação ENTREVISTADO 1 e ENTREVISTADO 2, conforme **Erro! Fonte de referência não encontrada..** Os dados sobre os entrevistados encontram-se em Anexo.

Tabela 3: Dados sobre as entrevistas semiestruturadas – MOOC EAD

Entrevistado	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Data	30/01/2013	05/02/2013
Hora	20:00 às 22:25 (horário de Brasília)	19:00 às 20:40 (horário de Brasília)
Duração	2:25:00	1:40:00
	ENTREVISTADO 1	ENTREVISTADO 2

Uma observação a mais se faz aqui necessária. A citação da fala dos entrevistados poderá aparecer, no corpo do parágrafo, entre aspas ou em destaque de espaço, sempre seguida da identificação do entrevistado. Em algumas citações, serão inseridos trechos ou palavras que complementam o significado e que foram ditas pelos entrevistados, porém, de certa forma, contextualiza o que está sendo dito. Essas inserções serão identificadas por um par de colchetes. A codificação das entrevistas pode ser verificada no **Anexo 4**.

5.1 Caracterização do MOOC EaD e seus aspectos inovadores

Indagados sobre o surgimento do *MOOC EaD*, os entrevistados elencaram alguns motivos que os levaram a realizar o curso, tais como: (a) pensar na interatividade para um número maior de pessoas; (b) usar múltiplas plataformas e ferramentas na área educacional e não ficar restrito a uma ambiente de aprendizagem virtual; (c) relizar um *MOOC* em português como forma de ligar profissionais do Brasil e Portugal para discussão da EaD; e (d) realizar um curso a partir de um modelo novo que ainda não tinha sido feito, pelo menos em Língua Portuguesa.

Examinaremos os fragmentos abaixo, que concernem as falas do ENTREVISTADO 1.

(1)	<i>Sem dúvida, [o MOOC EaD aproxima-se do modelo], conectivista, não que tenhamos trabalhado essa questão durante o planejamento, mas sempre foi essa a ideia, por ser resultado da nossa prática.</i>
	<i>Além das experiências individuais que eu fazia nas minhas aulas, nos meus cursos, usando várias ferramentas, várias plataformas abertas e por serem cursos online, já estava sendo trabalhadas na prática do professor, não no sentido massivo.</i>
	<i>A gente já estava fazendo isso no Brasil independente dos MOOCs. Quando começou a entender o que eram os MOOCs, começou a ficar com vontade de organizar um curso, que não era um evento, mas um curso que tivesse um início, meio e fim, com uma sequência.</i>
	<i>Falamos com o George Siemens dizendo que faríamos o MOOCEAD e estamos até devendo um retorno. Era essa a nossa inspiração, tanto no que já estava fazendo, mas como continuação natural do trabalho que já estávamos fazendo.</i>
	<i>O que nós fizemos foi uma coisa pensando em um modelo conectivismo e na prática que nós temos.</i>
	<i>Também não estava tão claro que éramos diferentes do conectivismo.</i>

Mesmo os entrevistados reconhecendo que o *MOOC EaD* baseou-se nos modelos conectivistas (*cMOOCs*), por se “*aproximar mais da interação do que da transmissão de informação*” (ENTREVISTADO 1), em vários momentos da entrevista, a experiência prática foi mais citada como base para a realização do curso. O ENTREVISTADO 1 reitera essa questão.

Já o ENTREVISTADO 2, comenta o seguinte:

(2)	<i>Não sei, porque eu também não aprofundei muito, sei alguma coisa da teoria da George Siemens e do Conectivismo, e dos MOOCs que eles desenvolveram. Mas há coisas que me escapam e, às vezes, é bom que me escape porque procurar não estar nos quadros também é bom, às vezes, né? O ideal é procurar coisas novas e não sabermos se alguém já fez aquilo, mas achamos que pode funcionar bem.</i>
	<i>Até porque fugimos aquela questão de cada um criar seus blogs, que é muito conectivista também.</i>

Como se pode observar, ambos os entrevistados percebem modelos diferentes de *MOOC*. Falou-se em duas “*gerações*” de *MOOCs*: *xMOOCs* e *cMOOCs*, e em três tipos: *MOOC* cognitivista, um *MOOC* transmissão e *MOOC* de atividades. Cabe aqui uma observação. Os tipos de *MOOCs* não foram explorados ao longo da entrevista. Não obstante, pôde-se levantar as características das “*gerações*” de *MOOC* encontradas nas falas dos entrevistados, o que aparece sintetizada na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** apresentada a seguir:

Tabela 4: Características dos *xMOOCs* e *cMOOCs* segundo os entrevistados

Tipos	Características
<i>cMOOCs</i>	ENTREVISTADO 1: a) trabalha com um número grande de alunos; b) é aberto;

Tipos	Características
	<p>c) é construído em ambientes abertos, ou seja, não faz sentido falar em evasão neste tipo de modelo e, sim, em maior ou menor participação, o participante que não consegue participar das atividades no momento do curso não perde o que foi construído, por ele ser aberto e estar disponível na rede, na verdade, perde as atividades que são síncronas e o “agito do momento”;</p> <p>d) trabalha em uma pedagogia em que o aluno também é produtor de conteúdo e não em uma em que o professor dá aula;</p> <p>e) os alunos assumem o papel de professor nas próprias atividades, não depende de um professor ou de um tutor;</p> <p>f) trabalha a colaboração e a interação;</p> <p>g) utiliza múltiplas plataformas (abertas e redes sociais);</p> <p>h) originalmente não fornece certificado.</p> <p>ENTREVISTADO 2:</p> <p>i) Possui componente conectivista;</p> <p>j) o objetivo é <i>“que as pessoas construam os seus próprios espaços e que se sintam mais a vontade possível nos espaços que vão gerindo e que vão construindo. Assim que vejo um curso desse tipo, até porque ele deve recriar aquilo que se passa hoje na rede, que é termos vários espaços e termos a capacidade para gerirmos”</i>.</p>
xMOOCs	<p>ENTREVISTADO 1:</p> <p>a) É aberto, é online e massivo, mas o foco é a transmissão de informação de forma organizada e recursos bem feitos (vídeos);</p> <p>b) Não usa múltiplas plataformas;</p> <p>c) Não trabalha com a colaboração/interação;</p> <p>d) preocupam-se em atender um grande número de aluno;</p> <p>e) não está preocupado em uma experimentação pedagógica;</p> <p>f) conteúdo está pronto para que muitos alunos acessem e estudem de forma isolada e, às vezes, os alunos organizam-se em grupos de estudos;</p> <p>g) emite certificado na tentativa de aproximar a aprendizagem informal com a formal (<i>“curso pronto, com material gravado, o aluno assiste depois faz uma prova e tem o certificado”</i>);</p> <p>ENTREVISTADO 2:</p> <p>h) <i>a maior parte dos cursos, do Coursera e do Udacity [xMOOCs], é quase tudo princípios, princípios básicos, de alguma coisa. São cursos muito iniciais e as pessoas que os frequentam não estão muito preparadas, viradas para trabalhar na rede;</i></p> <p>i) <i>há espaços controlados pelas Universidades, eles hoje já começam a mudar os conceitos e já usam outras ferramentas. Eles transformaram os antigos LMS em espaços um bocadinho mais web 2.0.</i></p>

Examinaremos, no excerto (3) abaixo, a opinião do ENTREVISTADO 1 a respeito dos diferentes modelos de MOOC:

(3)	<p><i>Se o MOOC virar uma coisa formal, pronta e que entra um tutor com tudo pronto, ele vai ser aquela coisa que a gente está vendo na EAD.</i></p> <p><i>Formal come o informal muito rapidamente. O que nasceu como um espaço de experimentação pedagógica, tecnológica, com colaboração e interação, já foi incorporado pelas instituições, já transformou em um modelo unidirecional e já está dando certificado. Quer dizer, já subverteu. É legítimo dar um curso para 50 mil pessoas, dá um certificado, mas é importante mostrar que a origem é diferente. A palavra não nasceu assim, a experiência MOOC não nasceu assim e eu pretendo continuar, nosso objetivo foi esse, utilizando o MOOC como espaço, experiência de</i></p>
-----	---

testes pedagógicos, de experimentação pedagógica, testar modelos e não fechar um modelo para começar a vender.

nós temos um manifesto que publicamos no blog, nós queremos mostrar um modelo de EAD, em que a gente acredita e que ele é diferente de outros. Você pode não gostar, aí entra aquela discussão de modelos, que tem gente que não gosta, que fica incomodada, mas tudo bem, a gente quer mostrar que existe modelos diferentes. No caso dos MOOCs acho essencial mostrar que tem duas coisas diferentes. Perceba as diferenças, nenhuma das duas é melhor que a outra. Não é isso, elas usam teorias diferentes, usam procedimentos diferentes.

Como se pode observar, para o ENTREVISTADO 2, os participantes que acompanharam minimamente o *MOOC EaD* perceberam a diferença entre *cMOOCs* e *xMOOCs*, principalmente por ter sido assunto de um dos *post* mais lidos e comentados no blog do curso (*MOOCs – virtudes e limitações*). Já o ENTREVISTADO 1, não teve a mesma percepção, conforme ilustra o seguinte excerto de sua fala:

(4) *Sempre que me procuram para falar, tento deixar claro isso, têm dois tipos de MOOCs. A sigla não é uma marca registrada, mas não é uma coisa que a gente faz. A gente acredita em outro modelo de educação. Na verdade, ele ficou em uma posição um pouco mais neutra. Vi umas pessoas cobrando sobre isso. É importante explicar, pois quando as pessoas veem, aliás, essa discussão é importante. Quando você vai para a questão dos modelos de EAD, em um nível menos, a EAD não é uma coisa só. EAD não é uma pedra fechada, têm vários modelos, têm modelos desde muito mais aberto, colaborativo e têm modelos que é auto instrucional, o aluno vai lá, lê, faz uma prova e acabou. Você precisa mostrar isso, não adianta ficar falando sobre EAD e educação presencial. Tem um modelo de EAD que eu não defendo, não assino. E no MOOC a gente tem que fazer a mesma coisa.*

Você precisa mostrar os modelos de EAD, isso foi a discussão de modelos [atividade 2], para mostrar que existe diferenças. Ninguém vai ser crucificado por ser um ou ser outro. Você precisa enxergar as diferenças.

Ao cotejar a percepção e opinião de cada entrevistado, e tomando como base a própria sigla do *MOOC* (*Massive Open Online Course*), tem-se as seguintes considerações em relação ao *MOOC EaD*:

Tabela 5: Características do *MOOC EaD*

Características	Descrição
<i>Massive</i>	<p>ENTREVISTADO 1:</p> <p>a) entende que, apesar dos cursos <i>xMOOCs</i> registrar o número de 50 mil alunos, não é isso que caracteriza os <i>MOOCs</i> iniciados com base no conectivismo. O <i>massive</i> era sair de uma sala de um ambiente de aprendizagem fechado para 50, 100, 150 alunos, era ter um número maior de alunos. “<i>O massive nunca foi pensado no número</i>”. Não se tem registrado o número exato de participantes que passaram por alguma atividade do <i>MOOC EaD</i>, e nunca foi a preocupação dos entrevistados. Mesmo sabendo o “<i>número de comentários no blog</i>,</p>

	<p><i>número de pessoas que curtiram a página [no Facebook]”, o objetivo não era medir o número de participantes;</i></p> <p>ENTREVISTADO 2:</p> <p>b) entende que é fácil registrar participantes e dizer que atingiu 20 mil pessoas, mas, na verdade, “<i>não se tem mil, nem sequer mil, sequer nem 500 pessoas. No caso do MOOC EaD, os entrevistados não sabem ao certo quantas pessoas participaram, sabem quantos participantes “andaram” nos espaços criados para o curso. Optaram por não estabelecer este número, porque acaba por ser um número que engana e, portanto, não era o objetivo dos entrevistados: contabilizar pessoas;</i></p> <p>c) acredita que a questão do massivo no contexto da língua impacta nos números de participantes. Na língua inglesa acaba que “<i>atira logo para números exorbitantes</i>”, enquanto que, a Língua Portuguesa “<i>retira muito dos potenciais alunos</i>”, ficando um pouco complicado dizer o que pode ser considerado como massivo. De qualquer maneira, acredita que “<i>para o número de pessoas que fala a Língua Portuguesa, para o número de pessoas que estava disponível para participar, diria que foi massivo, que chegou a um grande número de público</i>”. Apesar de não ter ao certo nenhum registro de participação, acredita que o MOOC EaD “<i>chegou a muito gente, foi um marco efetivamente</i>”, pois, mesmo para pessoas que não estava participando do curso, ouviram falar da iniciativa.</p>
Open	<p>ENTREVISTADO 1:</p> <p>a) “<i>não houve nada no MOOC [EaD] que aconteceu em um lugar fechado</i>”;</p> <p>ENTREVISTADO 2</p> <p>b) propositadamente, o MOOC EaD não adotou nenhum espaço onde os participantes se inscreviam.</p>
Online	<p>ENTREVISTADO 1:</p> <p>a) O material construído colaborativamente está disponível online e continua existindo após o curso, ou seja, é público e está na rede;</p> <p>ENTREVISTADO 2:</p> <p>b) não parece haver dúvida sobre a questão online do MOOC EaD</p>
Course	<p>ENTREVISTADO 1:</p> <p>a) o MOOC EaD foi pensado e desenhado com uma sequência de ferramentas, apesar de não ter tipo um cronograma muito rígido;</p> <p>ENTREVISTADO 2:</p> <p>b) não parece haver o MOOC EaD obviamente foi estruturado, ainda que não estruturado do início até o fim, mas os entrevistados foram estruturando o curso conforme foi ocorrendo o tempo e percebendo para onde os participantes estavam querendo ir.</p>

Indagado sobre a dificuldade em replicar o modelo MOOC, o ENTREVISTADO 1 acrescenta:

(5) *É uma confusão até para mim, agora que estamos conversando, que essas coisas estão ficando mais claras, eu tenho a obrigação de colocar isso no papel realmente para tentar esclarecer os conceitos.*

Como se pode observar, para os entrevistados, os desafios na adoção deste modelo de curso são: combinar a estrutura com a autonomia do aluno nas diferentes

plataformas (ENTEVISTADO 1) e combinar os *Personal Learning Environment* (PLEs) com os *MOOCs* (ENTREVISTADO 2).

Cabe aqui esclarecer que os aspectos que constituem um PLE são: “(a) funcionalidades de gestão de conteúdos, integrando interesses pessoais e profissionais (relativos às aprendizagens formais e informais); (b) um sistema de perfis para estabelecer conexões; (c) um espaço de trabalho simultaneamente colaborativo e individual; (d) um sistema de comunicações multi-formato; (e) todas estas funcionalidades ligadas através de uma série de *feeds* distribuídas e sindicadas (a series of syndicated and distributed feeds)” (Mota, 2009b, p. 8).

A propósito dos PLEs, o ENTEVISTADO 2 mostrou-se mais sensível ao seu uso no contexto educacional, como pode ser observado no excerto (6).

(6)	<i>Essa é a questão [convergência das ferramentas web 2.0] que pode ser exploradas em futuras oportunidades, em cursos desse tipo. Explorar a convergência e a questão dos PLEs e a forma como se podem organizar em várias temáticas e não só nessa, vai ser interessante organizar outras temáticas a volta desse tipo de curso.</i>
-----	--

Já para o ENTREVISTADO 1, os participantes do curso não foram incentivados a construir seus PLEs. Em sua opinião, eles mesmos (como organizadores do curso) construíram o PLE com uma sequência de atividades e de ferramentas, diferente do *cMOOC*, que entrega o material e estimula os participantes a se organizem para os estudos, como destacado no exerto (7).

(7)	<i>a proposta de você dar o material, como do conectivismo, que você entrega o material e agora se organizem, não foi a proposta do MOOC EaD.</i>
-----	---

Ainda sobre os PLEs, para o ENTREVISTADO 1 não era preciso gerenciar a informação para guardá-la em outros espaços a não ser nos criados ao longo do *MOOC EaD*, principalmente se for levado em conta que o conteúdo construído de forma colaborativa ficou disponível nos espaços abertos.

Para finalizar, destaca-se que, apesar de o *MOOC* ser considerado um modelo inovador na aprendizagem *online*, esse aspecto não esteve presente no discurso dos entrevistados. O que apareceu com frequência foi a experimentação de atividades, ferramentas e recursos, como mencionado anteriormente. Destaco, a seguir, os únicos trechos de cada entrevistado com referência à inovação/nova:

(8)	ENTREVISTADO 1 <i>(...) não tinha sentido a gente estar fazendo o MOOC, uma coisa inovadora e usar uma ferramenta antiga [verões anteriores do Moodle]</i>
	ENTREVISTADO 2 <i>O ideal é procurar coisas novas e não sabermos se alguém já fez aquilo, mas achamos que pode funcionar bem.</i>

5.2 Estratégias pedagógicas e ferramentas

O MOOC EaD foi de autoria dos entrevistados e a condução das atividades foi dividida conforme a atuação profissional de cada um. O ENTREVISTADO 1, apesar de sua experiência com educação formal, por ser professor em duas universidades, sempre explorou mais a questão da aprendizagem informal, da mesma forma que o ENTREVISTADO 2 que tem trabalhado com a aprendizagem informal, mediante a utilização de ferramentas da *web 2.0*.

O planejamento do MOOC EaD considerou os temas e as ferramentas que os entrevistados gostariam de trabalhar e que se sentiam mais à vontade em abordar em uma situação de aprendizagem, o que pode ser observado na fala dos entrevistados no conjunto abaixo:

(9)	ENTREVISTADO 1 <i>Era uma vontade que eu tinha de ter uma Wiki sobre EAD sem formalismo.</i>
	ENTREVISTADO 2 <i>A questão das temáticas foi decidida entre nós dois, nas áreas que nos sentimos mais à vontade.</i>

O principal objetivo dos entrevistados consistiu na experimentação pedagógica, bem como na continuação do trabalho que ambos já estavam fazendo em situações formais e informais de aprendizagem como destacado no bloco a seguir:

(10)	ENTREVISTADO 1 <i>A ideia foi continuar essas experimentações, que já estava fazendo, de diferentes maneiras, e dizer que a agente tinha um MOOC em Língua Portuguesa.</i>
	ENTREVISTADO 2 <i>Tendo em como que era uma experiência, como já disse, principalmente para nós, era para todos, mas muito para nós, não poderíamos fugir muito da nossa área de conforto. Portanto, a questão das teorias de EAD, das ferramentas, da história, das</i>

	<i>perspectivas futuras, era tudo algo que, ou a mim ou ao João [ENTREVISTADO 1], nos diria algo. Portanto, não está a fugir muito daquilo que nós éramos especialistas.</i>
	<i>Acima de tudo, era aprendermos como se poderia fazer e foi essa a aprendizagem, portanto, assumimos que preferimos andar muito mais a volta dos cMOOCs do que dos outros e ter um espaço para que as pessoas pudessem escrever.</i>
	<i>A nossa preocupação sempre foi nossa aprendizagem enquanto tais facilitadores.</i>

De acordo com o ENTREVISTADO 1, o curso foi idealizado com o uso de uma sequência de ferramentas e de interação. O curso foi programado para ser breve, ainda mais por ter sido realizado no final de ano. Não obstante, o desejo dos entrevistados era de que fosse feito ainda em 2012, como registrado no seguinte trecho:

	ENTREVISTADO 1
(11)	<i>(...) aconteceu em um momento muito ruim. Nós queríamos que acontecesse em 2012. Senão seria programado para fevereiro ou março de 2013 e a gente achou importante fazer naquele momento.</i>

Os entrevistados não pensaram em um ambiente de aprendizagem fechado e escolheram ferramentas que possibilitassem a manutenção dos conteúdos na rede após o seu encerramento. Nas palavras do ENTREVISTADO 1:

	ENTREVISTADO 1
(12)	<i>A página no Facebook; o blog; o Hangout, que está gravado; o Twitter do MOOCEAD, que continua funcionando; e, depois, a Wiki; todas as atividades foram pensadas para que elas tivessem uma sobrevida, para que elas não morressem no evento.</i>

Como o conteúdo foi planejado para ficar disponível na rede e os espaços selecionados não exigirem uma conta (usuário/senha) para visualizar o que foi produzido colaborativamente, acredita-se que não haveria a necessidade de os participantes guardarem o material produzido. O ENTREVISTADO 2 foi taxativo ao afirmar, “*tem que ser espaços [abertos] onde qualquer pessoa pode ter acesso*”.

A proposta dos entrevistados foi explorar as ferramentas pedagogicamente, mas, também, foi de oportunizar aos participantes uma experiência que se transformasse em um aprendizado. Durante a escolha das ferramentas, os entrevistados não quiseram “*fugir muito da área de conforto*” (ENTREVISTADO 2) dos participantes.

Mesmo faltando a avaliação e “*algumas outras coisas*”, o curso teve um objetivo, como destacado na fala do ENTREVISTADO 1:

(13)	<p>ENTREVISTADO 1</p> <p>(...) a ideia é que a pessoa, pelo nosso MOOC EaD, tenha uma visão sobre EAD”, o participante “passou pela história, discutiu modelos, viu ferramentas, pensou sobre o futuro.</p>
------	---

De acordo com os aspectos acima destacados, as atividades foram programadas e realizadas da seguinte forma:

Tabela 6: Ferramentas/recursos, atividades e estratégias pedagógicas - MOOC EaD

Ferramentas /recursos	Atividade	Estratégia
 	Criação de uma <i>timeline</i> da História da EaD	Os participantes deveriam incluir um evento de EaD em um formulário no <i>GoogleDocs</i> . Para incluir a sugestão, bastava acessar o link do formulário, disponível no <i>blog MOOC EaD</i> , e registrar a sugestão. A identificação era opcional, não havia necessidade de digitar login e senha para acessar o formulário. A página da História da EaD, criada no <i>Facebook</i> , era alimentada com as sugestões registradas no formulário. O acompanhamento das inserções poderia ser feito por meio do acesso ao formulário do <i>GoogleDocs</i> , ou, diretamente no <i>Facebook</i> . Era possível comentar as publicações ou registrar “like” na <i>timeline</i> desde que o participante possuísse usuário/senha e estivesse logado ao <i>Facebook</i> . Em paralelo a esta atividade, foi criado um evento <i>MOOC EaD</i> na página da História da EaD. No evento era possível registrar “going” e publicar <i>posts</i> e comentários.
 	Discussão sobre os Modelos de EaD	A proposta foi adotar um modelo colaborativo e interativo. Foram publicados <i>posts</i> no <i>blog MOOC EaD</i> . Estes <i>post</i> eram de autoria dos entrevistados, com incorporação de outros recursos, como os vídeos do <i>YouTube</i> . Alguns <i>posts</i> contaram com a participação de profissionais especializados em EaD. Os comentários podiam ser registrados no <i>blog</i> ou no canal do <i>YouTube</i> sem a necessidade de usuário/senha, podendo ser identificados ou não.
  	Ferramentas	Foram realizadas 2 sessões síncronas sobre as ferramentas <i>Twitter</i> e <i>Diigo</i> . Foram realizadas atividades no <i>Twitter</i> , utilizando #MOOCead e no <i>Diigo</i> , com compartilhamento de <i>bookmark</i> no Grupo <i>MOOC EaD</i> . Para o acompanhamento das sessões síncronas, o participante deveria ter disponibilidade no horário marcado e acessar o link disponibilizado no <i>blog MOOC EaD</i> . Para realizar as atividades no <i>Twitter</i> e <i>Diigo</i> era preciso ser cadastrado na ferramenta e acessar com usuário/senha. Ainda foram incluídas mais três ferramentas (<i>Scoop.It</i> , <i>Pinterest</i> e <i>Storify</i>), porém sem nenhuma proposta de uso.
	Futuro da EaD	A atividade do futuro da EaD foi pensada para ser realizada na ferramenta <i>MediaWiki</i> . A ideia era criar uma <i>Wiki</i> sobre EaD sem formalismo. Não era preciso ter usuário/senha para alterar o conteúdo da página.

Nas palavras do ENTREVISTADO 2, a dinâmica do curso foi “*ir lançando algumas atividades, algumas discussões, algumas provocações e ir espalhando pela rede algumas pistas para as pessoas irem seguindo*”. Ao lançar essas pistas e esses desafios, tenta-se não dar a resposta, até porque não há respostas certas, e, sim, partilha de todos na rede. O convite era para vivenciar uma experiência em diferentes plataformas selecionadas para o curso. Deve-se ressaltar que, não houve o incentivo de criação de *blogs* ou de outros espaços de partilha, como acontece nos *cMOOCs*.

Apesar de os entrevistados terem programados a semana e o número de dias para cada atividade, a agenda do curso foi ajustada, levando em consideração tanto o que estava acontecendo no curso quanto a própria disponibilidade dos entrevistados para acompanhar as atividades.

Na visão do ENTREVISTADO 2, o modelo seguido foi inovador. Observamos a sua fala:

	ENTREVISTADO 2
(14)	<i>Quanto às atividades e quanto ao modelo que nós seguimos foi um modelo muito mais aberto do que o normal.</i>

O direcionamento das atividades, combinado com as ferramentas que os participantes iriam adotar, foi uma forma pensada pelos entrevistadores para evitar a “dispersão” dos participantes. Mesmo assim, o ENTREVISTADO 2 reconheceu que, talvez, tivesse faltado um “*espaço central onde se possa ir lançando uma ou outra atividade para a semana, durante a semana, durante as semanas que vão acontecer*”. Nas palavras do ENTREVISTADO 1, a percepção é diferente, para ele, o *MOOC EaD* possuía um centro:

	ENTREVISTADO 1
(15)	<i>O MOOC não estava sendo no Facebook, o centro do MOOC [EaD] era o blog, que mostrava uma sequência, que tinha um calendário. Para quem se sente perdido, o blog tinha uma sequência, tinha um cronograma. Era lá que as coisas estavam mais organizadas (...) Mas o nosso, de certa forma, estava organizado. Existia um centro que era colocado o que estava acontecendo. Era possível acompanhar.</i>

Um breve cotejo da fala dos entrevistados permite-nos inferir que havia a confiança em um “espaço central” para mediar a organização e encadeamento do curso. Pode-se, aqui, ponderar que tal espaço central, seja qual for a ferramenta

utilizada (blog, por exemplo) prescindirá sempre do papel de um professor, reconhecido, desde já, como um autêntico curador.

5.3 Papel do professor

Na apresentação do *MOOC EaD*, os entrevistados se apresentaram como curadores do curso. Em uma das interações na página do *Facebook*, um dos participantes comentou sobre essa auto-definição, por nunca ter ouvido o referido termo na EaD. O ENTREVISTADO 2 respondeu o *post* com a definição para “*content curator*”, “*usado como definição para aqueles que para além de partilharem na rede, acrescentam valor ao que agregam*”, e compartilhou a imagem do álbum de fotos de Joyce Seitzinger, conforme reproduzida na Figura 15 abaixo:

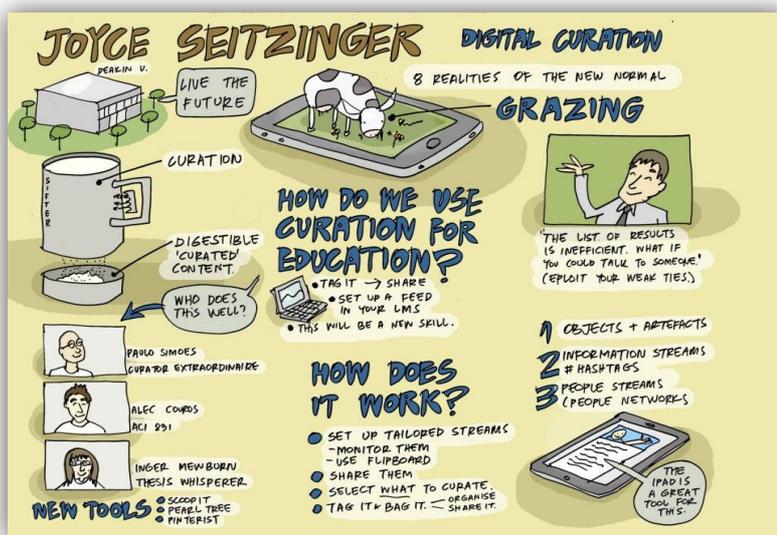


Figura 15: Digital Curation por Joyce Seitzinger

Indagado sobre o papel de curador no *MOOC EaD*, o ENTREVISTADO 1 comentou sobre as metáforas usadas por Siemens (2008a) para o educador na era digital: “*Master Artist (artista master – modelo de atelier: o artista vai ao atelier do outro para aprender), Network Administrator (administrador de redes), Concierge (guia) e Curator (curador)*”. Para o ENTREVISTADO 1, curador:

	ENTREVISTADO 1
(16)	dá ideia de que é museu, uma exposição, uma atividade artística. Curador de um evento, de uma mostra, é aquele que reúne vários conteúdos, reúne vários materiais, que organiza aqueles materiais para que as pessoas visitem a mostra, o museu, aquilo

que ele fez a curadoria. E nessa visita, as pessoas vão interagindo com as coisas. O que a imagem de curador tem de ruim é que fica muito distante, não é essa ideia que temos, eu e Paulo [ENTREVISTADO 2], no MOOCEAD estávamos participando ativamente. Não apenas colocando o conteúdo. Eles aproveitam da metáfora essa ideia de selecionar o material e das pessoas interagirem com o material. O professor está lá presente, atuando. Acho que é uma metáfora bem bonita. É importante a discussão política do tutor, muitas vezes o professor chega e está com o material pronto e não pode alterar, a atividade já está pronta. Distante da ideia de Pierre Lévy que diz que o professor é um ser coletivo que, na verdade, ele está sendo explorado, ganhando menos, o tutor ganhando bem menos que o professor. Tem vários problemas para analisar, mas algumas metáforas podem ser interessantes para este tipo de curso. Um curso que nós criamos, que estávamos livres para criar, a gente não tinha nenhuma obrigação de seguir nada.

Apesar de não ser o foco da entrevista, o ENTREVISTADO 1 acabou trazendo à tona a discussão sobre os professores e os tutores que trabalham com EaD no Brasil. Segundo o entrevistado, no modelo formal de EaD, ou seja, organizado por uma instituição, seria “*uma ilusão usar essas metáforas [de Siemens]*”. A realidade é que os cursos, normalmente, já estão prontos e os professores e tutores “*não podem fazer nada, estão bem distante de serem curadores*”.

O ENTREVISTADO 2, ao ser indagado sobre o papel do curador, esclarece que apesar de o termo curador ter sido usado no curso, a sua opinião é

ENTREVISTADO 2

(17) *que não foi tanto o papel de curadoria, foi o papel de dinamizador, acho que é um termo mais aceitável nesse tipo de curso, neste em concreto que nós fizemos, que é de quem dinamiza, para além de dinamizar, ele acaba de ligar as peças, ligar as pessoas entre elas, acho que é muito este papel. Ligar ferramentas, ligar as pessoas, ligar as pessoas às ferramentas, ligar as pessoas aos conteúdos, ligar os conteúdos às pessoas. Portanto, acho que era esse o papel do tal do professor. Não há aqui o papel do professor. Não é tanto o curador. O termo curador é um bocadinho diferente. Foi lançado o termo, portanto, acho também que não é desadequado, mas acho que o ideal é talvez o facilitador.*

Gosto de usar o termo facilitador como alguém que facilita a aprendizagem ou que promove a aprendizagem, que ajuda a promover a aprendizagem.

E complementa que, apesar de ter divulgado a imagem produzida pela Joyce Seitzinger, na qual o ENTREVISTADO 2 aparece como “*curator extraordinaire*” (vide imagem abaixo), essa atuação só pôde ser possível em parte no *MOOC EaD*. Apreciemos o excerto a seguir:

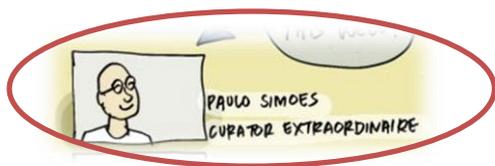


Figura 16: Recorte da imagem *Digital Curation* por Joyce Seitzinger

Ressalta-se que, apesar do prestígio que alcançou, conforme sinaliza a imagem digital, o ENTREVISTADO 2 prefere a referência de facilitador em lugar do título de “curador, o que, na verdade, confirma uma forma de reverência.

	ENTREVISTADO 2
(18)	<i>A questão é que no curso isso não aconteceu tanto. Em parte, fizemos um pouco mas não foi esse o nosso enfoque. Foi mais de facilitador, de dinamizador, de pessoa que junta as peças do puzzle.</i>

Em relação às atividades desenvolvidas no *MOOC EaD*, o ENTREVISTADO 1 reconhece que o papel de curador pode funcionar, uma vez que é possível afirmar que os entrevistados foram “*concierge, curadores*”. E, ainda esclarece que, no *MOOC EaD*, o principal objetivo foi construir uma ação colaborativa com base no material organizado e na sequência planejada. Ressalta-se que os entrevistados procuraram participar das discussões, e sempre responder as dúvidas. O material foi lançado para que os participantes o consumissem. Encerrado o curso, ainda se pôde continuar consultando e contribuindo para o modelo.

Os entrevistados procuraram construir juntos com os participantes o conhecimento sobre EaD. Ao comentar a atuação professor durante o *MOOC EaD*, o ENTREVISTADO 1 apresentou um rápido balanço das atividades desenvolvidas:

	ENTREVISTADO 2
(19)	<i>Vamos pegar a primeira atividade: a história da EAD, não fui eu nem o PS (ENTREVISTADO 2) que fizemos, muitas pessoas entraram no GoogleDocs deram sugestões e nós postamos no Favebook. As pessoas comentaram [no Facebook]. Você pega o blog, nós propusemos o material e as pessoas responderam. O material em si não é mais importante do que as discussões. A discussão, na paciência de voltar e ler, fazer um resumo, lá está o conhecimento, no material e na construção do material. A wiki está pensada dessa maneira. Acho que procuramos ajudar as pessoas a transformar [as informações] em conhecimento, lançamos materiais que as pessoas pudessem se virar sozinha, mas mais do que isso, nós chamamos as pessoas para construir juntos. Acho que essa foi a proposta das atividades: construção colaborativa.</i>

Cabe, aqui, mencionar que a referida proposta de construção colaborativa, talvez seja o traço mais necessário no papel do professor na EaD. Além da discussão sobre os papéis do professor no contexto do *MOOC EaD*, foi discutido o contexto da aprendizagem *online* de uma maneira geral. O ENTREVISTADO 2 acredita que a atuação do professor não “*tem a ver com modelo, mas tem muito haver com a forma do próprio professor estar*” e, ainda, acrescenta que

(20)	<p>ENTREVISTADO 2</p> <p>(...) <i>provavelmente o que está mal é a forma como os professores encaram o papel que tem a desempenhar. O online, sempre, direi eu, que alguém é visto como professor, alguém que está presente para ajudar, se calhar, tem que assumir este papel [juntas as peças]. E não papel passivo como muitas vezes acontece.</i></p>
------	---

As palavras do ENTREVISTADO 2 evoca um dos pré-requisitos básicos do professor – a presença ativa, que afasta o traço negativo da ausência que marca o papel passivo do docente *online*.

5.4 Avaliação do *MOOC EaD*

Considerando que o *MOOC EaD* tinha como proposta a experimentação de ferramentas e plataformas abertas, os registros que se seguem permitem identificar percepções dos entrevistados sobre os possíveis aspectos que podem ter facilitado, ou dificultado, a participação das pessoas nos diferentes espaços criados para discussão sobre EaD.

Para o ENTREVISTADO 1, as ferramentas foram trabalhadas de forma balanceadas e a decisão de quais iriam ser usadas e de quais não iriam ser usadas foi acertada. Para o ENTREVISTADO 2, a escolha de ferramentas que não fugiram da zona de conforto dos participantes, facilitou a criação de espaços como, por exemplo, a página do *Facebook*, pelo fato de os participantes estarem diariamente a usá-las.

Apesar da participação das pessoas ter sido avaliada de forma positiva no *Facebook*, o ENTREVISTADO 1 acredita que o uso do *GoogleDocs* para fazer a inserção das sugestões na *timeline* na página da História da EaD não ficou muito claro. Nas suas palavras, “*algumas pessoas não entenderam muito bem, acho que não era muito claro, colocar no GoogleDocs e ver no Facebook, acho que as pessoas se perderam nessa história*”.

Ainda com relação ao *Facebook*, a criação de uma página (História da EaD) e de um evento ligado a esta página (*MOOC EaD*), gerou uma certa dúvida. Para configurar a clareza recorre-se à fala do ENTREVISTADO 1:

	ENTREVISTADO 1
(21)	<i>Na verdade, tivemos no Facebook a timeline, onde cada um podia entrar e comentar; paralelo a página, teve um espaço que as pessoas podiam comentar livremente. O evento foi legal porque deu mais voz as pessoas, foram interessantes, mas não ficou claro.</i>

Indagado sobre os espaços criados no *Facebook*, o ENTREVISTADO 2 apresentou uma opinião contrária ao do Entrevistado 1, como apresentado a seguir:

	ENTREVISTADO 2
(22)	<i>Acho que ajuda sempre, obviamente. O fato de estar no Facebook e ser um evento, criado dentro do Facebook, como as pessoas já estão acostumadas com este tipo de evento, acaba por sempre facilitar. Não é muito importante (...) mas ajudou um bocadinho as pessoas por aqui estavam e, lá está, a contabilizar efetivamente que seguiram pelo Facebook.</i>

Com base nos excertos (21) e (22), pode-se afirmar que o *Facebook*, além de constituir uma ferramenta, passa a ser um contexto que permite aos participantes de um evento a terem acesso a dois espaços simultâneos.

O *blog* também foi avaliado de forma positiva, por ser um espaço aberto e que não necessita de prévio cadastramento para os participantes contribuírem com as discussões que ali estavam a ocorrer. Apreciaremos a fala do ENTREVISTADO 1 sobre a adequação do *blog* e do ENTREVISTADO 2 sobre a sua escolha:

	ENTREVISTADO 1
(23)	<i>Acho que no blog, as pessoas participaram bem. Quem acompanhou, o número de acesso foi grande, mais do que de comentário. Muitas pessoas continuam acessando.</i>
	ENTREVISTADO 2
	<i>Optamos pelo blog porque é sempre um espaço relativamente fácil de ser configurado, onde qualquer pessoa consegue interagir com relativa facilidade.</i>

O *blog*, por ser uma ferramenta aberta e que organiza as postagens de forma cronológica, permite aos participantes acompanharem a primeira publicação sobre o tema e as discussões desencadeadas por essa temática.

Outro recurso avaliado como produtivo foram os vídeos produzidos, bem como a combinação dos mesmos com a construção colaborativa nos espaços abertos para tal. Vejamos as falas dos entrevistados:

(24)	<p>ENTREVISTADO 1</p> <p><i>uma das coisas que foi importante no MOOC [EaD], foi a gravação dos vídeos. Os vídeos foi uma produção. A gente teve que fazer um roteiro, ir lá, gravar, editar, colocar no YouTube. Quem participou, percebeu que não foi só uma construção colaborativa, que a pessoa ia lá e colocava isso ou aquilo. Tinham coisas produzidas de conteúdo. Acho que deu uma hora de vídeo. Tinha post. Combinar essa coisa de construção do aluno, ele mesmo estar participando e, também, do material que está sendo oferecido de uma maneira diferente e não somente um texto para ler.</i></p>
	<p>ENTREVISTADO 2</p> <p><i>Acabou haver uma grande dinâmica n YouTube, nos comentários aos vídeos que o João[ENTREVISTADO 1] fez, foi um mérito enorme da parte dele, aqueles vídeos ficaram muito bons.</i></p>

O vídeo, ao unir som e imagem, apresenta modos de representação que interagem na construção de um conteúdo, trata-se de um recurso multimodal valioso no processo de aprendizagem no qual os participantes sentem-se à vontade em explorar e, principalmente, trazem para o ambiente de aprendizagem a imagem e a fala do professor e não somente o seu texto.

As sessões síncronas realizadas no *GoogleHangout* também foram avaliadas de forma positiva pelo ENTREVISTADO 2, sobretudo, porque a ferramenta possibilita que os participantes sintam-se “*relativamente confortáveis quando estão a assistir*” a transmissão ao vivo e, conforme comenta o ENTREVISTADO 2, os participantes “*gostam de sentir aquela proximidade síncrona com quem está do outro lado*”. Ainda, segundo esse entrevistado, a realização de sessões síncronas é “*algo a repetir em ocasiões dessas, a utilização de espaço onde as pessoas se sentem particularmente à vontade e disponíveis para estar*” e por proporcionar a “*sensação de estarem muito mais presentes no próprio curso*”.

As sessões ao vivo, proporcionadas pela ferramenta *GoogleHangout*, demonstram a riqueza dos recursos multimodais no contexto de aprendizagem, assim como os vídeos, principalmente por proporcionar as trocas síncronas entre os participantes.

O *Diigo*, ferramenta de compartilhamento de conteúdo, foi uma “*surpresa para algumas pessoas sobre aquilo que se pode fazer*” (ENTREVISTADO 2), talvez

tenha sido a maior novidade em termos de ferramentas, pois as demais, segundo o entrevistado “*não são uma novidade tão grande*”.

Esse tipo de ferramenta pode ser usado tanto para compartilhamento de informações como, também, para consulta de temas e assuntos de interesse. No *Diigo*, especificamente, é possível criar grupos de interesse, comentar a informação compartilhada, bem como usar o recurso das *tags* (palavra chave) para futuras consultas.

Em relação a *wiki*, os entrevistados acreditam que se trata de uma ferramenta que tem potencial, mas acabou não sendo usada pelos participantes como planejado, o que pode ser observado no bloco a seguir.

	<p>ENTREVISTADO 1:</p> <p><i>A ideia de fazer a última atividade, que foi no final do ano, o que foi uma pena, e a Wiki realmente não cresceu ainda, ela continua aberta, a ideia é que a gente vá alimentando a Wiki da EAD, agora mesmo eu vou participar de um evento e a gente vai voltar para essa Wiki para “brincar” com ela.</i></p>
(25)	<p>ENTREVISTADO 2:</p> <p><i>A wiki acabou ser algo que não correu tão bem porque naquela fase demoramos um bocadinho por causa daquele problema de não estarmos o tempo todo a fazer as coisas. Quando se lançou o desafio as pessoas já estavam um bocadinho desmobilizadas. Como é algo que exige uma disponibilidade maior, pois implica alguma reflexão escrita, as pessoas afastaram-se um bocadinho e, portanto, não foi tão efetivo. É uma lição que nós temos que ter para futuras ocasiões.</i></p>

Ferramentas como *Twitter* e *Diigo*, que possuem caráter mais de partilha, bem como recursos como vídeos e sessões síncronas, nos quais os participantes ainda assumem uma posição de “consumistas” de conteúdo, parecem que são mais “aceitas” em situações de aprendizagem do que ferramentas como a *wiki*, que possui um caráter mais colaborativo, talvez por exigir um maior tempo para construção do conteúdo.

As outras ferramentas sugeridas (*Scoop.it*, *Pinterest* e *Storify*) e a Comunidade do *MOOC EaD* criada no Google+ não foram avaliadas, por terem sido inseridas no curso sem um prévio planejamento e, sendo assim, não foram acompanhada pelos entrevistados. No caso da Comunidade *MOOC EaD* do Google+, o ENTREVISTADO 2 esclarece:

(26)	<p>ENTREVISTADO 2</p> <p><i>A comunidade foi criada depois do próprio curso, foi uma tentativa que eu fiz, pendo que ainda posso ir a fazer, para as pessoas que frequentaram o MOOCEAD. Isso não estava inicialmente previsto, também na altura não havia as comunidades ainda, e foi</i></p>
------	--

uma opção que eu tomei, mas depois do final do curso, criar uma comunidade para tentar não perder, pelo menos, as pessoas que participaram do curso.

Um aspecto citado constantemente como positivo pelos entrevistadores foi a criação de espaços abertos e que podem ser usados após o encerramento do *MOOC EaD* para consulta do conteúdo construído colaborativo e que pode ser usado/reutilizado em outras oportunidades. Nas palavras dos entrevistados:

	<p>ENTREVISTADO 1</p> <p><i>É um material que foi construído colaborativamente e está disponível online. Ele continua existindo após o curso (...) tem pessoas que não participaram do MOOC EAD que podem acessar o material agora. Eu recebo e-mails de pessoas que estão acessando, eu indico as discussões que ocorreram no blog. Ele tem uma existência além do curso.</i></p>
(27)	<p>ENTREVISTADO 2</p> <p><i>Aquilo que fica na rede, continua disponível online. (...) fica disponível na rede uma série de recursos que extravasam o próprio curso. Mas isso é inerente a qualquer curso que tenha recursos em rede, que tem recursos na web. Esse tipo de recurso acaba por ser reutilizado e voltar a ser usado em outros cursos.</i></p> <p><i>Até hoje as pessoas continuam a ver, e é possível que elas continuem a ver aquilo que ficou disponível, os vídeos, estão lá todos. E, portanto, é provável que haja pessoas que continuem a visualizar os cursos que estão disponíveis.</i></p>

Outro aspecto que foi avaliado de forma positiva foi a participação de outros profissionais no *MOOC EaD*, segundo o ENTREVISTADO 1, “fazer o que fizemos, de convidar pessoas, isso também é importante”.

Os entrevistados perceberam algumas dificuldades ao longo do *MOOC EaD*, uma delas foi certa confusão metodológica. Logo no início do curso, um dos participantes sugeriu criar um *blog* para acompanhar o curso, ao serem indagados sobre esta sugestão, o ENTREVISTADO 1 esclareceu porque a iniciativa foi desencorajada:

- para evitar que os participantes sentissem-se perdidos ou desorganizados, sensação comum em cursos como *MOOCs*;
- porque o *MOOC EaD* estava programado para ter uma série de ferramentas.

Durante a entrevista, ao analisar esta situação em específico, o entrevistador 1 percebeu que a sugestão coincide com a proposta dos *cMOOCs*, na qual propõe-se “materiais e aí convida os alunos a discutirem os materiais como quisessem, isso é uma coisa que os alunos sempre reclamavam que ficavam muito perdidos”. Para o ENTREVISTADO 1, o *MOOC EaD* não propôs um material, mas, sim, plataformas

para discussão sobre EaD. Sendo assim, dessa forma, não fazia muito sentido criar novos espaços para discussão. O *blog MOOC EaD* não era usado como repositório de material, de forma unidirecional e, sim, como um espaço de discussão, o mesmo foi planejado para o *Facebook*, *YouTube* e *MediaWiki*, que permitem esse tipo de trocas. A proposta era que os participantes “*estivessem nessas plataformas para construir juntos outras coisas*” (ENTREVISTADO 1).

Indagado sobre a mesma situação, o ENTREVISTADO 2, acrescenta:

ENTREVISTADO 2

(28) (...) *os cursos de características conectivistas levam para esse caminho e não é um blog coletivo, é para que cada um criar o seu blog, tenham suas reflexões, enfim... Ali era um bocadinho diferente. Qual é que o receio, não é que as pessoas não possam fazer, e as pessoas são livres de fazer. Tivemos algum receio, ao incentivar esse tipo de coisa, que houvesse uma dispersão maior em relação às ferramentas e ao espaço que já estávamos a sentir que já estava haver. Portanto, foi por isso que não incentivamos. Obviamente, as pessoas podem fazer o que bem entendem, e é bom que o façam, porque se se sentir à vontade, tem que fazer, se sentir mais confortável. O problema é que se incentivarmos esse tipo de situações, podemos correr o risco de disseminar demasiada informação e espaços e as pessoas que se sentem perdidas, fiquem ainda mais perdidas.*

A certa altura do *MOOC EaD*, os entrevistados avaliaram que já havia muito conteúdo e muitas coisas estavam acontecendo. Comentaram, ainda, que, até para eles, estava complicado gerir tantas informações. Nas palavras do ENTREVISTADO 1, “*já tinha muito conteúdo, as pessoas já estavam até comentando que já tinha muita coisa*”. Nas palavras do ENTREVISTADO 2,

ENTREVISTADO 2

(29) *Tive a impressão de que ficou tudo muito disperso. Esse é um dos problemas desse tipo de curso, porque a pessoa pode apanhar uma atividade, ou entrar em uma pequena atividade no meio do curso, no fim ou no princípio. Portanto, não há uma sequência da obrigatoriedade. Este tipo de curso tem esse problema, como não há uma certificação, as pessoas acompanham aquilo que podem, como podem, quando podem. Esse é um problema que, quem está deste lado, como eu estava, tem que perceber e tem que se habituar a gerir. Esse é algo que é complicado de gerir, nunca sabemos muito bem onde é que as pessoas estão, nem vale a pena a pensar muito nisso senão chegamos a conclusão que não está ninguém, que estamos sozinhos. O que efetivamente não é verdade, porque as pessoas vão comentando, vão vendo e, como eu disse a bocadinho, as pessoas que nós nem imaginamos que estão a acompanhar, acabam por nos encontrar e dizer que estão a nos acompanhar e que nunca participaram e que nunca deram um sinal de que estavam atentas e depois, quando nos encontram cara a cara, acabam por dizer que estão com atenção o que está a passar.*

Em relação a essa temática, o ENTREVISTADO 2 reconhece que não houve orientação por parte dos entrevistados sobre como os participantes deveriam trabalhar com as informações. Nas suas palavras, “*explicar para as pessoas, provavelmente, foi uma falha nossa também, como é que as pessoas poderão se organizar*”.

O ENTREVISTADO 2 avaliou que algumas novidades que foram trabalhadas durante o *MOOC EaD* podem ser consideradas como vantagem ou uma desvantagem, em suas palavras:

	ENTREVISTADO 2
(30)	<i>(...) algumas experiências que fizemos, a questão do Google Hangout, dos badges [vide item 4.3.1.5], enfim, várias experiências que nós fizemos que nunca tinham sido feitas neste contexto e, portanto, se isso pode marcar positivamente, é óbvio também que pode retrair algumas pessoas e podem trazer algumas desvantagens. Porque nem nós muitas vezes não sabemos realmente com o que podemos contar e a grande dificuldade do próprio curso foi essa, qual vai ser a reação e que não tinha referência em como fazer.</i>

Um aspecto registrado pelos dois entrevistados foi a dificuldade de não ter informações sobre os participantes, conforme destado abaixo:

	ENTREVISTADO 1
	<i>Nós queremos explorar duas coisas, que não fizemos no nosso MOOC: maneiras de identificar a característica pessoal de cada aluno, mas usando ferramentas de computação, não o professor sozinho, que analise as dificuldades e facilidades dos alunos, o que os alunos gostam mais e o que gostam menos.</i>
(31)	ENTREVISTADO 2 <i>Apesar de não ser relevante sabermos o número de pessoas, pode ser algo a explorar em próximas ocasiões para caracterizar um bocadinho quem são as pessoas. Acima de tudo, acho que é isso. Não diria que é fazer logo um questionário inicial, mas é perceber quem são as pessoas, de onde que vem e o quê que as motivam para estar despertas para um curso desse tipo. Daquelas, como digo, que não correram tão bem, diria essa, tentar ter um espaço que eventualmente as pessoas, não é para as pessoas se registrarem, mas é para percebemos um bocadinho quem são as pessoas.</i>

O pouco tempo de divulgação e o período de realização (final de ano), foram fatores avaliados de forma negativa e que, de certa forma, podem ter comprometido a participação no *MOOC EaD*. O ENTREVISTADO 1, ainda, complementa,

	ENTREVISTADO 1
(32)	<i>o time da coisa é importante para toda atividade online. A duração é uma coisa importante, as pessoas vão desanimando. O nosso não foi tão longo, mas não adianta fazer a coisa de 3 e 4 meses que fica muito exagerado.</i>

De maneira geral, os entrevistados avaliaram o *MOOC EaD* de forma positiva. Na percepção do ENTREVISTADO 1, os participantes aprenderam de como as ferramentas podem ser úteis no contexto educacional; na do ENTREVISTADO 2, a experiência foi mais positiva para eles do que para quem participou, como exemplificado nas falas abaixo:

	<p>ENTREVISTADO 1:</p> <p><i>Quando ela entra no Facebook e faz uma metacognição, percebe que pode usar o Facebook como uma timeline. Quando ela entra no blog, ela percebe que pode convidar pessoas e por vídeos. Quando a wiki crescer, vai ver que pode pegar a wiki e construir. A intenção foi usar a ferramenta de forma pedagógica, a nosso favor, mas ideia foi usar que a experiência seja um aprendizado sobre a ferramenta também. Isso é uma coisa importante.</i></p>
(33)	<p>ENTREVISTADO 2:</p> <p><i>Sinceramente, acho que aprendemos nós muito mais do que qualquer um dos outros, até porque a forma com que as coisas estavam feitas, algo dispersa, também propositadamente, trouxe-nos uma grande aprendizagem.</i></p> <p><i>O grande objetivo era experienciar algo que não tinha sido feito na nossa área de atividade. Acima de tudo, se isso servisse para a nossa aprendizagem pessoal, daquilo que poderia ser feito, já era o objetivo conseguido. E isso foi sem dúvida. É uma grande aprendizagem para quem está a dinamizar o curso. Perceber as dinâmicas que estão a criar, tentar perceber os espaços, tentar perceber como as pessoas vão se organizando, e isso foi conseguido porque foi uma aprendizagem para nós. Portanto, isso não tenho dúvida que os objetivos foram alcançados. Esse era, acima de tudo, fazer uma primeira experiência, só. Portanto, ver muito mais além do que isso, não é verdade, porque o objetivo inicial era esse, muito mais experienciar do que fazer outra coisa qualquer.</i></p>

Em relação a possível aprendizagem dos participantes, o ENTREVISTADO 2 complementa:

(34)	<p>ENTREVISTADO 2</p> <p><i>Cada qual... direi eu, como o conhecimento é intrínseco e pessoal, aí é uma resposta que cada um terá que dar depois de passar pelo processo. Garantidamente que o curso é diferente para várias pessoas mesmo que ele seja igual. Cada qual gerou o seu próprio conhecimento.</i></p>
------	--

O ENTREVISTADO 1 comenta, ainda, que a experiência com plataformas abertas é uma forma de ir testando a convergência das ferramentas *web 2.0* e o desafio é encontrar o equilíbrio dos recursos de forma com que os alunos não se sintam perdidos. Nas palavras do ENTREVISTADO 1:

	<p>ENTREVISTADO 1</p> <p><i>(...) essas experiências de usar outras ferramentas, é justamente para ir testando no habitat dessa garotada para ver onde encontra pontos de convergência. Acredito nisso, é trabalhar com games, com redes sociais, trabalhar fora dos ambientes de aprendizagem.</i></p>
(35)	<p><i>De uma forma não consciente, colocamos vídeos, tem canal, criou wiki, criou FB, essa convergência (...) que precisa ser balanceada de uma maneira que as pessoas curtam e que ao mesmo tempo não se sintam perdidas. Esse é um desafio importante, você conseguir fazer uma coisa que atenda um maior número de pessoas, sem que se sintam perdidas ou fiquem paradas em uma ferramenta só, mas que usem essa convergência. Esse é um desafio interessante.</i></p>

Ao serem questionados sobre o futuro dos *MOOCs*, os entrevistados mostraram-se favoráveis e acreditam que esse modelo pode auxiliar no desenvolvimento de modelos que aproximem a aprendizagem formal da informal e oportunizar que os alunos assumam as funções de professor, conforme destacados nos trechos abaixo:

	<p>ENTREVISTADO 1</p> <p><i>Nós queremos trabalhar uma forma que o aluno seja o tutor do outro aluno, naquilo que ele sabe mais. Se estivermos trabalhando Língua Portuguesa, a gente quer tentar incentivar formalmente que o aluno assuma funções de professor. E criar maneiras de avaliar a participação dos alunos no MOOC para ver se é possível dar um certificado, também com ferramentas (...). Além disso, desenvolver um design que o aluno possa ser o professor e ganhar pontos.</i></p>
(36)	<p>ENTREVISTADO 2</p> <p><i>Sinceramente, nessa fase, julgo que é provável que haja uma tentativa de se aproximar um bocadinho os dois modelos que existem hoje [xMOOCs e xMOOCs). As universidades, apesar de terem aqueles espaços próprios, estão a fugir para espaços autônomos, para outros espaços. Nos primeiros cursos ministravam naqueles espaços e as pessoas se limitavam lá dentro. Agora já vão para Twitter, FB, criam blogs e, por outro lado, os cursos mais conectivistas procuram dar forma, agregar, juntar, ou seja, se criar um meio termo entre os dois, acho que vai vingar, tendo espaços um bocadinho mais controlados pelas insituições e outro com espaços controlados pelo utilizador. Julgo que é provável que fique entre o meio termo e que isso vai chegar que vai chegar a esse ponto e que vai haver um espaço promivido por quem dinamiza o curso e deixar o livre arbítrio para as pessoas se organizarem da forma que melhor acharem, que é o mais indicado.</i></p>

Para o ENTREVISTADO 1, o *MOOC*, pelo menos o que entende do modelo, “vai continuar sendo um espaço, para quem se interessar e para quem não quer dar um curso só para dar certificado, como um espaço de experiência, de testar novos modelos, de experimentar a questão da colaboração e interação em grupos maiores”

O ENTREVISTADO 2 finaliza a entrevista reforçando que experiências como a do *MOOC EaD* devem ser repetidas pelos seguintes motivos:

ENTREVISTADO 2	
(37)	<i>Acima de tudo que é para reforçar e que é uma experiência a se repetir, não sei ainda em que outras temáticas, para fazer na mesma temática acho que é despropositado, por não termos uma massa crítica tão grande para fazer sempre a volta da mesma temática. Podemos fazer sobre outras temáticas, mas é claramente uma aposta para algumas alterações ao que fizemos. Uma aposta que deve ser repetida. E que provavelmente tem pernas para andar no contexto da Língua Portuguesa e no contexto do pensamento do falante da Língua Portuguesa. A questão da Língua Portuguesa pode fazer a diferença nesse tipo de curso, um bocadinho a volta dessa temática, nas outras temáticas não será tanto assim. A volta dessa temática é algo que nos pode unir enquanto falantes da língua e que tem muitas características comuns e que podemos aproveitar e podemos explorar.</i>

5.5 Dados sobre atividades, ferramentas e recursos

A seguir serão analisados os dados relativos ao *MOOC EAD* como resultado das observações realizadas durante o período do curso, dos registros levantados nas plataformas e ferramentas utilizadas durante o curso e das informações obtidas na aplicação da entrevista semiestruturada.

Como já foi mencionado anteriormente, o curso não foi planejado para ser muito longo e foi programado para ser realizado em aproximadamente 11 semanas, de 15/10 a 12/12/12. Foram selecionados alguns temas sobre EaD e, então, foram planejadas as atividades e ferramentas que pudessem ser usadas.

O *MOOC EAD* foi um evento aberto, ou seja, não exigiu inscrição para realização de nenhuma das atividades, mesmo assim, foi possível levantar alguns números registrados nas ferramentas das principais atividades no *MOOC EAD*, conforme apresentado na Tabela 7:

Tabela 7: Ferramentas, atividades e números do *MOOC EAD*

Ferramentas	Principais atividades	Alguns números*
	História da EaD	48 registros na <i>timeline</i> - 759 likes Evento – 1.339 convites enviados/247 going
	Abertura Modelos de EaD	33.211 acessos** 33 posts 241 comentários

Ferramentas	Principais atividades	Alguns números*
	Modelos de EaD	13 vídeos produzidos exclusivamente para o curso 116 inscritos 4.255 exibições
	Ferramentas	54 membros 129 itens compartilhados (<i>bookmark</i>)
	Ferramentas	648 <i>tweets</i> 238 <i>following</i>
	Ferramentas Encerramento	3 sessões síncronas De 40 a 50 participantes em média
	Futuro da EaD	762 acessos

**Levantamento realizado em 08/01/2013/ *Levantamento realizado em 18/02/2013

Nota-se que os números, apresentados na Tabela 7, demonstram que houve participação ativa nas diferentes plataformas e ferramentas abertas escolhidas para o *MOOC EaD*.

Os dados sobre cada atividade, bem como as ferramentas e recursos utilizados serão discutidos e analisados a seguir.

5.5.1 Atividade 1: História da EaD



Figura 17: História da EaD - Facebook



Figura 18: Agenda - História da EaD

A primeira atividade do *MOOC EAD* foi a criação colaborativa de uma página no *Facebook* que contasse e discutisse a História da EaD⁴³. Os entrevistados testaram algumas ferramentas para a criação de uma *timeline* e foi escolhida a do *Facebook*. Esta atividade foi desenvolvida na primeira semana do curso.

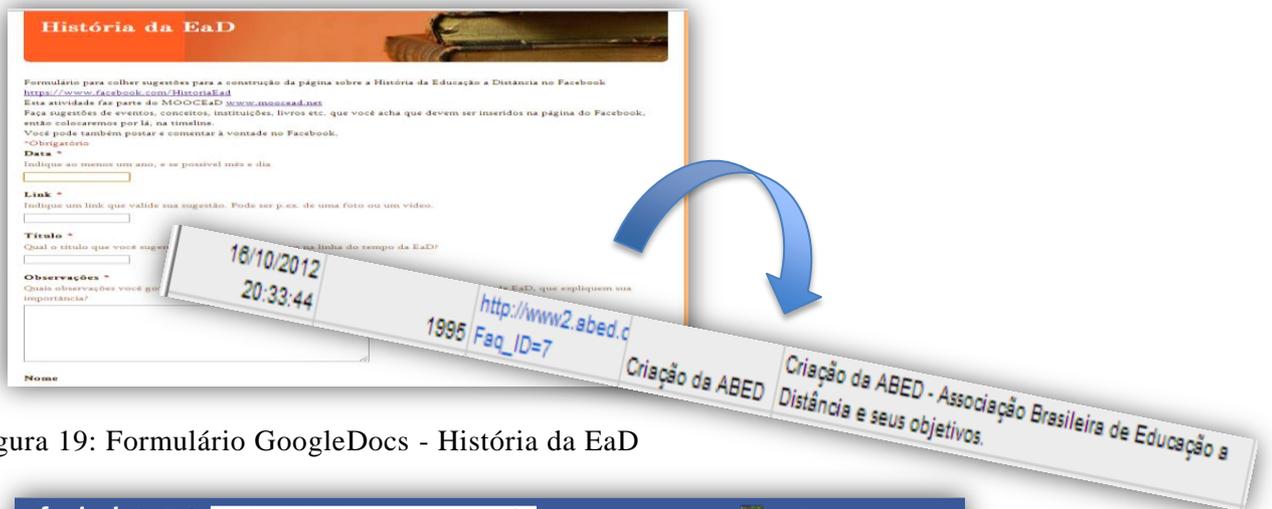


Figura 19: Formulário GoogleDocs - História da EaD



Figura 20: Post publicado na *timeline* - História do EaD - Facebook

⁴³ <http://www.facebook.com/HistoriaEad>

Foram incluídas 48 sugestões na *timeline* (de 1720 a 2012 – vide anexo 5) e, segundo os entrevistados, a escolha da ferramenta foi acertada para a atividade. A *timeline* do Facebook permitiu que os participantes discutissem determinado tema e se conectassem. No próprio comentário do *post* observou-se a interação entre os participantes. Um exemplo foi o *post* sobre o SENAC no qual um participante falou que estava fazendo mestrado e as pessoas se conectaram e começaram a conversar separadamente, segundo um dos entrevistados, um começou a ajudar ao outro na dissertação como apresentado no excerto abaixo.

Excerto 3



Figura 21: Exemplo de interação - História EaD - Facebook

Além da criação da página da História EaD foi criado um evento chamado *MOOC EAD*⁴⁴, no qual os participantes podiam indicar se iriam ou não participar (foram registrados 248 “*Going*” e 45 “*Maybe*” para 1339 convites) e, ainda, publicar *posts* e comentários livremente.

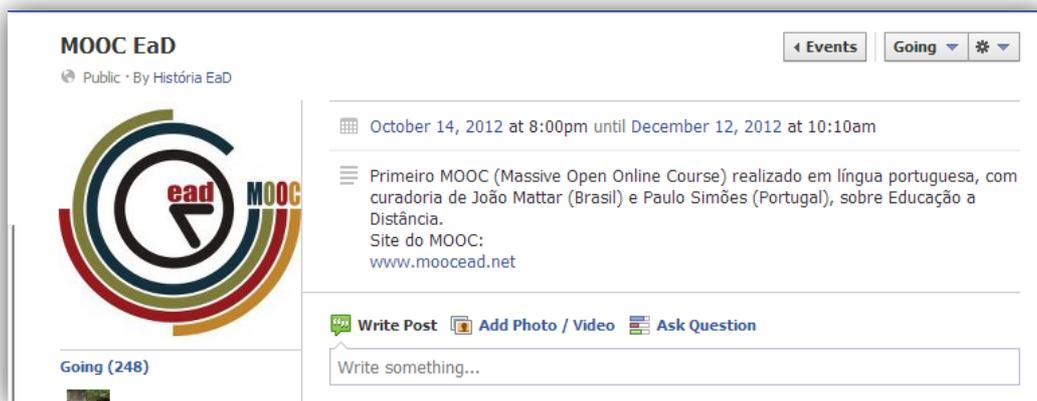


Figura 22: Evento *MOOC EAD* - Facebook

Observou-se que esse espaço, além de registrar a confirmação de participação de cada participante, foi usado quase que exclusivamente pelos organizadores para a divulgação de atividades e informações sobre o *MOOC EAD*, tendo poucos *posts* publicados pelos participantes (vide anexo 6). Houve o registro de apenas uma interação/questionamento sobre o termo massivo referente ao *post* com alguns números sobre o *MOOC EAD* publicado em 05/11/2012.



Figura 23: *Post* publicado no Evento *MOOC EAD* - Facebook

44

[http://www.facebook.com/events/287497561352267/319628384805851/?ref=notif¬if_t=plan_mall_activity]

O ENTREVISTADO 1 percebeu que houve certa confusão entre os espaços criados no *Facebook* e admitiu que até para ele esses espaços não ficaram claros. O ENTREVISTADO 1 optou por não esclarecer as diferenças para evitar uma confusão ainda maior na primeira semana de curso, em suas palavras: “achei que, como aquela atividade era da primeira semana, apesar de ter continuado, achei que não valia a pena explicar muito isso, que ia gerar mais confusão”.

Mesmo com a falta de clareza sobre os espaços criados na ferramenta, a criação da História da EaD no *Facebook* foi avaliada de forma positiva, principalmente por ter sido criada uma linha do tempo interativa com a apresentação das informações de forma organizada, além de ser um conteúdo que continua disponível para novas contribuições. O ENTREVISTADO 1 acredita que, além do que foi construído sobre a história da EaD, os participantes também puderam perceber que poderiam usar o *Facebook* como uma timeline. Veja-se, a título de exemplo, as palavras do ENTREVISTADO 1: “quando ela entra no FB e faz uma metacognição, percebe que pode usar o FB como uma timeline”.

5.5.2 Atividade 2: Modelos de EaD



Figura 24: Página sobre Modelos Pedagógicos - *blog MOOC EAD*

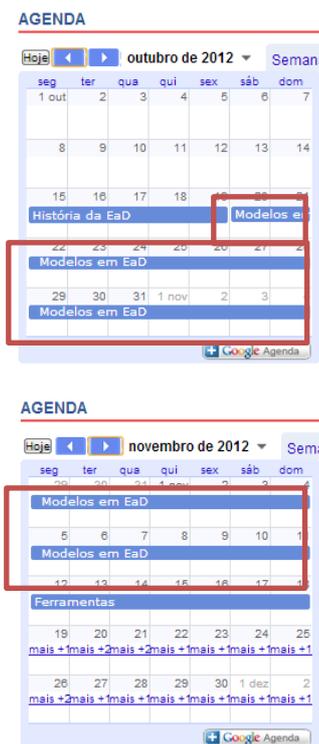


Figura 25: Agenda - Modelos de EaD

A segunda atividade do *MOOC EaD* foi a discussão sobre os Modelos de EAD. A proposta foi adotar um modelo colaborativo e interativo, em contraposição a um modelo rigidamente estruturado, com uso de vídeos, incorporação de outros recursos e participação de profissionais especializados em EaD. As discussões ocorreram nos espaços do próprio *blog MOOC EaD*⁴⁵. Foram reservadas cerca de 3 semanas para o desenvolvimento desta atividade.

Inicialmente, foi pensado no fórum do Moodle⁴⁶ para a atividade, porém os entrevistados mudaram de ideia por dois motivos: (a) nenhum dos dois tinha experiência com a versão 2.0 ou superior do Moodle e não fazia sentido realizar o *MOOC EaD* com a versão antiga da ferramenta, considerado que *MOOC* é algo inovador na educação online, e (b) o Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem que exige que as pessoas se cadastrem, criem login e senha e está fora da ideia de redes sociais e da *web 2.0*. A participação como anônimo (sem login e senha) foi considerada como uma das vantagens para a escolha do *blog*, conforme excerto abaixo, podendo o participante se identificar ou não na assinatura do seu comentário.

Nas palavras do ENTREVISTADO 1:

(38) ENTREVISTADO 1
Sem dúvida o fórum do Moodle pode ser mais organizado, tem algumas vantagens, é possível anexar arquivos, mas essas vantagens não compensam a vantagem da abertura dos blogs, a pessoa vai lá, pode colocar comentário como anônimo, a gente deixou aberto para postar como anônimo.

⁴⁵ [<http://moocoad.blogspot.com.br/p/modelos.html>]

⁴⁶ Moodle - sistema de gerenciamento de aprendizagem (*LMS – Learning Management System*) ou ambiente virtual de aprendizagem de código aberto, livre e gratuito. É preciso criar usuário e senha para acessar o ambiente de aprendizagem para ter acessos aos recursos e atividades.

Excerto 4

Figura 26: Exemplo de participação como “anônimo” - *blog MOOC EAD*

Outro aspecto que foi levado em consideração para a escolha do *blog* para a discussão dos Modelos de EaD foi o fato de já estar sendo utilizado como espaço de trocas (vide

Tabela 6) e, como lembrado por um dos entrevistados durante a entrevista, “*o blog foi considerado durante muito tempo como a alma da web 2.0, segundo Tim O’Reilly*”(ENTREVISTADO 1).

Nesta atividade, os entrevistados publicaram *posts* com diferentes temáticas. Nestes *posts*, ainda, foram incorporados (a) links de referências bibliográficas e vídeos produzidos exclusivamente para o *MOOC EaD*. Esta atividade também contou com a participação de profissionais do Brasil e Portugal que contribuíram com a discussão sobre os Modelos de EaD de diferentes formas, por meio de entrevista, vídeo, *post*, participação ativa nas trocas mantidas no *blog* e inserção de discussões que estavam ocorrendo em outras ferramentas, conforme Excerto abaixo:

Excerto 5

O valor do professor num mundo onde cada vez mais, qualquer um pode ser professor Atualizado

21.10.12 antonio dias figueiredo, modelos professor 13 comentários

A propósito do artigo de Will Richardson, [The "Khanification" of Education](#), que lança uma série de questões acerca do valor do professor e das pessoas que estão a colocar recursos na internet, o Professor António Dias Figueiredo fez uma pequena provocação que, como já vai sendo habitual, provocou uma onda de respostas e de posts do [João Mattar](#) e da [Teresa Pombo](#).

Antonio Dias Figueiredo
Sábado às 22:17 ·

Questão provocatória: Que valor teremos nós, como professores, num mundo onde, cada vez mais, qualquer um pode ser professor? (ver vídeo)
<http://willrichardson.com/post/33950726644/the-khanification-of-education>

The "Khanification" of Education
willrichardson.com
Yesterday I Tweeted out a link to a video titled "Meet the YouTube Next EDU Gurus," a video that I found disconcerting on a number of levels, (not the least of

artilhar
Tu, Maria Filomena Sustelo, Ana Silva Dias, Ondina Espírito Santo e 29 outras pessoas gostam disto.

Constantino Martins o problema não é ser qq um!! o problema é ter qualidade!
Sábado às 22:18 · Gosto · 1

Paulo Simões Resposta provocatória de quem não o é: Provavelmente, acrescentar valor e indicar os caminhos que considere mais ajustados.
Sábado às 22:39 · Gosto · 1

Antonio Dias Figueiredo ter qualidade como pro não conheço de lado n
Sábado às 22:40 · Não

artilhar
Domingo às 16:22 · Gosto · 3

É sempre bom "ouvir" e interagir com um "mestre" em determinado tema. Como serão as vozes de nossos mestres no futuro. Como nos lembraremos deles? Serão pontes, apontadores, impulsionadores, afetadores...?
Ouvindo vocês, fico aqui pensando que trarão novos olhares, nos impulsionarão para a busca do melhor apresentado pelo mundo sobre o tema e alternativas, para que os construtores/aprendizes se sintam afetados e muito mais ... Temos muito a refletir.
Domingo às 20:09 · Gosto · 2

Registrados no *blog MOOC*

Visualização das trocas registradas no *post* do profissional convidado na sua página no Facebook

Figura 27: Exemplo de uma das formas de participação do profissional convidado no *MOOC EAD*

No dia 08/01/2013, foram registrados 33.211 acessos no *blog MOOC EaD* e a Tabela 8 apresenta o número de comentários registrados para cada *post* publicado no *MOOC EaD*.

Tabela 8: Número de comentários registrados no *blog MOOC EAD*

<i>Post</i>	<i>Data</i>	<i>Comentários*</i>
1 Bem-vindos!	10/10/2012	1
2 O que é <i>MOOC</i> ?	11/10/2012	2
3 # <i>MOOC</i> Ajuda	12/10/2012	2
4 # <i>MOOC</i> Tweets	15/10/2012	-
5 Designing, Developing, and Running (M)OOCs	15/10/2012	-
6 História da EaD no <i>Facebook</i>	16/10/2012	-
7 Sigla <i>MOOC</i>	18/10/2012	6
8 Mande suas fotos	19/10/2012	-
9 Redes Sociais	19/10/2012	-

	<i>Post</i>	Data	Comentários*
10	Modelos em EaD: Interatividade Participação: Prof. Marco Silva (Parangolé) ⁴⁷	20/10/2012	16
11	O valor do professor num mundo onde, cada vez mais, qualquer um pode ser professor (Atualização) Provocação: post Prof. António Dias de Figueiredo ⁴⁸	21/10/2012	13
12	Modelos em EaD: Objetivos de Aprendizagem	23/10/2012	27
13	Modelos em EaD: Aprendizagem em forma de biscoito	24/10/2012	5
14	Modelos em EaD: Interatividade e EaD Convidado: Sérgio F. de Lima ⁴⁹	24/10/2012	9
15	<i>MOOCs</i> - Virtudes e Limitações Convidado: Prof. António Dias de Figueiredo	25/10/2012	35
16	Modelos em EaD: Estilos de Aprendizagem e as Tecnologias Participação: Prof. Daniela Melaré ⁵⁰	26/10/2012	13
17	Modelos em EaD: Conectivismo – uma nova teoria da aprendizagem?	28/10/2012	11
18	<i>MOOC</i> Ajuda – “Open Badges”	30/10/2012	6
19	Modelos em EaD: Tutoria	01/11/2012	13
20	Modelos em EaD: Objetos de Aprendizagem	05/11/2012	19
21	Modelos em EaD: Avaliação	08/11/2012	9
22	<i>YouTube</i>	10/11/2012	10
23	Modelos em EaD: Playlist	13/11/2012	1
24	Revisitando o tema do momento: os <i>MOOC</i> Convidado: post Prof. António Dias de Figueiredo	14/11/2012	8
25	<i>DIIGO</i>	18/11/2012	-
26	<i>DIIGO</i> – Google Hangout	20/11/2012	12
27	<i>Twitter</i>	24/11/2012	-
28	<i>Twitter</i> – Google Hangout	26/11/2012	9
29	Mais algumas ferramentas	03/12/2012	5
30	O Futuro da EaD	08/12/2012	4
31	# <i>MOOC EAD</i> – Sessão Final	11/12/2012	3
32	Sessão Síncrona Final do <i>MOOC EAD</i>	12/12/2012	2
33	<i>MOOCs</i>	01/02/2013	-

*Levantamento em 15/02/2013

Além dos registros de comentários no *blog*, foi possível levantar o número de comentários e visualizações dos vídeos produzidos exclusivamente para o curso, com

⁴⁷ [<http://www.saladeaulainterativa.pro.br/educacao.htm>]

⁴⁸ [<http://eden.dei.uc.pt/~adf/>]

⁴⁹ [<http://www.youtube.com/user/oigreslima>]

⁵⁰ [<https://sites.google.com/site/estilosetecnologias/>]

duração entre 3 a 10 minutos, disponíveis no canal *MOOC EaD* do *YouTube*⁵¹, conforme apresentado na Tabela 9:

Tabela 9: Número de visualizações dos vídeos no canal *MOOC EAD – YouTube*

Vídeo	Data	Visualizações*	Comentários*
1 Modelos em EaD: 01 Introdução	09/11/12	753	1
2 Modelos em EaD: 02 Batman x Parangolé	10/11/12	579	14
3 Modelos em EaD: 03 Objetivos de Aprendizagem	10/11/12	400	9
4 Modelos em EaD:04 Objetos de Aprendizagem	10/11/12	374	7
5 Modelos em EaD: 05 Avaliação	12/11/12	485	7
6 Modelos em EaD: 06 Tutoria	12/11/12	316	2
7 Modelos em EaD: 07 Design Educativo	13/11/12	283	8
8 Modelos em EaD: 08 Resistência dos Professores	14/11/12	392	5
9 Modelos em EaD: 09 Elaboração de Aulas	16/11/12	172	2
10 Modelos em EaD: 10 Resistência dos Alunos	17/11/12	434	2

*Levantamento em 23/03/2013

Para o ENTREVISTADO 1, a discussão sobre os Modelos de EaD foi muito interessante, tanto no *blog* como no *YouTube*. As trocas sobre o tema os surpreendeu, principalmente as resistências em relação a adoção de um modelo mais aberto de educação. Em suas palavras: (...) *a defesa de um modelo mais aberto. Fiquei um pouco surpreso com as resistências.*

A adoção da palavra “modelo” para a segunda atividade foi discutida entre os entrevistados, pois, por trás da prática profissional de cada um, *tem uma teoria da aprendizagem, “um conjunto de teorias e essa discussão sobre os modelos foi para provocar essa reflexão sobre a visão de educação (...) a discussão sobre os modelos mexe, inconscientemente, com os modelos pedagógicos aprendidos em faculdade”* (ENTREVISTADO 1). O ENTREVISTADO 1 tinha grande interesse na discussão sobre os modelos e, com a realização do *MOOC EaD*, teve a oportunidade de criar um sequenciamento de subtemas e produzir materiais, como os vídeos, para levar os participantes a debaterem sobre o assunto.

⁵¹ [<https://www.youtube.com/user/moocead>]

Na avaliação do ENTREVISTADO 1, de todas as atividades propostas, a questão dos modelos foi a temática que gerou mais debates com opiniões distintas, mostrando-se um momento bem rico e considerado como o mais nobre do *MOOC EaD*. Em suas palavras: *O MOOCEAD me obrigou a criar uma sequência de temas, a gravar os vídeos, que deu muito trabalho, a estruturar atividades que levaram as pessoas a debaterem sobre o tema. Foi um momento nobre do MOOCEAD.*

Para reforçar a percepção ENTREVISTADO 1 sobre a riqueza da atividade e a importância de contar com convidados no curso, a “provocação” de um desses profissionais sobre os modelos dos *MOOCs* (*cMOOCs* e *xMOOCs*) foi o *post* mais lido e mais comentado, conforme o Excerto 6 e a Tabela 8 (registro de 35 comentários).

Excerto 6

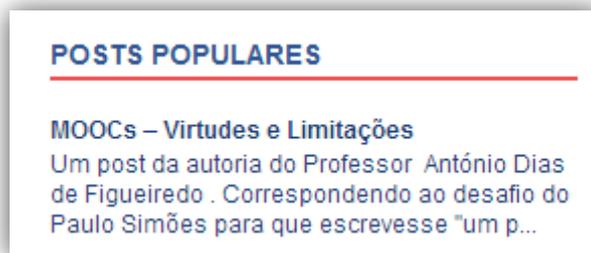


Figura 28: *Post* mais popular - *blog MOOC EaD*

5.5.3 Atividade 3: Ferramentas



Figura 29: *@MOOCeAd Twitter*



Figura 30: *Grupo MOOC EaD Diigo*



Figura 31: Agenda – Ferramentas

A terceira atividade do *MOOC EaD*, inicialmente, teve como foco a exploração das ferramentas *Facebook*, *Diigo* e *Twitter* no contexto educacional. Como o *Facebook* já tinha sido usado na atividade sobre a História da EAD, optou-se em trabalhar somente com o *Diigo* e *Twitter*. Foram realizados dois *chats* por vídeo no *GoogleHangout* com profissionais convidados para que compartilhassem suas experiências com os demais participantes. Após as sessões online, os participantes foram estimulados a compartilharem materiais no Grupo do *MOOC EaD*, criado no *Diigo*⁵², sobre a temática do massivo, do online e do próprio *MOOC*. O *Twitter* foi trabalhado no próprio *Twitter* com a utilização da *#MOOCead* para o compartilhamento de conteúdo sobre as temáticas do curso.

Por necessidade de ajuste na agenda, a referida atividade acabou sendo realizada em um pouco mais de 3 semanas, mais do que previsto inicialmente. Dessa forma foi sugerido o uso de mais três ferramentas (*Scoop.it*, *Pinterest* e *Storify*), porém, sem nenhum tipo de orientação ou proposta de uso. O ENTREVISTADO 1 avaliou de forma negativa a inclusão dessas ferramentas, considerando o fato que alguns participantes estavam comentando que o curso já estava com muito conteúdo. Em suas palavras:

ENTREVISTADO 1
 (39) *Chegou um momento que a gente tinha que passar para a quarta atividade, que era a questão do futuro da EAD, e teve um atraso, até porque o cronograma do curso não era muito rígido, o Paulo (ENTREVISTADO 2) ficou meio incomodado e colocou mais algumas ferramentas no blog. Já tinha muito conteúdo, as pessoas já estavam até comentando que já tinha muita coisa.*

O ENTREVISTADO 2 integrou o *Twitter*, *Diigo* e *blog*, ou seja, todas as participações em uma das ferramentas, automaticamente, eram compartilhadas nas demais. Integração que funciona até hoje, os *post* e comentários publicados no *blog* e

⁵² [<https://groups.diigo.com/group/moocead>]

qualquer link compartilhado no Grupo do *Diigo* aparecem, automaticamente, no *Twitter* e, ainda, os *tweets* com a *#MOOCead* aparecem no *blog*. Em suas palavras:

ENTREVISTADO 1

(40) *Tudo aquilo que era colocado no blog, tanto os posts como os comentários, aparecema direto no Twitter. Por exemplo, qualquer link que fosse partilhado no grupo do Diigo, automaticamente, também passa para o Twitter. Portanto, eu de vez em quando, não sou só eu, mas outras pessoas passam a partilhar no grupo do MOOCEAD e nem precisam ir até o Twitter e eu não preciso fazer nada porque os links vão sendo compartilhados automaticamente no Twitter.*

Abaixo as informações sobre o *Twitter* e *Diigo*, já apresentadas na Tabela 7, são reapresentadas na Tabela 10 como registro do uso de cada ferramenta:

Tabela 10: Alguns números das ferramentas *Twitter* e *Diigo*- *MOOC EAD*

Ferramentas	Alguns números*
	54 membros 129 itens compartilhados (<i>bookmark</i>)
	648 <i>tweets</i> 238 <i>following</i>

*Levantamento em 18/02/2013

Os chats por vídeo realizados no *GoogleHangout* foi avaliado de forma positiva, segundo o ENTREVISTADO 2, as sessões síncronas fazem com que as pessoas sintam-se próxima dos entrevistados e de outros participantes. A participação da atividade síncrona foi flutuante, com o registro de 40 a 50 pessoas a assistir em simultâneo. Na Tabela 11 é possível conferir as trocas registradas durante a transmissão ao vivo, que não podem ser entendidas como número de participantes. Após o encerramento das sessões síncronas, os vídeos já ficavam disponíveis no Canal *MOOC EaD* no *YouTube*.

Tabela 11: Número de Comentários durante o *GoogleHangout* - Canal *MOOC EAD* – *YouTube*

Vídeo	Data	Visualizações	Comentários*
1 <i>MOOCEAD Diigo</i>	20/11/12	Transmissão ao vivo	234
2 <i>Twitter MOOCEAD</i>	26/11/12	Transmissão ao vivo	166

*Levantamento em 23/03/2013

Na avaliação de um dos organizadores, o *Twitter* acabou por não ser muito explorado, pelo menos, não tanto como gostaria. Em relação ao *Diigo*, esta atividade foi avaliada de forma positiva e foi considerada como uma das grandes novidades, pelo menos em relação às ferramentas. A utilização do *GoogleHangout* para a explicação do *Twitter* e do *Diigo* também foi avaliada de forma positiva, por deixar os participantes relativamente confortáveis quando estão a assistir a transmissão ao vivo, por proporcionar uma sensação de proximidade entre as pessoas e de estarem “*mais presentes no próprio curso*” (ENTREVISTADO 2).

Ainda hoje, há registro de utilização das ferramentas *Diigo* e *Twitter*, como pode ser conferido nos Excertos abaixo. As informações de compartilhamento no grupo do *Diigo* podem ser conferidas pelas estatísticas em *Group Info* (destaque em vermelho) e em recentes publicações *bookmark* (levantamento realizado em 23/03/2013).

Excerto 7

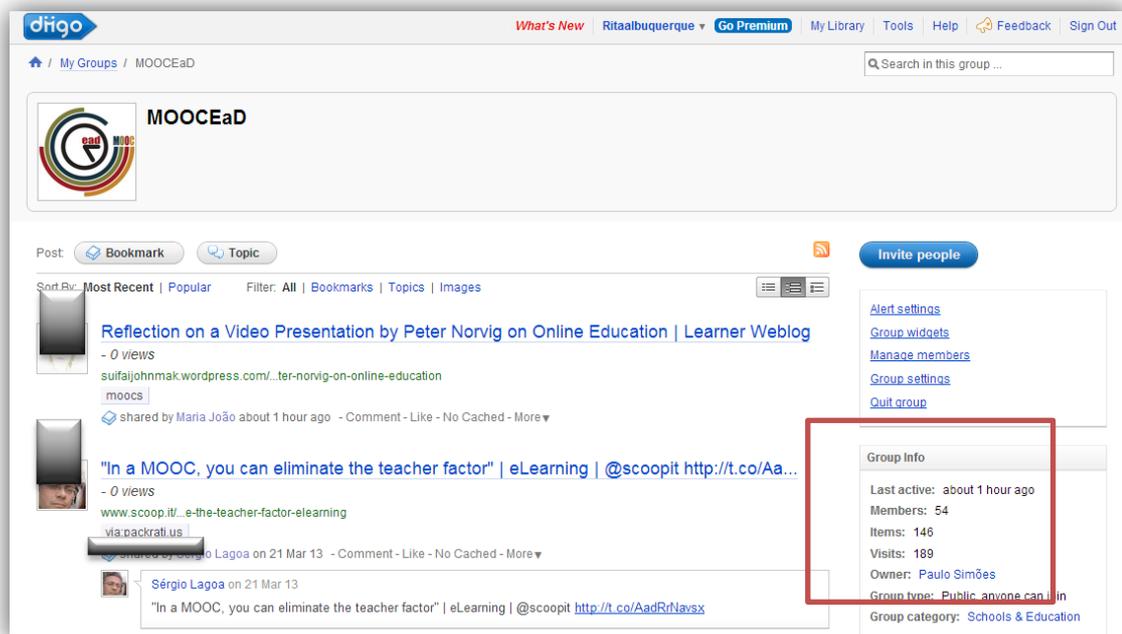


Figura 32: Grupo MOOCEaD – Diigo – levantamento em 23/03/2013

Para o levantamento das atividades no *Twitter* foi utilizada a ferramenta de monitoramento *Tweet Archivist* em janeiro de 2013 e março de 2013.

Excerto 8

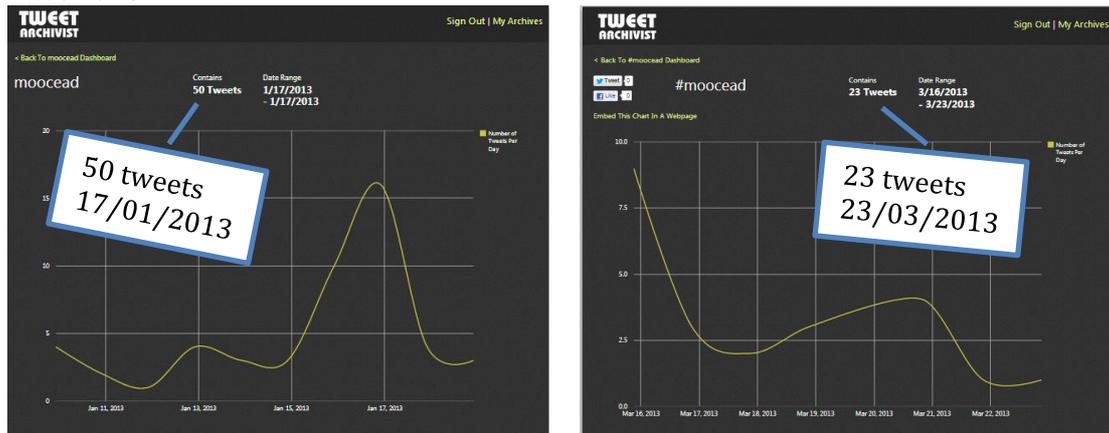


Figura 33: Levantamento em 17/01 e 23/03/2012 via tweetarchivist.com dos *tweets* postados com a #MOOCeAd

5.5.4. Atividade 4: Futuro da EaD

The screenshot shows the main page of the MOOC EaD - MediaWiki. The page title is 'Página principal'. The content includes a welcome message, a navigation menu, a search box, and a list of 12 topics related to the future of Education at a Distance (EaD). The topics are:

01. Ambientes Colaborativos
02. Ambientes Pessoais de Aprendizagem
03. Aprendizagem baseada em Jogos
04. Aprendizagem Tridimensional
05. Aplicações Semânticas
06. Avaliação a Distância
07. Dispositivos Móveis
08. Geolocalização
09. Inteligência Coletiva
10. MOOCs
11. Realidade Aumentada
12. Recursos Educacionais Abertos (REAs)

The page footer indicates that the page was last modified on 9 de dezembro de 2012 and was accessed 867 times. It also includes a 'Powered By MediaWiki' logo.

Figura 34: MOOC EaD - MediaWiki



Figura 35: Agenda - Futuro da EaD

No final do percurso do *MOOC EaD*, foi proposta a construção colaborativamente de diversas visões sobre o Futuro da EaD usando a ferramenta *MediaWiki*. A ideia era montar uma *Wiki* sobre EaD sem formalismo. Foi programada para ser realizada nos últimos dias do curso, porém, esta atividade, segundo os entrevistados, não “decolou”, apesar de acreditarem que “ficou plantada como uma semente” (ENTREVISTADO 1).

Na avaliação dos entrevistados, a atividade na *wiki* não aconteceu por ter sido programada para o final do curso, que coincidiu com o final do ano. Quando a atividade foi lançada, os participantes já estavam desmobilizados, após o ajuste na agenda do curso, para uma atividade que implicava em uma reflexão escrita. Nas palavras do ENTREVISTADO 2:

	ENTREVISTADO 2
(41)	<i>Quando se lançou o desafio as pessoas já estavam um bocadinho desmobilizadas. Como é algo que exige uma disponibilidade maior, pois implica alguma reflexão escrita, as pessoas afastaram-se um bocadinho e, portanto, não foi tão efetivo. É uma lição que nós temos que ter para futuras ocasiões.</i>

De qualquer maneira, para os entrevistados, este espaço pode ser revisitado e resgatado em outras oportunidades. O único registro referente à Wiki é a quantidade de acessos – 762 acessos em 18/02/2013.

O *MOOC EaD* foi encerrado no dia 12/12/2012 com uma sessão síncrona pelo *GoogleHangout*, planejada para que os participantes assistissem e dessem seu testemunho final sobre o curso e sobre o que sentiu nos dois meses de atividades, revelando-se um momento muito interessante para os entrevistados. Um dos participantes compartilhou a imagem abaixo com frases retiradas dos comentários registrados durante a transmissão sobre a experiência de ter participado do *MOOC EaD*.

Excerto 9

Encerramento do #MOOCEaD
MOOC EaD · 13 vídeos
Subscrever 84

Frases do

"competência é fazer com saber...espaços para experimentar e de um modo informal, não como mais uma situação formal e com caris de obrigatoriedade."

"acabar com o gap existente entre os que adoram e amam estes meios e os que ainda receiam tocar que seja na tecnologia de informação e comunicação"

"a mudança de atitude não se aprende nos livros...somente diante da articulação da teoria e a prática é possível essa mudança de paradigma."

"O que você faz na rede e o que a rede pode fazer por você. É isso mesmo. Acho o MOOC bem exigente."

"conetando mentes, cooperando, construindo conhecimento, aprendendo...mas de modo não formal, sem certificados no final"

"como queremos despertar autonomia nos nossos alunos se ainda não temos?"

"ESTE MOOC SERA AD AETERNUM"

"O MOOC ead foi uma excelente experiência. Sinceramente gostei de participar e de aprender."

"Aprendi demais não somente em relação a história da EaD como também na utilização de muitas ferramentas interessantíssimas."

E mais, ...para acompanhar ao visualizar o registro vídeo.

Figura 36: Frases encerramento *MOOC EaD*

Não houve registro do número exato de pessoas que passaram pela sessão síncrona do encerramento, sendo possível levantar o número de comentários durante a transmissão ao vivo, que não podem ser entendidos como número de participantes. O vídeo da transmissão ao vivo do encerramento também faz parte do Canal *MOOC EaD* no *YouTube*.

Tabela 12: Número de comentários durante o *GoogleHangout* Encerramento- Canal *MOOC EaD – YouTube*

Vídeo	Data	Visualizações*	Comentários*
1 Encerramento # <i>MOOC EaD</i>	12/12/12	Transmissão ao vivo	281

4.3.1.5 Badges⁵³

Figura 37: Divulgação do *Badges - MOOC EaD*

Figura 38: *Badges - MOOC EaD*

A participação no *MOOC EaD* não dava direito a certificado, mesmo assim, um dos entrevistados, no meio do curso, lançou a ideia de trabalhar com o conceito de *OpenBadges*, que seria uma forma de reconhecimento das competências adquiridas em contextos informais. A divulgação do “crachá” do *MOOC EaD* como algo inovador foi feita pelo *Facebook* e a apresentação no *blog*. Como todas as ferramentas e atividades que estavam sendo trabalhadas no curso, esta atividade foi realizada de forma experimental, mas, neste caso, observou-se que gerou mais dúvida do que esclarecimento, sendo que, para um o ENTREVISTADO 2, pode ser explorado em oportunidades futuras. Veja-se, a título de exemplo, a fala do ENTREVISTADO 2:

ENTREVISTADO 2	(42) (...) a criação dos badges, dos emblemas que nós criamos, foi uma primeira alternativa a perceber também de que forma é que pode haver uma espécie de certificação nesse tipo de curso. Que é a atribuição dos crachas, dos emblemas, desses badges, a quem participa do próprio curso. Serviu só como uma experiência, mais nada. Julgo que tem pernas para andar em futuras ocasiões.
----------------	--

⁵³ O termo *badges* é usado como um selo de reconhecimento quando tarefas são completadas.

5.6 A aplicação do questionário e seus resultados

O questionário foi aplicado virtualmente logo após o encerramento do *MOOC EaD*. O link de acesso ao questionário foi divulgado pelos entrevistados nas suas redes e nos espaços especialmente criado para o curso. O período de aplicação foi de 12/12/12 a 21/12/12.

Foram registradas 125 respostas para o questionário, porém, para a investigação, foram consideradas 41 respostas completas. Como o curso não exigiu inscrição, a representatividade de respostas completas, ainda que baixa (somente 32%), pode ser considerada com base no número de respostas completas. Além disso, as respostas a algumas questões puderam ser comparadas em termos de gênero e nacionalidade.

Tabela 13: Sumário do registros de resposta do questionário

Sumário do registro	
Total de respostas:	125
Respostas completas:	41
Respostas incompletas	84

O questionário continha 33 questões fechadas e abertas organizadas em três partes, a saber:

- Parte I – Informação geral – 8 questões (questões mais 2 sob condição);
- Parte II – Utilização da *Internet* e ferramentas *web* – 3 questões;
- Parte III – Sobre o *MOOC EAD* – 22 questões (21 questões mais 1 sob condição).

Alguns dados gerados pelo questionário foram trabalhados de forma comparativa para investigar possível divergência entre a opinião dos participantes de nacionalidade diferente. O gênero também foi usado como variável de comparação.

As tabelas e gráficos das questões fechadas e da categorização das questões abertas foram elaborados com auxílio do software *SPSS - Statistical Package for the Social Sciences* e serão apresentados a seguir.

5.6.1 Perfil da amostra

Foram consideradas 41 respostas completas, sendo que desse total, 49% (20) das respostas eram de respondentes de nacionalidade brasileira e 51% (21) de portuguesa.

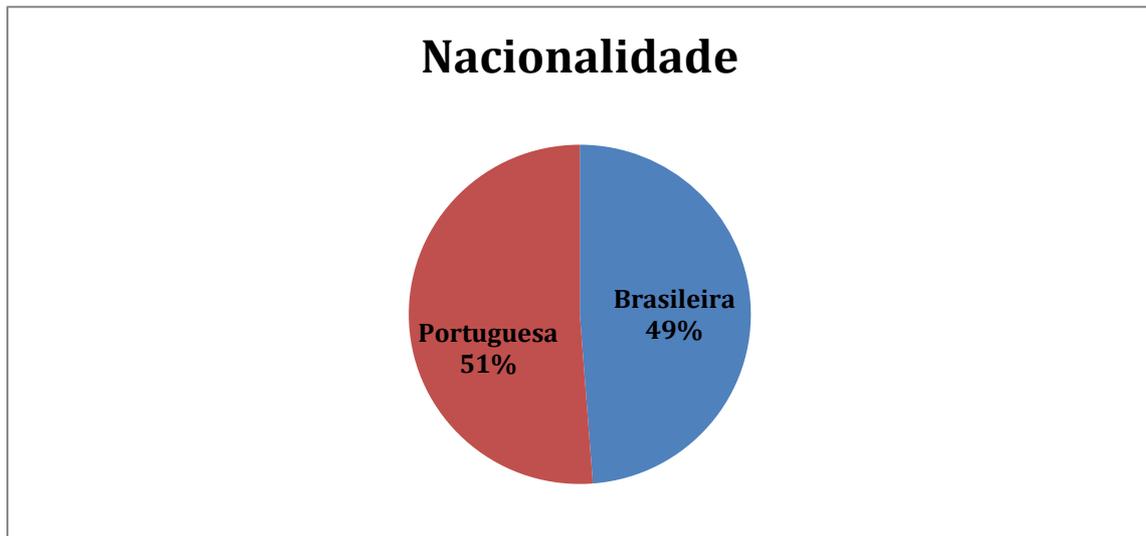


Gráfico 1: Nacionalidade dos respondentes

A faixa etária de 51% (21) dos respondentes ficava entre os 35 e 44 anos e 78% (32) eram do sexo feminino.

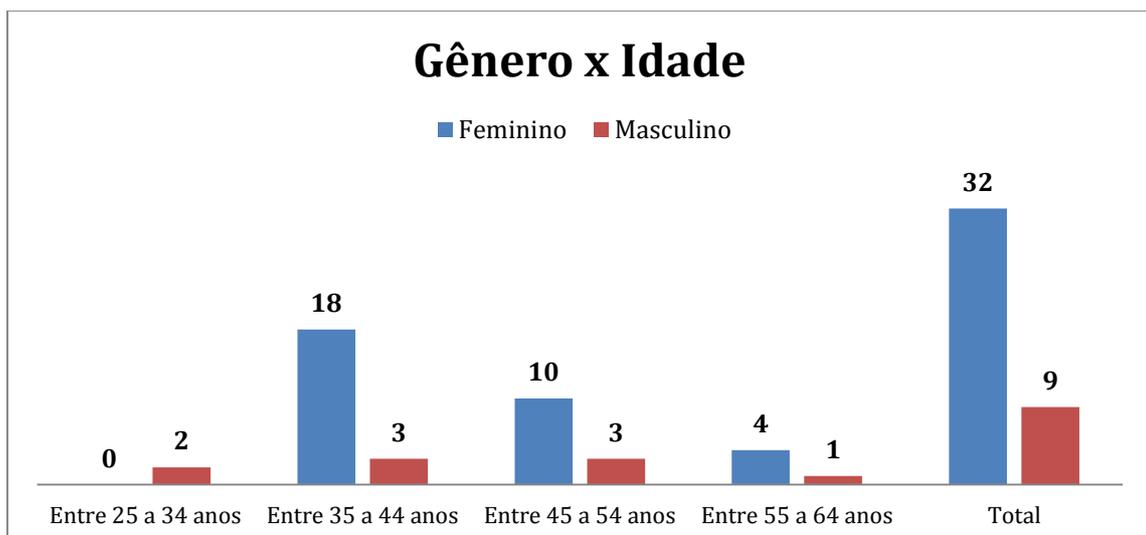


Gráfico 2: Gênero x Idade dos respondentes

A escolaridade da amostra era 87,80% (36) de pós-graduados (pós-graduação, mestrado e doutorado), sendo que desses, 63,88% (23) possuíam a pós-graduação completa.

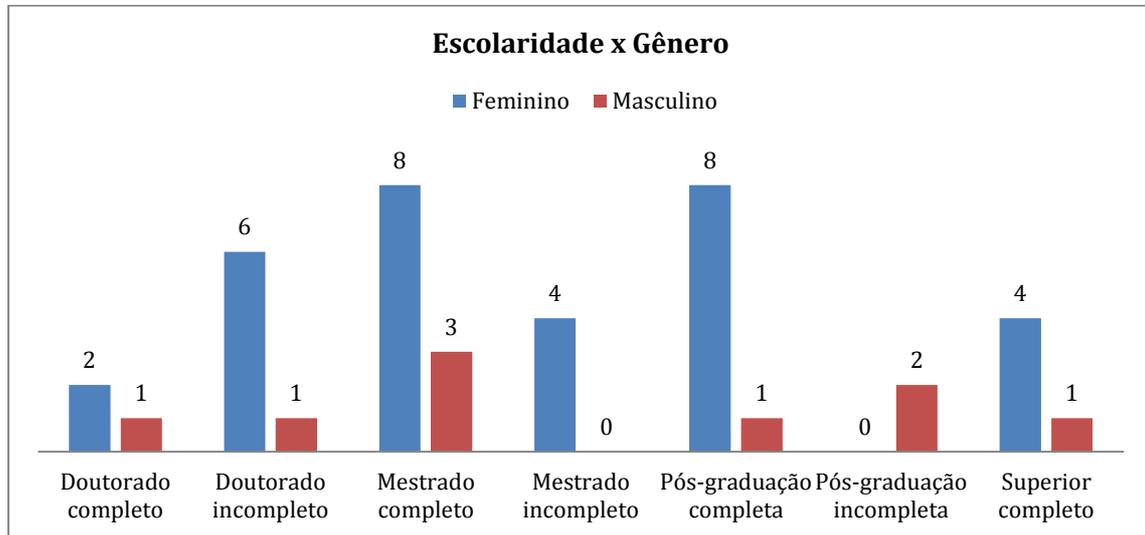


Gráfico 3: Escolaridade x Gênero dos respondentes

Em relação à situação de emprego, 75,6% (31) encontravam-se empregados.

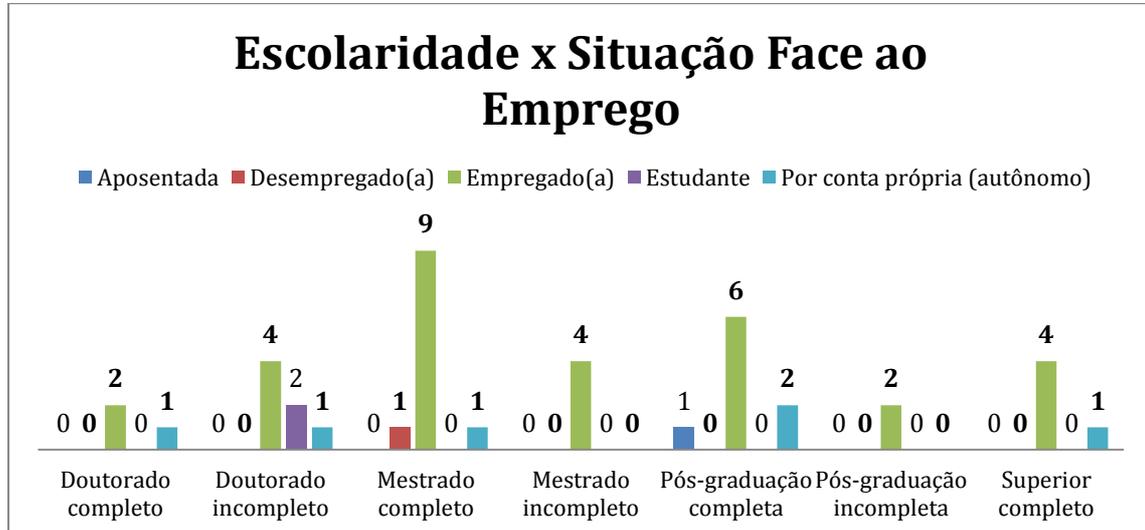


Gráfico 4: Escolaridade x Situação de emprego dos respondentes

Pode-se afirmar que a área de atuação da grande maioria era a educação, conforme Tabela 14:

Tabela 14: Área de atuação dos respondentes

Área de Atuação	Frequência
Em Branco	2
Bibliotecas Escolares	1
Consultoria	2
Educação	14
Educação a Distância	3
Educação Básica	1
Educação e Psicologia	1
Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação	1
Ensino	2
Ensino Básico e Secundário	1
Ensino e aprendizagem	1
Física e Química	1
Informática e Matemática	1
Letras	1
Meio Ambiente e Aprendizagem Organizacional	1
Professora	4
Psicolinguística	1
Serviços Urbanos	1
Técnico Superior - Formador	1
Tecnologia da Informação e Comunicação	1
Total	41

5.6.2 Literacia digital

A literacia digital dos estudantes pode ser entendida como o uso eficaz da tecnologia, especificamente das ferramentas *web 2.0*. As respostas mais significativas foram comparadas em termo de nacionalidade para verificar alguma divergência de opiniões.

Em uma escala de 1 a 5, considerando que 1 = nada e 5 = muito, a *internet* influencia:

- Na vida - 49% (20) dos respondentes assinalaram 5. A média obtida para a questão foi de 4,39 com desvio padrão de 0,67;
- No trabalho - 53% (22) dos respondentes assinalaram 5. A média obtida para a questão foi de 4,37 com desvio padrão de 0,94.

Tabela 15: Influência da *internet* na vida e no trabalho dos respondentes

	Influência da <i>internet</i> VIDA	Influência da <i>internet</i> TRABALHO
Respondentes	41	41
Média	4,39	4,37
Desvio Padrão	0,67	0,94

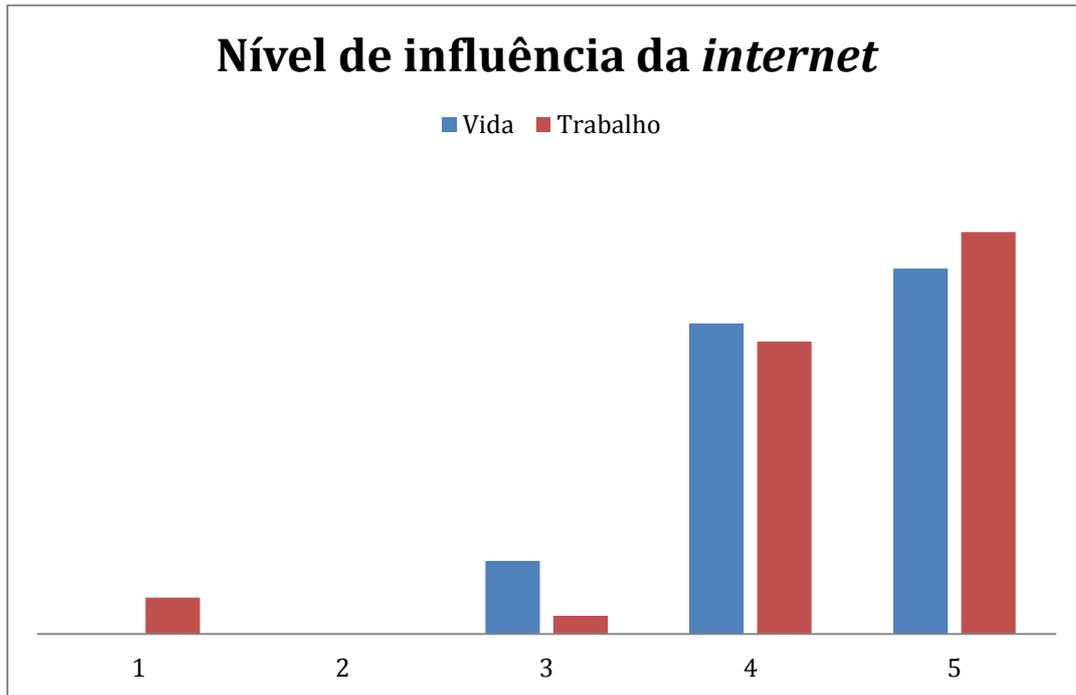


Gráfico 5: Influência da *internet* na vida e no trabalho dos respondentes

Em uma escala de 1 a 5, considerando que 1 = nada e 5 = muito, a *internet* é usada pelos respondentes para conversar sobre os seguintes assuntos com a sua rede de contatos:

- Trabalho – 58,5% (24) dos respondentes assinalaram 5. A média obtida para a questão foi de 4,37 com desvio padrão de 0,99;
- Estudo – 65,9% (27) dos respondentes assinalaram 5. A média obtida para a questão foi de 4,61 com desvio padrão de 0,59.

Tabela 16: Principais assuntos tratados na *internet* pelos respondentes - média

	TRABALHO	ESTUDO
Respondentes	41	41
Média	4,37	4,61
Desvio Padrão	0,99	0,59

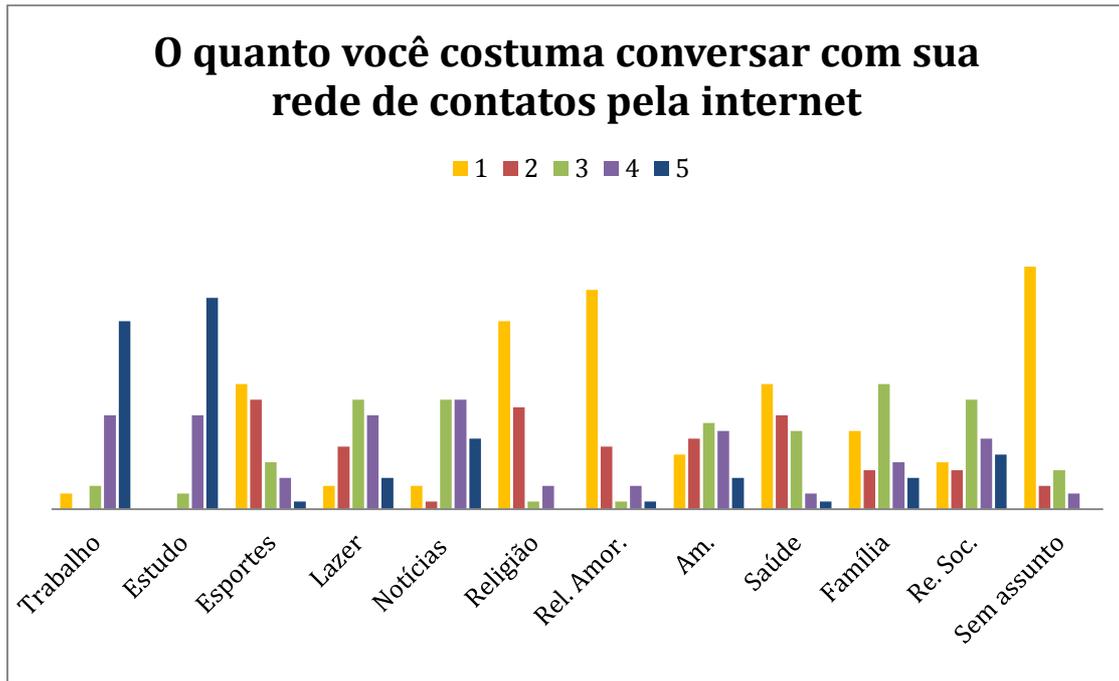


Gráfico 6: Principais assuntos tratados na internet pelos respondentes

Apesar da distância geográfica e da variação que existe entre o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE), não existem diferenças representativas em relação às respostas dadas para a questão sobre o quanto a *internet* é usada para conversar sobre os ESTUDOS com sua rede de contatos:

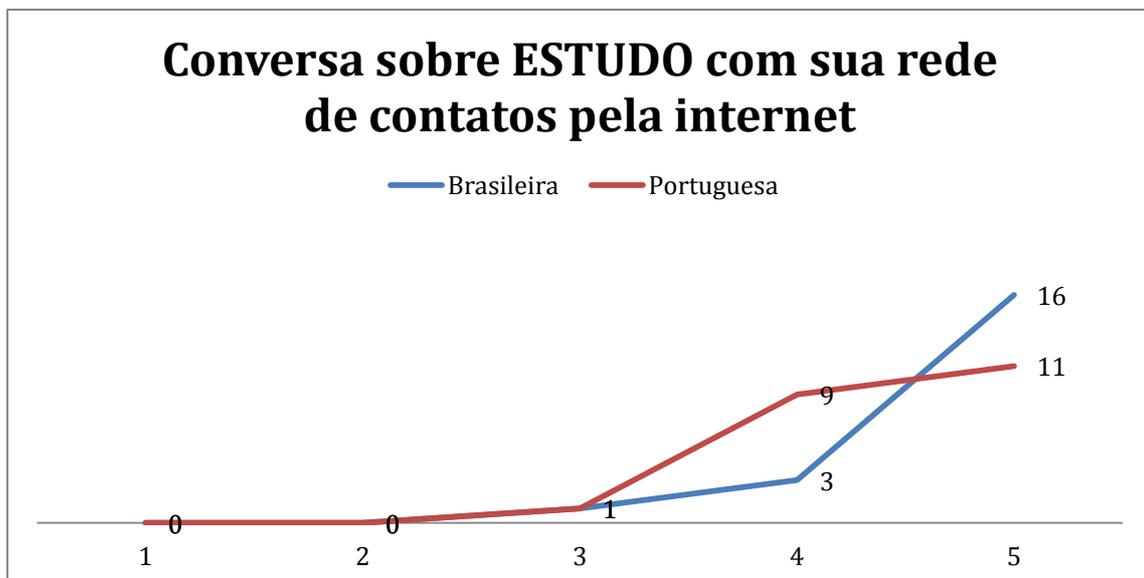


Gráfico 7: Principal assunto tratado x Nacionalidade

As ferramentas mais usadas pelos respondentes são:

- pesquisa (ex. Google): 95,1% (39);
- correio eletrônico (ex. e-mail): 90,2 (37);

- redes sociais (ex. Google+, *Facebook*): 78% (32).
- As ferramentas que nunca ou raramente são usadas pelos respondentes:

- agregadores (ex. Scoop.it): 46,3% (19);
- marcadores (ex. Diigo): 36,6% (15).

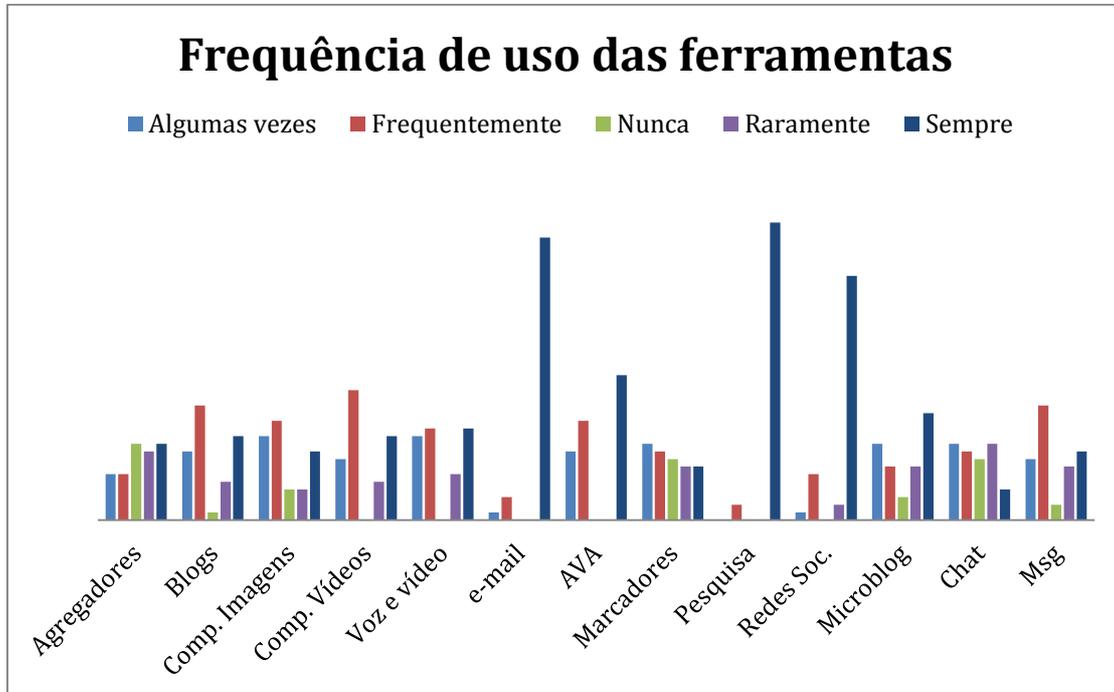
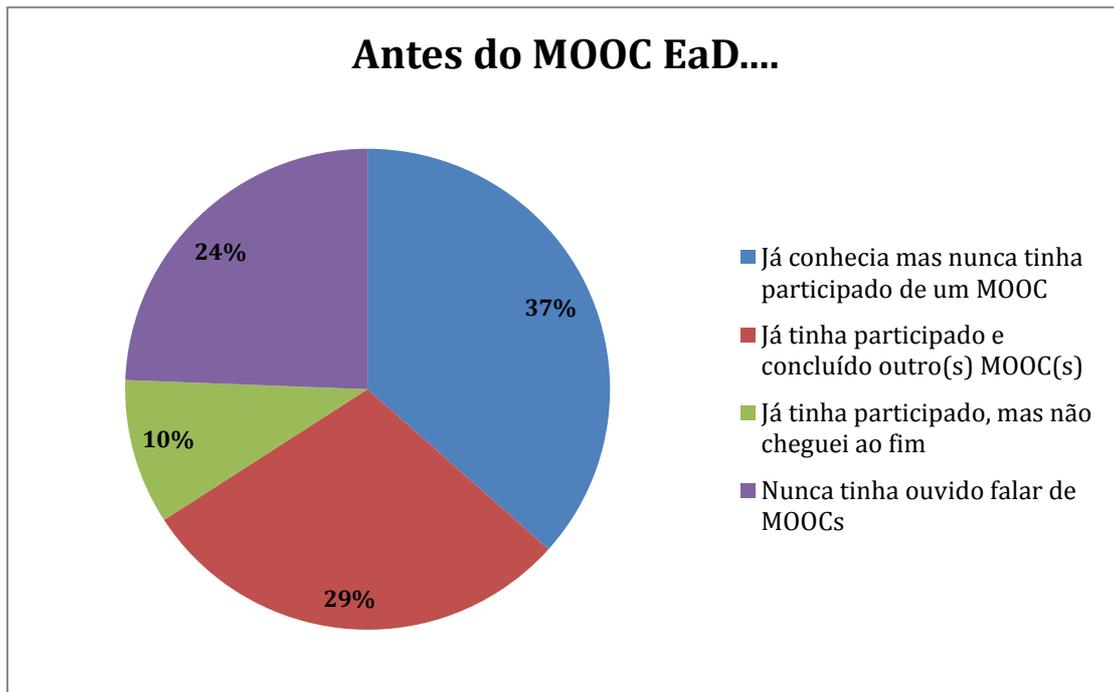


Gráfico 8: Frequência de uso das ferramentas

5.6.3 O *MOOC EaD* na perspectiva do participante

Antes do *MOOC EaD*, 36,6% (15) já conheciam mas nunca tinha participado e 29,3% (12) já tinha participado e concluído outros *MOOCs*, sendo que apenas 4 respondentes informaram os *MOOCs* realizados (CK12, Coursera (2) e *MobiMOOC*).

Gráfico 9: Antes do *MOOC* EaD...

O nível de participação foi de médio para baixo, sendo que o maior percentual ficou concentrado na observação, representando 37% (15) das respostas. O nível de participação dos portugueses concentrou-se em baixo e observador, enquanto que dos brasileiros registrou nível médio de participação (8).

Tabela 17: Nível de participação no *MOOC EaD* x Nacionalidade

Nível de participação no <i>MOOC EaD</i> x Nacionalidade			
Nível de participação no <i>MOOC EaD</i>	Nacionalidade		Total
	Brasileira	Portuguesa	
Nível alto de participação	2	0	2
Nível baixo de participação	4	8	12
Nível médio de participação	8	4	12
Observador	6	9	15

Quanto ao nível de participação, era possível marcar mais de uma questão, fazendo que o total fique maior que os questionários respondidos (41). Para 56% (23) dos respondentes a participação foi individual e para 34,1% (14) foi colaborativa. Para 19,5% (8) dos respondentes a participação foi ativa contra 14,6% (23) que registrou ser reativa – 14,6% (23).

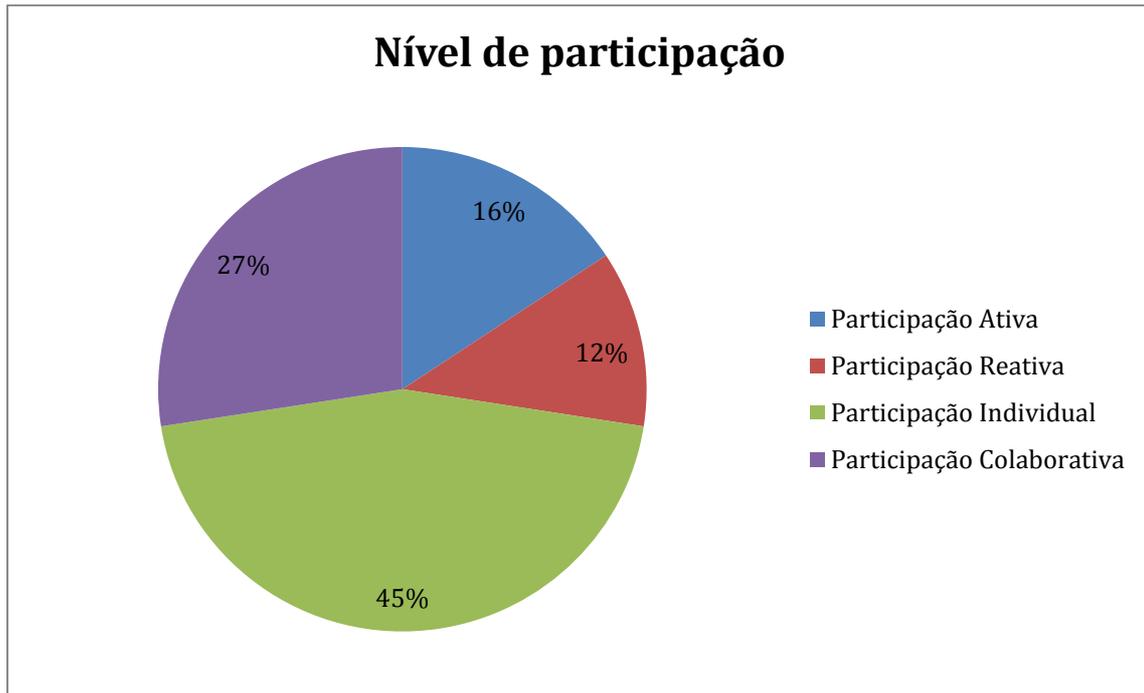


Gráfico 10: Nível de participação

Os motivos que levaram os respondentes a participarem do *MOOC EaD* foram, principalmente: interesse pelo conteúdo do curso (29), perceber como funciona um *MOOC* (26) e curiosidade (22), conforme Tabela 18:

Tabela 18: Motivos para participar do *MOOC EaD*

Motivos (questão aberta)	Frequência*
Interesse pelo conteúdo do curso	29
Perceber como funciona um <i>MOOC</i>	26
Curiosidade	22
Participar numa experiência diferente	14
Acesso a cursos/ ações de formação	11
Melhoria no desempenho das minhas funções	10
Valorização pessoal	10
Valorização profissional	9
Alargar a minha rede de contactos online	8
Reconhecimento social	3
Mudança profissional	1

*O total é diferente do número de questionários respondidos (41) porque nessa questão era possível marcar mais de uma opção

As tabelas apresentadas a seguir tratam do resultado da categorização das questões abertas. Quanto à participação, 14 respondentes descreveram como “pouca participação” (14).

Tabela 19: Descrição da participação no *MOOC EaD*

Participação (questão aberta)	Frequência
Pouca Dedicção	14
Bom Aproveitamento	7
Observador	7
Passivo	5
Ativa	4
Missing	1
Alerta	1
Curiosidade	1
Discreta	1

Em relação às diferenças percebidas entre o *MOOC EaD* e os demais cursos *online*, a “flexibilidade” (5) e a “maior interação” (5) foram as mais citadas.

Tabela 20: Diferenças entre *MOOC EaD* e os demais cursos

Diferenças do <i>MOOC EaD</i> dos demais cursos (questão aberta)	Frequência
Maior Flexibilidade	5
Maior Interação	5
Facilidade do idioma	3
Maior Autonomia	3
Maior compartilhamento de Conhecimento	3
Mais Informal	3
Menor Duração	2
Menor Interação	2
Muita informação ao mesmo tempo	2
Maior estímulo para realização das atividades	1
Maior feedback em relação as atividade realizadas	1
Maior Organização	1
Mais Amplo	1
Mais Interessante	1
Mais Intuitivo	1
Mais Superficial	1
Não Aplicável	1
Não frequentou cursos online anteriormente	1
Nenhuma	1
Sem semelhanças	1

As “ferramentas de compartilhamento” (9) foram a principal forma para a gestão de informações produzidas no *MOOC EaD*, com destaque para *Diigo*, *Facebook*, *Twitter* e *YouTube*.

Tabela 21: Gestão da informação *MOOC EaD*

Estratégia de gestão da informação (questão aberta)	Frequência
Utilizei ferramentas de compartilhamento (Dropbox, Diigo, YouTube, Facebook)	9
De nenhuma forma em particular	6
Assimilação de informações relevantes para usar profissionalmente	4
Não geri	4
Bem	3
Não respondeu/Não entendeu a pergunta	3
Armazenando material	2
Gestão em andamento	2
Não houve produção de informação que necessitasse gestão	2
Categorizei e compartilhei	1
Com resumos e leituras	1
De forma a atualizar o meu método de interação com o resto da comunidade educativa.	1
Não há como quantificar	1

As principais ferramentas usadas para a gestão da informação, declaradamente, foram: “Diigo” (6), “Facebook” (4), “Twitter” (3) e “Youtube” (3), sendo estas as mais utilizadas pelos portugueses.

Tabela 22: Ferramentas/serviços usados na gestão da informação x nacionalidade

Serviços/ferramentas mais importantes que você utilizou para gerir a informação produzida no MOOC EaD x Nacionalidade			
Serviços/ferramentas mais importantes que você utilizou para gerir a informação produzida no MOOC EaD	Nacionalidade		Total
	Brasileira	Portuguesa	
Diigo	1	5	6
<i>Facebook</i>	1	3	4
<i>Twitter</i>	1	2	3
<i>YouTube</i>	0	3	3
<i>Missing</i>	1	1	2
<i>Dropbox</i>	2	0	2
Não respondeu	1	1	2
Não usei ferramentas	1	1	2
Demais ferramentas citadas apenas uma vez (<i>Agregadores, Blog do MOOC, Conteúdos sugeridos online, Delicouse, Disponibilizadas pelo MOOC, Download de arquivos, Editor de texto, Google, Google+, Hangout, Redes sociais, Scoop it., Sites de pesquisa, Vídeos, Zotero</i>)			15

Em relação ao desenrolar da interação, colaboração e partilha entre os participantes no *MOOC EaD*, a “boa interação” foi a mais citada, com 12 respostas, seguida da “pouca interação” (7). Os portugueses apresentaram uma percepção melhor em relação a interação do que os brasileiros.

Tabela 23: Desenvolvimento da interação, colaboração e partilha no *MOOC EaD* x Nacionalidade

Interação, a colaboração e a partilha entre os participantes no <i>MOOC EaD</i>	Nacionalidade		Total
	Brasileira	Portuguesa	
Boa interação	5	7	12
Pouca interação	4	3	7
Partilhando informação	1	4	5
Boa colaboração	3	1	4
Através das ferramentas utilizadas pelo <i>MOOC</i>	0	3	3
Média interação	3	0	3
Por meio de vários serviços	1	0	1
Pouca colaboração	0	1	1

Em relação às ferramentas mais importantes para a interação, a colaboração e a partilha entre os participantes no *MOOC EaD*, o “*blog*” foi o mais citado com 7 respostas, seguida logo depois pelo “*Facebook*” (6) e “*Google+*” (6).

Tabela 24: Ferramentas mais importante para interação, colaboração e partilha no *MOOC EaD* x Nacionalidade

Ferramentas/serviços mais importantes para a interação, a colaboração e a partilha entre os participantes no <i>MOOC EaD</i>	Nacionalidade		Total
	Brasileira	Portuguesa	
Blog	3	4	7
Facebook	5	1	6
Google +	1	5	6
YouYube	0	4	4
Todas	1	2	3
Hangout	2	0	2
<i>Twitter</i>	1	1	2
A presença do tutor	1	0	1
Chat	1	0	1
Disponibilização de livros e textos	1	0	1
Fóruns	1	0	1
Várias	0	1	1

Sobre o papel desempenhado pelos organizadores do *MOOC EaD*, o papel de e-Moderador foi o mais citado, 29,3% (12), sendo que desses, 66,6 % (8) dos respondentes eram portugueses.



Gráfico 11: Papel dos Organizadores x Nacionalidade

Os respondentes declaram não terem realizado as tarefas, representando 31,7% (13) das respostas, desses, 76,92% (10) eram portugueses. Em contrapartida, dos 29,3% (12) que declaram ter feito a maior parte das atividades, 58,33% (7) eram portugueses.

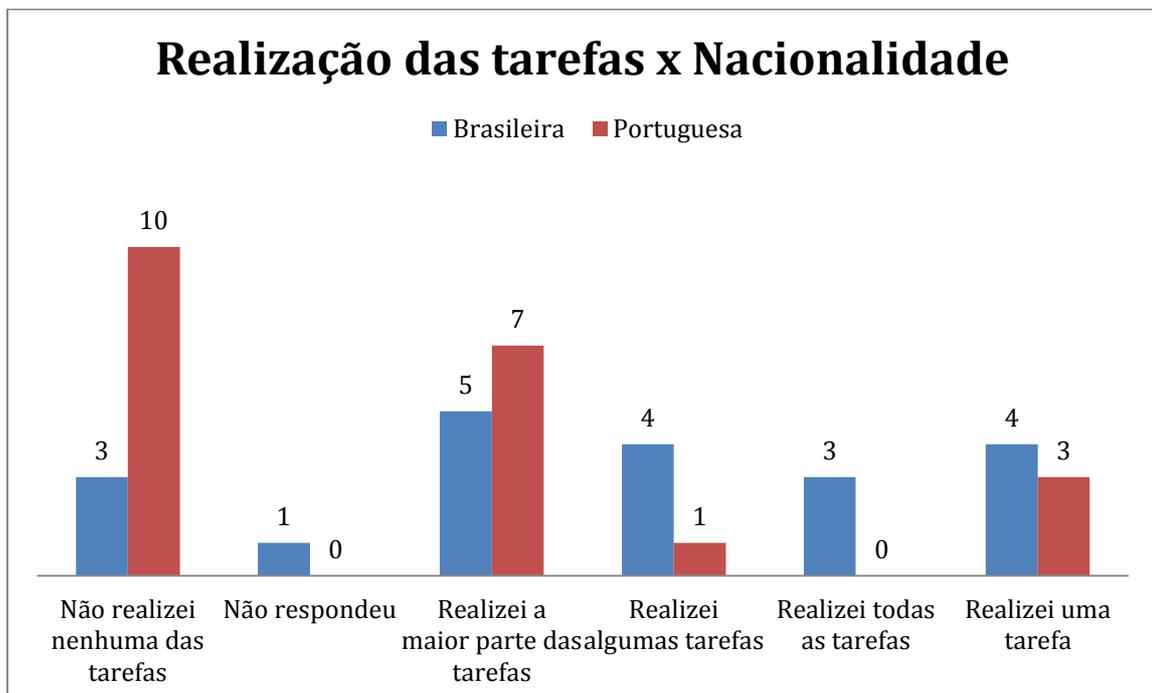


Gráfico 12: Realização das tarefas x Nacionalidade

A qualidade dos conteúdos do *MOOC EaD* disponibilizados pelos organizadores do curso foi considerada alta por 70,7% (29) dos respondentes, enquanto que os disponibilizados pelos participantes foi classificada como média para 56,1 % (23) dos respondentes.

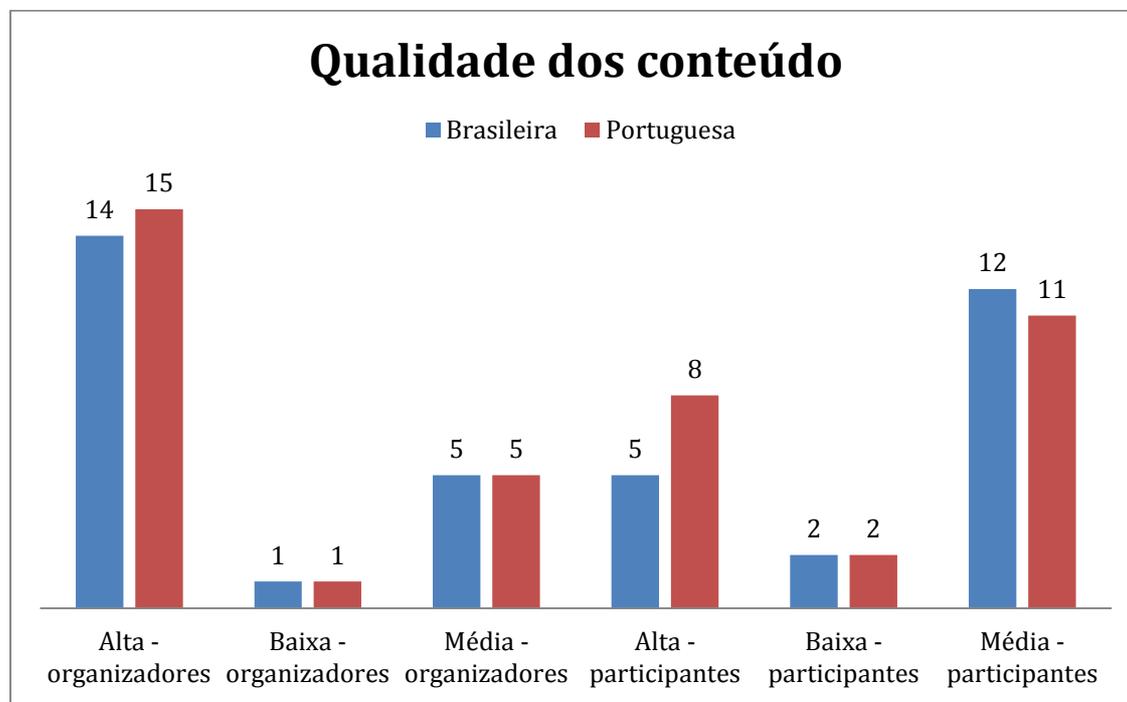


Gráfico 13: Qualidade dos conteúdos x Nacionalidade

Em relação à aprendizagem durante o *MOOC EaD*, os respondentes apresentaram concordância de forma mais significativa para as seguintes ideias:

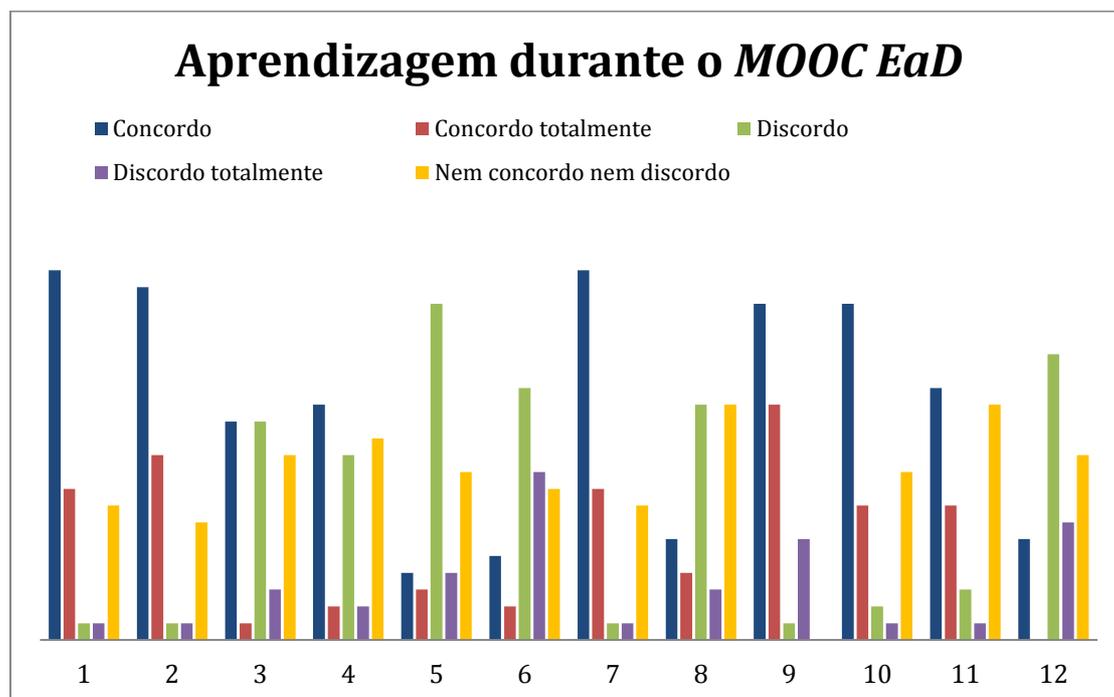
Tabela 25: Aprendizagem *MOOC EaD* - Concordância

Aprendizagem <i>MOOC EaD</i> - Concordância	Frequência	Percentual
Aquisição de novos conhecimentos e/ou competências	22	53,7%
Aquisição de conhecimento/competências novas num curso com esta configuração	22	53,7%
Aplicabilidade de conhecimentos/competências adquiridas na atividade profissional	21	51,2%
Valor ao conhecimento informal adquirido	20	48,8%
Conteúdos e recursos do curso permitiram uma aprendizagem de qualidade	20	48,8%

Em relação à aprendizagem durante o *MOOC EaD*, os respondentes apresentaram discordância de forma mais significativa para as seguintes ideias:

Tabela 26: Aprendizagem *MOOC EaD* - Discordância

Aprendizagem <i>MOOC EaD</i> - Discordância	Frequência	Percentual
Dificuldades em decidir sobre a credibilidade das contribuições dos participantes.	20	48,8%
A aprendizagem que se pode realizar neste curso é feita ao acaso.	17	41,5%
A aprendizagem necessita de ser confirmada por uma instituição para se tornar válida	15	36,6%

Gráfico 14: Aprendizagem durante o *MOOC EaD***Legenda**

1. Adquiri novos conhecimentos e/ou competências.
2. Vejo aplicabilidade de conhecimentos/competências adquiridas na minha atividade profissional.
3. O conhecimento que adquiri foi a um nível introdutório.
4. Senti falta de sínteses finais após as tarefas propostas.
5. Tive dificuldade em decidir sobre a credibilidade das contribuições dos participantes.
6. A aprendizagem que realizei necessita de ser confirmada por uma instituição para se tornar válida.
7. Foi possível adquirir conhecimento/competências novas num curso com esta configuração.
8. Considero que houve uma dispersão grande de temas e ferramentas.
9. Atribuo muito valor ao conhecimento informal que adquiri.
10. Os conteúdos e recursos do curso permitiram-me uma aprendizagem de qualidade.
11. A colaboração e partilha entre os participantes permitiu aprofundamento do conhecimento.
12. A aprendizagem que se pode realizar neste curso é feita ao acaso.

Em relação às barreiras encontradas durante o *MOOC EaD*, os respondentes apresentaram mais discordância do que concordância, sendo a “falta de tempo” como indicada como principal barreira para 29,3% (12) dos respondentes.

Quanto as discordância, as respostas que se seguem foram as mais representativas:

Tabela 27: Barreiras *MOOC EaD* - Discordância

Barreiras no <i>MOOC EaD</i> - Discordância	Frequência	Percentual
Falta de domínio das ferramentas da <i>Web</i>	23	56,1%
Definição de objetivos	23	56,1%
Credibilidade da Informação	23	56,1%
Falta motivação	22	53,7%

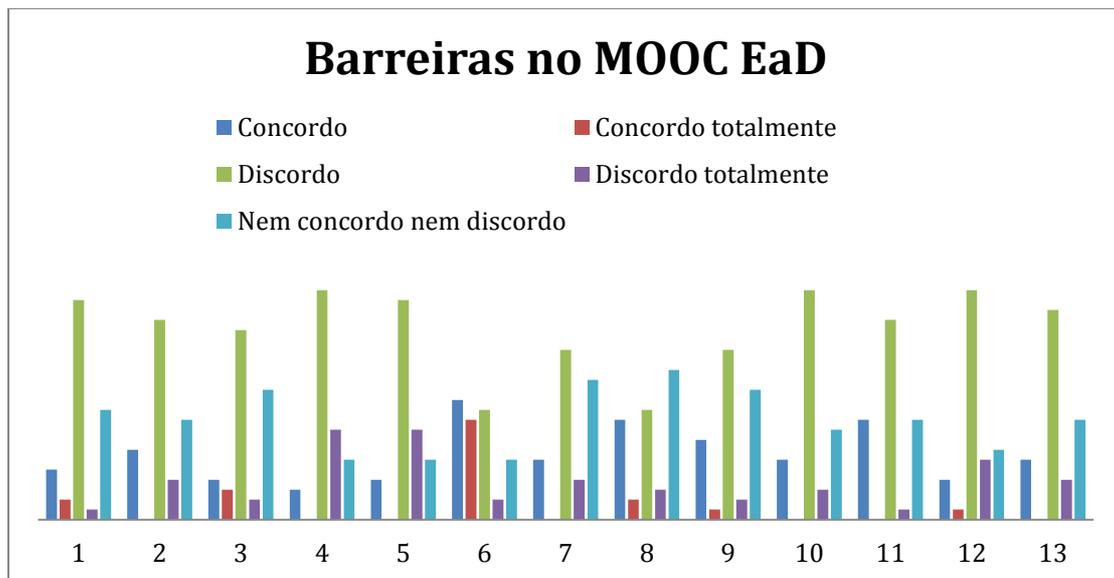


Gráfico 15: Barreiras no *MOOC EaD*

Legenda

1. Atividades em excesso
2. Ausência de feedback dos orientadores
3. Dispersão e profundidade
4. Falta de domínio das ferramentas da *Web*
5. Falta motivação
6. Falta tempo
7. Informação em excesso
8. Tempo de amadurecimento
9. Envolvimento dos outros participantes
10. Definição de objetivos
11. Sistematização dos temas
12. Credibilidade da Informação
13. Superficialidade das intervenções

Em relação aos fatores que mais contribuíram para a aprendizagem no *MOOC EaD*, os apresentados a seguir foram os mais significativos em termos de concordância:

Tabela 28: Fatores que contribuíram para a aprendizagem – Concordância

Fatores que contribuíram para a aprendizagem - Concordância	Frequência	Percentual
A interação e a colaboração com os outros	22	53,7%
Contatos informais	21	51,2%
Interesse das tarefas	20	48,8%
Qualidade dos conteúdos	20	48,8%
Socialização	19	46,3%

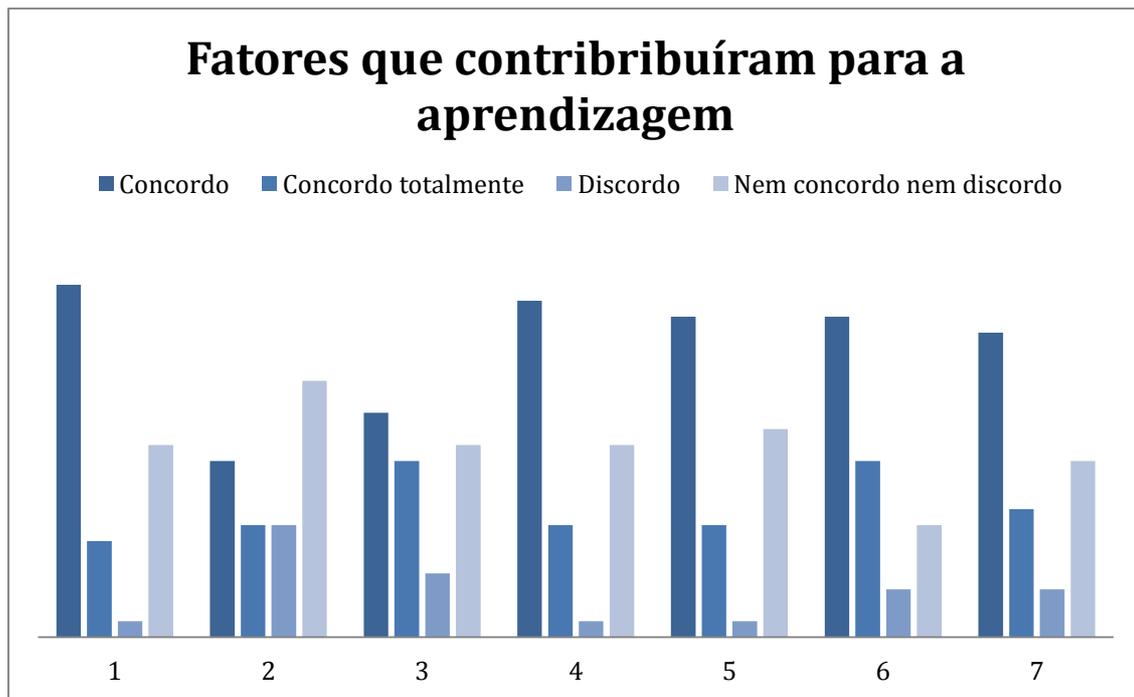


Gráfico 16: Fatores que contribuíram para a aprendizagem

Legenda

1. A interação e a colaboração com os outros
2. Apoio de outros participantes
3. Apoio dos organizadores
4. Contatos informais
5. Interesse das tarefas
6. Qualidade dos conteúdos
7. Socialização

Quanto ao grau de satisfação em relação às ferramentas, 53,7% (22) avaliaram como “ótimo” a ferramenta *YouTube* e 46,3% (19) a ferramenta *Facebook*; 82,9% (34) avaliaram como ótimo e bom o *Google+* contra 61% (25) em relação ao *blog*.

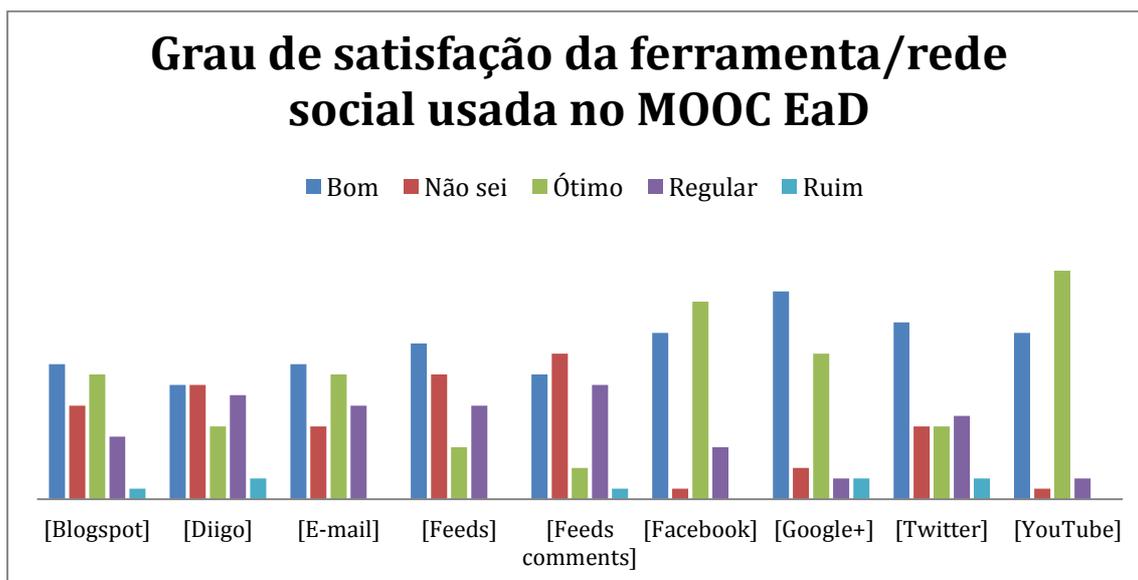


Gráfico 17: Grau de satisfação das ferramentas MOOC EaD

Em relação à ferramenta mais bem avaliada (*YouTube*), não houve divergência entre brasileiros e portugueses.

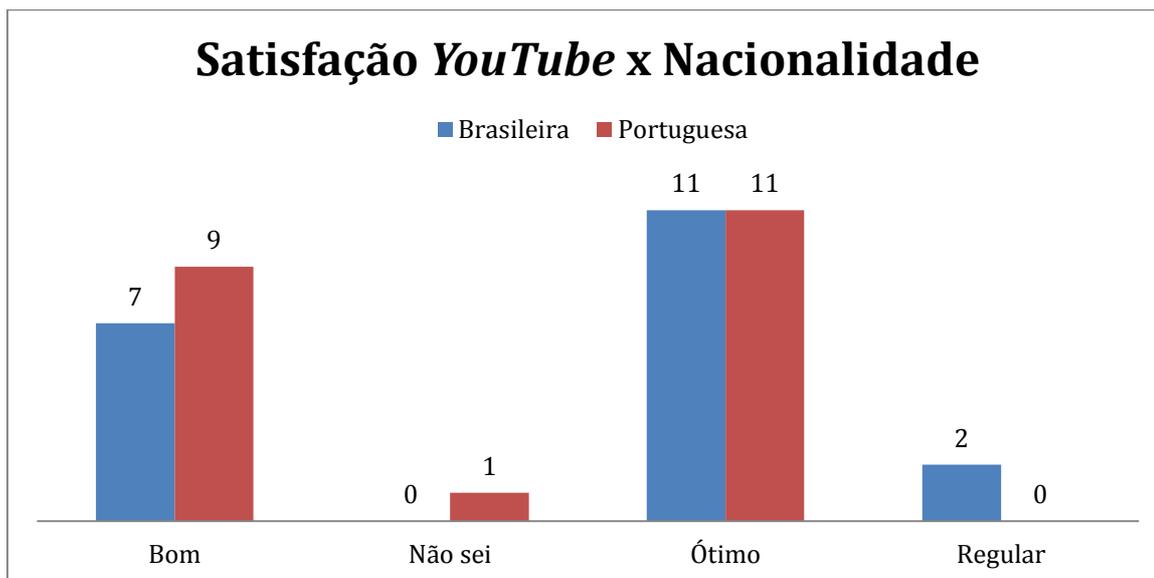


Gráfico 18: Satisfação YouTube x Nacionalidade

Em relação aos organizadores e aos recursos utilizados, os respondentes apresentaram concordância de forma mais significativa para as seguintes afirmações:

Tabela 29: Aprendizagem MOOC EaD - Concordância

Aprendizagem MOOC EaD - Concordância	Frequência	Percentual
Houve incentivo à participação por parte dos organizadores	24	58,5%
Os organizadores demonstraram ter domínio do assunto abordado	22	53,7%
Os organizadores usaram adequadamente as ferramentas e recursos disponíveis na web 2.0	22	53,7%

Cerca de 51,2% (21) dos respondentes apresentaram discordância quanto a seguinte afirmação: “Os recursos escolhidos revelaram-se inadequados ao perfil dos participantes”. Em relação à “grande concentração nos organizadores”, os respondentes dividiram-se em 29,3% (12) concordaram 24,4% (10) discordaram e 31,7% (13) nem concordaram nem discordaram.

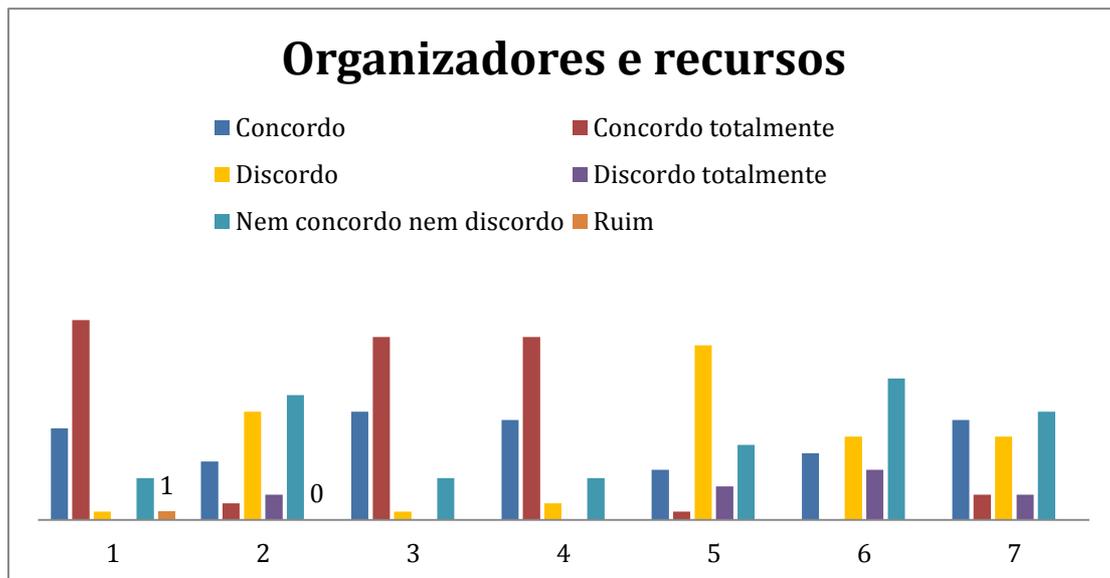
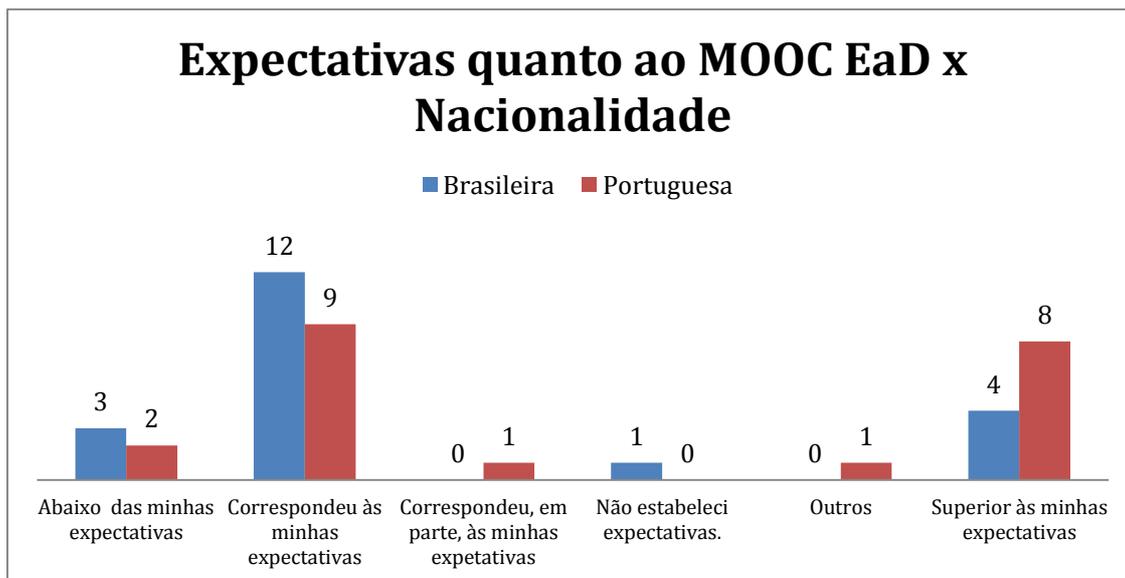


Gráfico 19: Organizadores e recursos *MOOC* EaD

Legenda:

1. Houve incentivo à participação por parte dos organizadores
2. Não foi tido em conta o tempo de aprendizagem das ferramentas e recursos
3. Os organizadores demonstraram ter domínio do assunto abordado
4. Os organizadores usaram adequadamente as ferramentas e recursos disponíveis na *web* 2.0
5. Os recursos escolhidos revelaram-se inadequados ao perfil dos participantes
6. Convidados com conhecimento da área de forma desigual
7. Houve uma concentração grande nos organizadores do curso

Quanto às expectativas, 51,2% (21) dos respondentes registraram que correspondeu às expectativas iniciais e 29,3% (12) registraram que superou as expectativas.

Gráfico 20: Expectativas quanto ao *MOOC* EaD x Nacionalidade

A coluna “Enumeração” foi incluída como modo de contar a direção da palavra que definiu a experiência dos respondentes. Foram utilizados os seguintes sinais para a ponderação da frequência de opinião: +positivo; - negativo; 0 neutro. Registrou-se 33 palavras positivas e 6 palavras com denotação negativa para a experiência que os responderam tiveram no *MOOC EaD*.

Tabela 30: *MOOC EaD* em uma palavra

Uma palavra para definir a experiência que teve no <i>MOOC EAD</i>	Frequência	Enumeração
Conhecimento	3	+
Interessante	3	+
Aprendizagem	2	+
Excelente	2	+
Inovadora	2	+
Ótima	2	+
Boa	1	+
Colaborativo	1	+
Compensadora	1	+
Desafiador	1	+
Eficiente	1	+
Encantamento	1	+
Enriquecedora	1	+
Fantástica	1	+
Finalmente	1	+
Instigante	1	+
Motivadora	1	+
Novidade	1	+
Oportunidade	1	+

Uma palavra para definir a experiência que teve no <i>MOOC EaD</i>	Frequência	Enumeração
Produtiva	1	+
Relevante	1	+
Sensação estranha	1	+
Surpreendente	1	+
Útil	1	+
Visionário	1	+
Ausência	1	-
Incoerência	1	-
Insuficiente	1	-
Irregular	1	-
Muito rica	1	-
Não faria outra vez	1	-
Total	39	

5.7 Análise crítica sobre o *MOOC EaD*

Considerando as motivações do estudo, bem como a contextualização, o percurso metodológico e os dados da investigação ora apresentados, alguns aspectos serão pontuados com base nas questões que balizaram a investigação.

De acordo com Cormier (2010), um *MOOC* é um **curso**, é **aberto**, é **participativo**, é **distribuído** e **apoia a aprendizagem em rede ao longo da vida**. Com base nesta definição, pode-se que o *MOOC EaD* é um *MOOC*.

O *MOOC EaD* é um **curso** por ter apresentado uma estrutura em torno da temática EaD, na qual os participantes passaram por grandes temas como a história da EaD, os modelos de EaD, a experimentação pedagógicas de ferramentas e, ainda, houve uma proposta frustrada de discussão sobre o futuro da EaD. Durante a discussão desses temas, os participantes puderam explorar as ferramentas da *web 2.0* na realização das atividades.

Considerando os princípios de Peter (2001), pode-se afirmar que o *MOOC EaD* foi **aberto** por:

- ter propiciado a aquisição de conhecimentos e competências para qualquer pessoa que estivesse acompanhando o curso. De acordo com os dados levantados com a aplicação do questionário, 53,7% (22) registraram que foi possível adquirir novos conhecimentos e/ou competências e 53,7% (22) registraram que foi possível a aquisição de conhecimento/competências novas num curso com esta configuração (princípio da *igualdade*);

- não apresentar nenhum tipo de pré-requisito, pagamento de taxas ou inscrição em ambientes virtuais de aprendizagem que pudessem apresentar qualquer barreira educacional para a participação dos interessados. As escolhas das plataformas e das ferramentas levou em conta a abertura das mesmas para participação e acesso ao conteúdo produzido colaborativamente após o encerramento do curso (princípio da *igualdade de chances*);
- não estar condicionado a determinado nível educacional nem a locais. Foi registrada a participação de pessoas de nível educacional diferente (de graduação a doutorado). Foi registrada a participação de falantes da Língua Portuguesa, nomeadamente do Brasil e Portugal. Uma das motivações para realização do *MOOC EaD* foi apresentar este modelo para profissionais que, talvez, por limitação da língua, ainda não tinham experienciado ou não tinha conhecimento do *MOOC*, conforme pode ser verificado com os dados levantados pela aplicação do questionário: 36,6% (15) dos respondentes já conheciam mas nunca tinha participado e 24% (10) nunca tinham ouvido falar (princípio do *ensino permanente e ubíquo*);
- apesar da proposta inicial do *MOOC EaD* ter sido uma experimentação de ferramentas de forma pedagógica, os participantes também puderam aprender com esta experiência (princípio do *currículo aberto*);
- permitir aos interessados participarem de diferentes formas em ferramentas distintas e no tempo em que estavam disponível (princípio do *estudo autônomo*);
- criar diferentes espaços abertos para as trocas e produção de conhecimento, 53,7% (22) dos respondentes consideraram a interação e a colaboração com os outros como o fator que mais contribuiu para a aprendizagem no *MOOC EaD* (princípio do *estudo por meio de comunicação e interação*);
- ser uma iniciativa que não estava vinculada a nenhuma instituição formal possibilitando a liberdade dos organizadores do *MOOC EaD* em escolher temas, produzir conteúdos, convidar profissionais e incentivar os interessados a discutir e produzir conteúdos sobre EaD. Cerca de 70,7% (29) dos respondentes registraram que um dos motivos que os levou a participar do *MOOC EaD* foi o interesse pelo conteúdo do curso (*relação com a vida*).

O *MOOC EaD* foi **participativo**, considerando os dados registrados no questionário para as questões sobre a participação: 34,1% (14) consideraram a sua participação mais colaborativa e 19,5% ativa, 29,26% (12) dos respondentes descreveram a interação como “boa” e 55,7% (22) indicaram a interação e a colaboração com os outros como um dos fatores que mais contribuíram para a sua aprendizagem.

O *MOOC EaD* foi **distribuído**. Um aspecto citado constantemente pelos organizadores durante a entrevista semiestruturada foi a criação de espaços abertos e

que podem ser usados após o encerramento do curso para consulta do conteúdo construído colaborativo com a possibilidade de ser usado/reutilizado em outras oportunidades. O material do *MOOC EaD* foi lançado na rede para que os participantes consumissem e, encerrado o curso, ainda pudessem/podem continuar consultando e contribuindo, o que também o caracteriza como uma iniciativa que **apoia a aprendizagem em rede ao longo da vida**.

Observe-se que, para o público-alvo do *MOOC EaD*, profissionais interessados em EaD e falantes da Língua Portuguesa, os números de acesso, registros, visualizações, etc. levantados nas diferentes plataformas e ferramentas usadas durante o curso são suficientes para julgar que a iniciativa teve a participação *massive*, ou seja, o *MOOC EaD* é *massive*.

Outro aspecto que pode ser levado em consideração foi a repercussão da iniciativa em espaços sobre a EaD e educação. Além do que foi publicado no tópico Mídias⁵⁴, *blog MOOC EaD*, nota-se que as pessoas, mesmos para aqueles que não puderam participar ou não tiveram a sua participação registrada em algumas plataformas, tomaram conhecimento da iniciativa em Língua Portuguesa.

Com relação aos aspectos inovadores do *MOOC EaD*, podem-se afirmar que o modelo não foi percebido como inovador nem pelos organizadores, nem pelos participantes. Durante a entrevista semiestruturada, o termo inovação é referenciado apenas duas vezes e, nos dados coletados pela aplicação do questionário, a palavra inovação aparece somente duas vezes para a questão que solicita a definição em uma palavra sobre a experiência no *MOOC EaD*.

A palavra inovação pode estar associada a diferentes aspectos. No Manual de OSLO (OCDE & EUROSTAT, 2005), principal fonte internacional de diretrizes para coleta e uso de dados sobre atividades inovadoras da indústria, a inovação é tida como a introdução, com êxito, de algum serviço/produto/processo/método/sistema que não existia antes. A inovação pode configurar um resultado de novas combinações de tecnologias existentes, talvez seja neste ponto que torne o *MOOC EaD* inovador, por ter feito uso da convergência digital no contexto educacional de forma estruturada, com propostas de atividades e experimentação de ferramentas e recursos na medida em que o curso se desenvolvia. Outro aspecto que poderia ser considerado como inovador, foi a criação de espaços que se perpetuam após o curso, deixando o

⁵⁴ [<http://moocead.blogspot.com.br/p/midia.html>]

conteúdo produzido colaborativamente aberto para posterior consulta e disponível para contribuições futuras.

Segundo os entrevistados, os aspectos foram considerados para a escolha das ferramentas do *MOOC EaD* foram: (a) adequação à atividade, (b) possibilidade de construir colaborativamente o conteúdo, (c) manter o material construído para aqueles que não puderam acompanhar a atividade para posterior consulta e (d) continuar colaborando com o conhecimento produzido.

No levantamento realizado no dia 08/01/2013, o *blog* do curso tinha registrado 33.211 acessos. Em 28/03/2013, foi registrado um aumento de 22,53% em número de acesso, 42.872 acessos, sendo que, desses, 52,32% (22.432) dos acessos foram do Brasil e 20,81% (8.923) de Portugal. O Canal *MOOC EaD* criado no *YouTube*, registrou, no dia 18/02/2013, 116 inscrições com 4.255 exibições. Em 28/03/2013, foi registrado um aumento de 12,12% em número de inscrições (132) e 47,50% em número de visualizações (8.105), conforme representado na Tabela 31:

Tabela 31: *Blog e YouTube MOOC EaD*

Ferramentas	Principais atividades	Jan/Fev. 2013	Março 2013	Aumento
	Modelos de EaD	33.211 acessos	42.872 acessos	22,53%
	Modelos de EaD	116 inscritos 4.255 exibições	132 inscritos 8.105 exibições	12,12% 47,50%

As ferramentas *Diigo* e *Twitter* ainda estão sendo usadas pelos participantes e, o *Facebook*, apesar de ter obtido um dos maiores graus de satisfação dos respondentes (avaliação “ótima” para 46,3%), não registrou mais nenhuma atividade nos espaços criados. Observa-se que a página História da EaD no *Facebook* passou a ser usada como um espaço de divulgação dos organizadores do *MOOC EaD* e não mais como *timeline* da EAD.

Um dado que chama a atenção é sobre o uso da ferramenta *Diigo*, apontada como uma das ferramentas que raramente era usada pelos respondentes do questionário. Esta ferramenta foi apontada como uma das mais importantes que utilizou para a gestão da informação produzida no *MOOC EaD*, cerca de 36,6% (15). O *Diigo* é uma das ferramentas que, ainda, apresenta atividade após o encerramento

do curso, o que comprova a percepção dos organizadores do curso sobre a novidade em termos de ferramentas.

No exerto 9, pode-se verificar que, em um *post* publicado em 14/12/2012 no *blog MOOC EaD*, um dos participantes anuncia a criação de conteúdo sobre *MOOC* na *wiki* e convite para a colaboração de todos.

Exerto 9

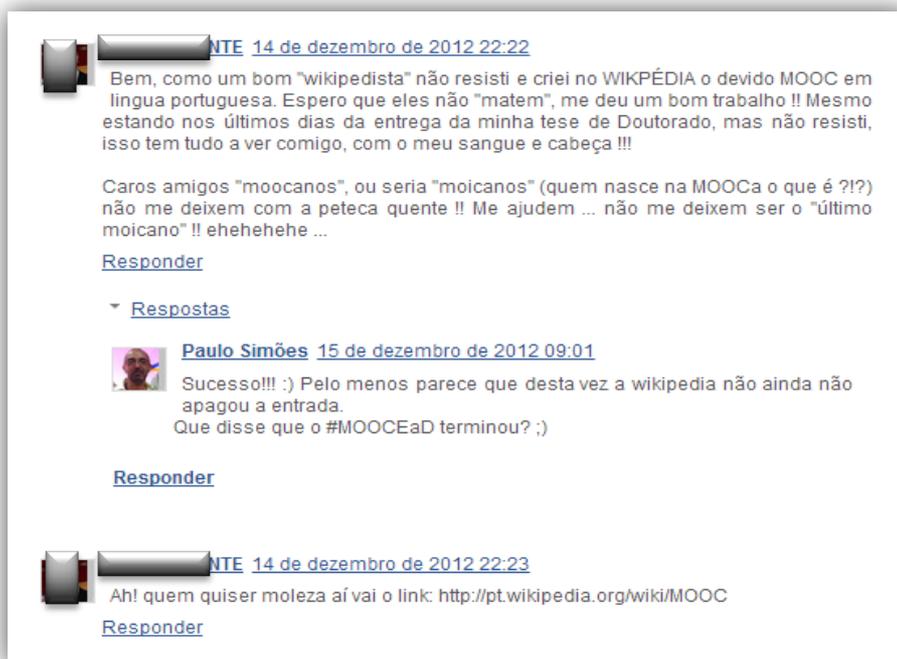


Figura 39: Criação de novos espaços e convite a colaboração - Blog *MOOC EaD*

Em relação à ferramenta *MediaWiki*, vale registrar que a atividade proposta para a experimentação dessa ferramenta não registrou muitas participações, principalmente por ter sido planejada para o final do *MOOC EaD* e, por uma falha metodológica da pesquisadora, essa ferramenta não foi inserida no questionário para ser um item de avaliação como, também, nas questões abertas. A *MediaWiki* não foi citada como uma opção de espaço de interação.

Quanto ao papel do docente, os organizadores do *MOOC EaD* se autodefiniram como curadores do curso. Apesar de o ENTREVISTADO 1, durante a entrevista, citar as metáforas para educador apresentadas por Siemens (2008b) em 2008: *master artist*, *network administrator*, *concierge* e *curator*, nem ele nem o ENTREVISTADO 2 reconhecem este papel (*curator*) na participação que tiveram durante o curso. Ambos acreditam que participaram ativamente da produção do

conteúdo, das interações e colaboração. Para o ENTREVISTADO 2, o termo mais adequado seria de facilitadores da aprendizagem. Ainda que os organizadores tenham divulgado o curso com o termo “curadores”, o papel desempenhado pelos mesmos e mais citado pelos respondentes do questionário foi o de e-Moderador - 29,3% (12) dos respondentes. Ressalta-se que desses, 66,6 % (8) dos respondentes eram portugueses.

O termo e-moderador é uma das possíveis classificações do professor que atua no âmbito do *eLearning*, bem como “*tutor online, e-professor, e-formador, formador virtual*” (Rodrigues, 2004), usados de forma indiscriminada e não havendo uma diferenciação sobre papéis assumidos na aprendizagem em rede. Cabe lembrar que, em 2010, Siemens (2010), amplia as metáforas para papéis do educador em um ambiente em rede: *amplifying* (ampliando), *curating* (curador), *wayfinding* (encontrando caminhos) e *socially-driven sensemaking* (buscando sentido socialmente orientado) *aggregating* (agregando), *filtering* (filtragem), *modelling* (modelagem) e *persistent presence* (presença persistente). Nesse sentido, cada papel implica uma forma de atuação. Parece que não se tem, ainda, uma clareza de qual o papel deve ser assumido pelo professor no contexto da aprendizagem *online* na era digital.

A gestão da informação, pelo menos no *MOOC EaD*, não foi trabalhada. O conceito de PLEs não chegou a ser debatido com os participantes e a intenção dos organizadores foi manter os participantes nos espaços criados, evitando, assim, uma maior dispersão, tipo como um dos problemas de cursos abertos. No Conectivismo, a criação de espaços pessoais para gestão de informação é incentivada para que cada aluno possa fazer a gestão do próprio conhecimento. Isso não aconteceu no *MOOC EaD* e que teve de ser esclarecido pelos organizadores durante o curso.

Exerto 11



Figura 40: Post1 - evento *MOOC EaD* - Facebook

Um dos desafios da adoção da convergência digital é garantir que as pessoas não se sintam perdidas, ou fiquem paradas em uma única ferramenta. Apesar de as principais discussões estarem concentradas no *blog*, em novembro de 2012, ainda houve participantes que permaneciam no *Facebook*, como observado no exerto 11.

Exerto 11

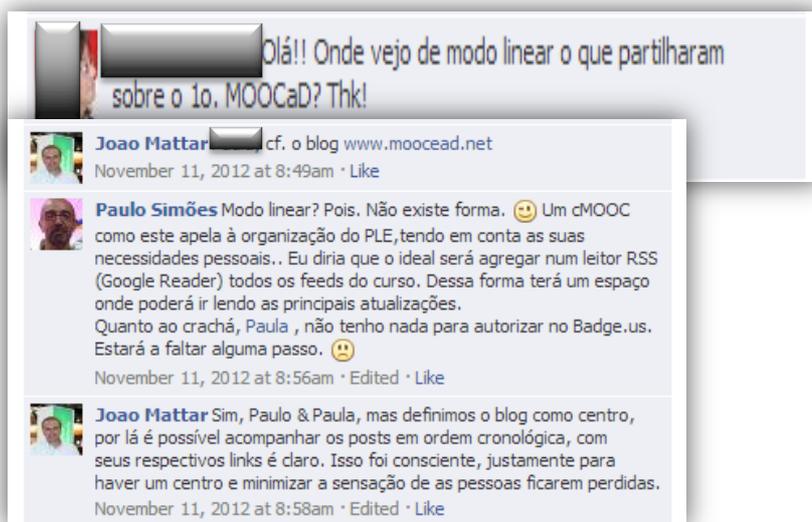


Figura 41: Post2 - evento *MOOC EaD* - Facebook

Os organizadores e os respondentes apontaram que a interação e colaboração foi um aspecto constante durante o *MOOC EaD*. Cerca de 53,7% (22) dos participantes responderam concordaram que um dos fatores que mais contribuiu para a aprendizagem foi a interação e a colaboração com os outros.

Ao observarem o *MOOC EaD*, apesar de terem tido como propósito a experimentação de espaços pedagógicos e de ter sido usado pelos organizadores como um momento de aprendizado da sua prática profissional, os respondentes do questionário apresentaram uma maior concordância em relação a dois aspectos sobre a aprendizagem: 53,7% (22) “concordaram totalmente” que adquiriram novos conhecimentos e/ou competências e 53,7% (22) “concordaram totalmente” que foi possível adquirir conhecimentos/competências novas num curso com esta configuração (*MOOC*). Outras duas ideias que chamam a atenção: (a) 48,8% (20) “concordaram totalmente” que atribuem muito valor ao conhecimento informal adquirido e (b) 36,6% (15) apontaram que a aprendizagem adquirida não necessita ser confirmada por uma instituição para se tornar válida.

Em continuidade às experimentações pedagógicas, o Professor João Mattar, um dos organizadores do *MOOC EaD*, lançou em 2013 um novo projeto: *MOOC Língua Portuguesa*. Esta iniciativa tem a proposta de testar outro modelo de *MOOC*, *xMOOC*. O projeto é coordenado pelo Grupo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais (GPTED) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) da PUC-SP emitirá certificado, o que justifica a exigência de matrícula/inscrição. É um curso gratuito, que oferecerá acompanhamento das interações dos alunos, identificação do público, avaliações e relatórios de desempenho.



Figura 42: *MOOC* Língua Portuguesa

Segundo Viana (2009), no contexto formal, as pessoas são orientadas, encaminhadas, certificadas por ser novas na aprendizagem. Em contrapartida, na aprendizagem informal, este percurso é decidido por cada um. Para a autora, “*a aprendizagem informal é natural e inevitável: está sempre a acontecer. É orientada e definida por cada um de nós*” (p. 42). Observou-se que, durante o *MOOC EaD*, que os participantes sentiram-se à vontade em decidir quais atividades acompanhar, como acompanhar e até que ponto acompanhar. Apontada como uma dificuldade pelo Entrevistador 2, por gerar a sensação de que o que estava sendo feito era para ninguém, também pode ser entendida como uma vantagem a liberdade de participar desse tipo de curso, cujo objetivo não é a certificação e sim a aprendizagem promovida pelas interações e colaborações em ambientes *online*, principalmente por não ter como exigência a obrigatoriedade de realização de atividades para participar de outra atividade do curso.

Como bem observa Cormier (2010), o *MOOC* constitui um passo para a aprendizagem ao longo da vida, que possibilita a independência, o trabalho nos

próprios espaços e a criação de redes autênticas, que podem ser mantidas mesmo após o término do curso. Na visão de Cormier, o participante escolhe como quer participar e, no final, é a própria pessoa que vai poder dizer se valeu a pena, “como na vida real” (Cormier, 2010). Parece que foi isso que aconteceu no *MOOC EaD*. Cabe, aqui, ponderar que mesmo com a apresentação dos dados da investigação das análises ora apresentadas, no final, quem vai afirmar se valeu a pena são as pessoas que passaram nos diferentes espaços criados pelo curso.

Por fim, vale resgatar o conceito de empoderamento por Paulo Freire (1921-1997), para quem a pessoa “*empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer*” (Valoura, 2010). Na esteira do pensamento de Freire, as práticas pedagógicas, no contexto da aprendizagem em rede na era digital, devem primar pela participação aberta, participação ativa de todos os atores sociais, sobretudo, no processo de aprendizagem, o que demanda a constante convergência de plataformas e ferramentas *web 2.0* no contexto educacional.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A melhor maneira de prever o futuro é criá-lo." Peter Drucker

Capítulo VI

Considerações finais

Nos capítulos anteriores, buscou-se realizar uma revisão da literatura pertinente às gerações da Educação a Distância, levando em consideração o paradigma da educação aberta e o impacto do avanço tecnológico para o contexto da aprendizagem em rede. Esse levantamento permitiu definir os *MOOCs* (*Massive Open Online Course*), bem como a diferença entre *cMOOCs* e *xMOOCs*. Ainda foi possível estabelecer relações entre o Conectivismo, o modelo pedagógico do *cMOOC* e o primeiro *MOOC* em Língua Portuguesa – *MOOC EAD* com base nos dados gerados pelos procedimentos metodológicos selecionados para a presente pesquisa, aproximar respostas às questões que balizaram todo o trabalho.

Algumas implicações devem ser levadas em conta em relação à geração e análise dos dados da pesquisa:

- tempo de recolha de dados - no planeamento de geração dos dados quantitativos e qualitativos, optou-se pela pesquisa exploratória por meio do acompanhamento/observação do *MOOC EAD*, aplicação de um questionário e realização de uma entrevista semiestruturada com os organizadores, além da seleção de *posts* publicados nas diferentes mídias sociais do curso, bem como as informações sobre compartilhamentos nas ferramentas da *web 2.0*, usada para exemplificar alguma questão da investigação. Todos esses procedimentos metodológicos só puderam ser realizados após o encerramento do *MOOC EaD*, ou seja, depois de dezembro/2012;
- tempo de análise de dados - entre a recolha de dados, análise e conclusão do presente estudo, o tempo foi de um pouco mais de três meses, o que pode ter influenciado, de certa forma, as análises ora apresentadas;
- questionário extenso – o instrumento elaborado para coleta dos dados pode ter ficado extenso, comprometendo, assim, o número de respostas completas. Além disso, uma das ferramentas usadas durante o *MOOC EaD*, não foi incluída no instrumento de recolha de dados por falha da pesquisadora.

Mesmo com as implicações acima apresentadas, foi possível levantar dados suficientes na tentativa de responder as questões que balizaram esta pesquisa, conforme apresentado a seguir.

O *MOOC EaD* apresentou características suficientes para ser considerado como um *MOOC* modelo conectivista. Não foi possível observar nenhum aspecto dito inovador nessa experiência, a não ser pelo o uso da convergência digital no contexto educacional de forma estruturada e planejada. Também se pode considerar como inovador a criação de espaços que se perpetuam após o curso, o que permite deixar o conteúdo produzido colaborativamente aberto para posterior consulta e disponível para contribuições futuras.

Observou-se que o papel do professor no contexto da aprendizagem em rede ainda não está claro, podendo ser um ponto para novas pesquisas. Se antes já existia a discussão do papel do educador nos cursos convencionais *online*, no contexto *MOOC* essa discussão permanece.

A gestão da informação é um desafio para os atores envolvidos na aprendizagem em rede, razão pela qual o uso de ferramentas que podem auxiliar na construção de *Personal Learning Environments* (PLEs) ainda precisa ser explorado, bem como, o conceito e a prática de PLEs. Se antes pensava-se em ambientações para a aprendizagem *online*, parece que a tendência é esperar que, agora, os interessados em participar de *MOOCs* tenham conhecimento e domínio das ferramentas da *web 2.0* para uma melhor gestão das informações.

Foi possível observar que, mesmo um curso aberto e disperso, no qual os participantes são independentes para definir o tipo de participação que terão no curso, a interação e a colaboração são fatores fundamentais para a aprendizagem em rede na era digital.

Parece que os *MOOC* possuem maior liberdade quando estão ligados à aprendizagem informal e ao conceito de *lifelong learning*. Em iniciativas independentes de *MOOC*, como a do *MOOC EaD*, observa-se que o educador fica mais à vontade para a experimentação pedagógica e os interessados mais livres para participar. E o desafio de gerir as informações distribuídas na rede pode ser contornado com um maior entendimento das potencialidades das ferramentas da *web 2.0* para a construção de PLEs.

Pode-se considerar o Conectivismo como uma base para a compreensão da aprendizagem na era digital, embora configura ainda um modelo que não propõe estratégias pedagógicas de como pode ser promovida essa aprendizagem. Os *MOOCs* seriam uma forma de buscar os estudos sobre as práticas pedagógicas consoantes com a era digital. Sejam experiências como *xMOOCs* ou *cMOOCs*, todas são válidas, dependendo dos objetivos e de quem ou qual instituição esteja por trás da iniciativa. A esse respeito, se for uma iniciativa informal, algumas questões devem ser levadas em consideração, tais como: reputação do profissional (virtual e real), sua experiência na condução de cursos *online*, devido ao fato da participação massiva de interessados, bem como domínio das ferramentas *web 2.0*. Nessas iniciativas informais, o que vai determinar o que foi aprendido ou não será o próprio participante. Se for um *MOOC* “formal”, provavelmente a questão da certificação tenha de fazer parte do curso e, para isso, deverá ter um maior controle dos participantes, o que compromete, de certa forma, o conceito aberto da iniciativa. Agora, se for combinar as iniciativas informais e formais, talvez um caminho seja o apontado por Siemens (2012c), que é possibilitar a aprendizagem globalmente e certificar localmente, sendo um desafio para as instituições formais desenvolver mecanismos para tal.

Pode-se afirmar que instituições formais e profissionais estão vendo o *MOOC* como algo muito diferente que, na realidade, em alguns lugares já acontece há muito tempo. Pioneiros da EaD já apontavam que o uso da tecnologia da comunicação e informação cada vez mais possibilitaria uma educação aberta, com acesso a todos e em qualquer lugar. Michal Moore (2007) comenta sobre “*naïve empirical research*”, no sentido de deixar de olhar para trás e entender o que está acontecendo. Considero importante olhar para trás para entender como a educação chegou até aqui, em nossos dias, para que se possa fazer uma evolução. Do contrário, será sempre apenas um recomeço.

Ainda que de forma ilustrativa, cabe, aqui, registrar um momento cooperativo que manteve acesa a motivação da pesquisa ora apresentada. Trata-se de uma interação recente, pelo *Facebook*, entre a pesquisadora e Pierre Lévy, quem, ao ser perguntado sobre a sua opinião sobre os *MOOCs*, comenta o seguinte:

Exerto 12

“Minha opinião não concerne a uma inovação como tal. Educação e aprendizagem à distância existem pelo menos há 30 anos e o “MOOC” recupera diferentes estratégias pedagógicas e de negociação” Pierre Levy. (tradução livre)



Figura 43: Minha interação com Pierre Lévy - Facebook

Para a dissertação que ora se finaliza, fez-se um corte no tempo para estudar um fenômeno. Porém, com a rapidez com que as coisas mudam, é possível que muitas análises e considerações aqui apresentadas já não sejam válidas dentro de um período muito curto de tempo que há de vir. Não obstante, espero que os resultados alcançados no presente trabalho possam significar uma forma de contribuição para trabalhos futuros voltados para a aprendizagem em rede na era digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

- Albuquerque, R. d. (12 de Março de 2013). *Infográfico MOOC EaD - O primeiro MOOC em língua portuguesa*. Fonte: Flickr: <http://www.flickr.com/photos/93937817@N07/8552325677/>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). *Three generations of distance education pedagogy*. Acesso em 10 de 10 de 2011, disponível em IRRODL - Internacional Review of Research in Open and Distance Learning: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. (L. A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bates, T. (1993). Theory and practice in the use of technology in distance education. In: D. Keegan, *Theoretical principles of Distance Education* (pp. 213-233). London: Routledge.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (P. A. Guareschi, Trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bell, F. (Março de 2011). *Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning*. Acesso em Fevereiro de 2013, disponível em The Internacional Review of Research in Open and Distance Learning: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/902/1664>
- Borges, J. A. (06 de 2004). *O processo do conhecimento humano e as correntes do pensamento jurídico*. Acesso em 14 de 07 de 2011, disponível em Jus Navigandi: <http://jus.com.br/revista/texto/6751/o-processo-do-conhecimento-humano-e-as-correntes-do-pensamento-juridico>
- Carvalho, J. d. (Julho de 2009). A natureza das redes e comunidades virtuais de aprendizagem. *Educação em Foco*(n.13), 77-100.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. New York: Blackwell.
- Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede* (3ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. (M. L. Borges, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Castells, M., & Cardoso, G. (04 e 05 de março de 2005). A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Acção Política. *Conferência promovida pelo Presidente da República*. Centro Cultural de Belém.
- Coelho, C. N. (2001). A Comunicação virtual segundo Lévy e Baudrillard. *XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Campo Grande, MS: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Cormier, D. (08 de 12 de 2010). *What is a MOOC?* Acesso em 15 de 10 de 2012, disponível em YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=eW3gMGqcZQc#!>
- D'Ambrosio, U. (Setembro de 2009). *A universidade concebida como resposta às aspirações da sociedade*. Acesso em 10 de Março de 2013, disponível em Revista Estudos Avançados na UNICAMP online: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/A_Concepcao_da_Universidade-UNICAMP.pdf
- Daniel, J. (2012). *Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility*. Acesso em 4 de Março de 2013, disponível em Sir John Daniel - Open and Distance Learning: <http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/120925MOOCspaper2.pdf>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (S. R. Netz, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Downes, S. (22 de Dezembro de 2005). *An Introduction to Connective Knowledge*. Acesso em 26 de Janeiro de 2013, disponível em stephen's web stephen downes: <http://www.downes.ca/post/33034>
- Downes, S. (19 de Maio de 2012a). *Connectivism and Connective Knowledge*. Acesso em 10 de Março de 2013, disponível em Stephen's Web Stephen Downes: http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Downes, S. (23 de Abril de 2012b). *The Rise of MOOCs*. Obtido em 25 de Janeiro de 2013, de Stephen's Web - Stephen Downes: <http://www.downes.ca/post/57911>
- Downes, S. (6 de Novembro de 2012c). *International MOOCs Past and Present*. Acesso em 03 de Março de 2013, disponível em Half an Hour:

- <http://halfanhour.blogspot.com.br/2012/11/international-moocs-past-and-present.html>
- Flick, U. (2004). *Uma Introdução à pesquisa qualitativa*. (S. Netz, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. (R. C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (1995). *A arqueologia do saber* (4ª ed.). (L. F. Neves, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Garrison, D. R. (1990). Communication and Technology. In: D. R. Garrison, & D. Shale, *Education as a Distance: From Issues to Practice* (pp. 41-52). Malabar: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21 st Century*. London: Routledge Falmer.
- Harasim, L. Hiltz, S.R., Teles, L. e Turoff, M. (2005). *Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: SENAC.
- Hill, P. (24 de Julho de 2012). *Four Barriers That MOOCs Must Overcome To Build a Sustainable Model*. Acesso em 13 de Janeiro de 2013, disponível em e-Literate: <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/>
- Holton, D. (04 de Maio de 2012). *What's the "problem" with MOOCs?* Acesso em 28 de Novembro de 2013, disponível em EdTechDev: <http://edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whats-the-problem-with-moocs/>
- Koller, D. (01 de Agosto de 2012). *What we're learning from online education*. Acesso em 14 de Março de 2013, disponível em YouTube: http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=U6FvJ6jMGH
U
- Kop, R., & Hill, A. (Outubro de 2008). *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?* Acesso em Fevereiro de 2013, disponível em The International Review of Research in Open and Distance Learning: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>
- Levy, P. (1996). *O que é virtual?* (P. Neves, Trad.) São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (1ª ed.). (C. I. Costa, Trad.) São Paulo: Editora 34.

- Lisbôa, E. S., Junior, J. B., & Coutinho, C. P. (Julho de 2010). Conceitos emergentes no contexto da sociedade da informação: um contributo teórico. *Revista Científica de Educação a Distância, Vol 2, Nº 3*.
- Mattar, J. (24 de Março de 2012). *MOOC*. Acesso em 15 de Dezembro de 2012, disponível em De Mattar: <http://joamattar.com/blog/2012/03/24/mooc/>
- Melaré, D. (13 de 09 de 2012). O Pensamento Vivo da Informação - Daniela Melaré. http://www.youtube.com/watch?v=mLm82tg_vCE, 4:54. (R. Ashtoffen, Entrevistador)
- Moore, M. (2002). Teoria da Distância Transacional. (ABED, Ed.) *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 01*, 1-14.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância - uma Visão Integrada*. (R. Galman, Trad.) São Paulo: Thomson Learning.
- Moore, M. G., & Shin, N. (2000). *Speaking Personally about Distance Education: Foundations of Contemporary Practice*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Moran, J. M. (2002). *O que é educação a distância*. Acesso em 01 de Fevereiro de 2013, disponível em Escola de Comunicação e Arte (ECA USP): <http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>
- Morgado, L. (2004). *Ensino Online: Contextos e Interações*. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, L. (2011). The networked class. In: C. Wankel, *Educating Educators with Social Media (Cutting-Edge Technologies in Higher Education, Volume 1)* (pp. 135-152). Emerald Group Publishing Limited.
- Mota, J. (Setembro de 2009a). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. (V. O. Dissertação de Mestrado, Ed.) Acesso em 18 de Novembro de 2012, disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf
- Mota, J. (2009b). *Personal Learning Environments: Contributos para uma discussão do conceito*. Acesso em 24 de Março de 2013, disponível em Educação, formação & tecnologias: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/105/66>

- Mota, J. (10 de Novembro de 2012). *Planeta MOOC: A Educação Online como Plataforma*. Acesso em 28 de Março de 2013, disponível em Slide Share: <http://www.slideshare.net/josemota/planeta-mooc-a-educao-online-como-plataforma>
- Norvig, P. (18 de Junho de 2012). *The 100,000- student classroom*. Acesso em 14 de Março de 2013, disponível em YouTube: <http://youtu.be/tYclUdcsdeo>
- OCDE. (2010). *Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia*. Acesso em 25 de Janeiro de 2013, disponível em Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico: <http://www.oecd.org/edu/cei/47785311.pdf>
- OCDE, & EUROSTAT. (2005). *Manual de OSLO: Diretrizes para Coleta e Interpretação de Dados sobre Inovação* (3ª ed.). (FINEP, Trad.) FINEP.
- Okada, A. (17-18 de Maio de 2007). *Novos paradigmas na educação online com aprendizagem aberta*. Acesso em 25 de Janeiro de 2013, disponível em Open Resarch Online: <http://oro.open.ac.uk/28633/1/CHALLENGES2007.pdf>
- OpenupEd. (2013). *Project OpenupEd, EADTU*. Fonte: <http://www.openuped.eu/>
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta : para uma universidade do futuro. (U. Aberta, Ed.) Lisboa, Portugal. Fonte: Repositorio Aberto: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>
- Peters, O. (2001). *Didática do ensino a distância: Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. (I. Kayser, Trad.) São Leopoldo, RS: Unisinos.
- Quinn, C. (20 de Fevereiro de 2012). *MOOC reflections*. Acesso em 12 de Fevereiro de 2013, disponível em Learnlets: <http://blog.learnlets.com/?p=2562>
- Robinson, S. K. (14 de Outubro de 2010). *Changing Education Paradigms*. (R. Animate, Ed.)
- Rodrigues, E. (2004). *O papel do e-formador (formador a distância)*. Acesso em 25 de Março de 2013, disponível em RepositoriUM: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6412/3/Cap%C3%ADulo%204-%20O%20Papel%20do%20e-formador.pdf>
- Siemens, G. (17 de Outubro de 2003). *Learning Ecology, Communities, and Networks Extending the classroom*. Acesso em 25 de Janeiro de 2013, disponível em

- Silva, D. E. (2003). A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados. In J. A. Vieira, & D. E. da Silva, *In: Práticas de Análise do Discurso. Brasília: Plano Editora*. Brasília: Plano.
- Silva, D. E. (2012). *Margens de sentido(s) nas águas textuais e discursivas*. Obtido em 03 de abril de 2013, de UniCeub - Publicações Acadêmicas: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/view/2094>
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (4ª ed.). Florianópolis: UFSC.
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (14 de Julho de 2011). *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*. Acesso em 22 de Janeiro de 2013, disponível em Science: <http://www.wjh.harvard.edu/~wegner/pdfs/science.1207745.full.pdf>
- Teixeira, A., & Mota, J. (2013). Innovation and Openness through MOOCs: Universidade Aberta's pedagogic model for non-formal online courses. *EDEN Annual Conference 2013* (p. 66). Oslo, Norway: Morten Flate Paulsen and András Szücs on behalf of the European Distance and E-Learning Network.
- Teixeira, A., & Mota, J. (2013a). *Modelo iMOOC*. Obtido em Maio de 2013, de iMOOC, Universidade Aberta de Portugal: <http://www2.uab.pt/uab25/imooc.php>
- USP, N. (3 de Setembro de 2007). *Por uma cultura de colaboração*. Acesso em 20 de Outubro de 2012, disponível em Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/novidades/informe,7,856>
- Valentim, H. (30 de Setembro de 2009). *Apêndice 9: Comparação do conectivismo com as teorias de aprendizagem dominantes no passado*. Acesso em 03 de Março de 2013, disponível em hugovalentim.com: <http://hugovalentim.com/livro/apendice-9-comparacao-do-conectivismo-com-teorias-de-aprendizagem-dominantes-no-passado>
- Valoura, L. d. (2010). *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do tempo Empoderamento, em seu sentido transformar*. Acesso em 23 de Março de 2013, disponível em Tupi :: Física/UFMG:

http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf

Vergara, S. C. (1997). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

Verhagen, P. (2006). *Connectivism: A new learning theory?* Acesso em Fevereiro de 2013, disponível em Surf e-learning themasite: <http://pt.scribd.com/doc/159832748/Connectivism-a-New-Learning-Theory>

Viana, J. A. (2009). *O papel dos ambientes online no desenvolvimento da aprendizagem informal*. Acesso em 26 de Março de 2013, disponível em Repositório da Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2086/1/21849_ulfp034652_tm.pdf

Wesch, M. (12 de Outubro de 2007). *A Vision of Students Today*. Acesso em 21 de Novembro de 2012, disponível em YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>

Zapata-Ros, M. (28 de Janeiro de 2013). *MOOCs, una visión crítica. El valor no está en el ejemplar*. Acesso em 26 de Fevereiro de 2013, disponível em e-LIS repository: http://eprints.rclis.org/18452/1/MOOC_critica_Elis.pdf

ANEXOS

Anexos

OBSERVAÇÃO: OS ANEXOS ENCONTRAM-SE DISPONÍVEIS EM CD

Anexo 1 - *MOOCFESTO* - Blog *MOOC* EAD (item 3.3)

Anexo 2 - Questionário sobre *MOOC* EaD - 2012 (item 4.2.2)

Anexo 3 - Guião entrevista semiestruturada (item 4.2.3)

Anexo 4 – Codificacao - entrevista semiestruturada (item 4.2.3)

Anexo 5 - História EaD Facebook (data 09.02.13) (item 5.5.1)

Anexo 6 - Evento *MOOC* EaD Facebook (data 23.03.13) (item 5.5.1)