

Emanuel do Rosário Santos Nonato
Mary Valda Souza Sales
Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque
Organizadores

Educação a Distância

percursos e perspectivas



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

Reitor

Carla Liane N. dos Santos

Vice-Reitora



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Atson Carlos de Souza Fernandes

Liege Maria Sitja Fornari

Luiz Carlos dos Santos

Maria Neuma Mascarenhas Paes

Tânia Maria Hetkowski

Suplentes

Edil Silva Costa

Gilmar Ferreira Alves

Leliana Santos de Sousa

Mariângela Vieira Lopes

Miguel Cerqueira dos Santos

Emanuel do Rosário Santos Nonato
Mary Valda Souza Sales
Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque
Organizadores

**EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**
percursos e perspectivas

Salvador
EDUNEB
2017

© 2017 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma
idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil em 2017.

Coordenação Editorial

Nerivaldo Araújo

**Coordenação de Design,
Diagramação e Capa**

Sidney Silva

Revisão

??????????????

Normalização

????????????????

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Fernanda de J. Cerqueira – CRB 162-5

Educação a distância: percursos e perspectivas/ Organizado por Emanuel
do Rosário Santos Nonato; Mary Valda Souza Sales e Jader Cristiano
Magalhães de Albuquerque. – Salvador: EDUNEB, 2017.

294 p.: il.

ISBN 978-85-85813-14-7

1. Educação a distância. 2. Tecnologia educacional. I. Nonato, Emanuel do
Rosário Santos. II. Sales, Mary Valda Souza. III. Albuquerque, Jader Cristiano
Magalhães de.

CDD: 371.3358

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
www.uneb.br

Esta Editora é filiada à



Sumário

PREFÁCIO	7
PERCURSOS E PERSPECTIVAS DA EaD: uma apresentação <i>Emanuel do Rosário Santos Nonato, Mary Valda Souza Sales e Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque</i>	11
Parte I - CURRÍCULO E DESENHO PEDAGÓGICO	
LA ENSEÑANZA A DISTANCIA <i>ON-LINE</i> : del conocimiento empaquetado al aprendizaje en la red <i>Manuel Area Moreira</i>	25
EDUCAÇÃO ABERTA E OS PERCURSOS FORMATIVOS AUTOPOIÉTICOS: temas e dilemas contemporâneos <i>Adriana Rocha Bruno, Ana Maria Di Grado Hessel e Lucila Pesce</i>	51
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, HIPERTEXTO E CURRÍCULO: flexibilidade e desenho didático <i>Emanuel do Rosário Santos Nonato e Mary Valda Souza Sales</i>	73
GAMIFICACIÓN EN MOOCS . Reflexiones entorno a los elementos de juego y la motivación en un entorno de educación a distancia <i>Ruth S. Contreras Espinosa</i>	115

Parte II - TÉCNICAS, TECNOLOGIAS E ARQUITETURA EaD

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INCLUSÃO DIGITAL: a criação de um <i>campus virtual</i> para estabelecimentos prisionais em Portugal <i>Domingos Caeiro e José António Moreira</i>	153
SISTEMAS LOGÍSTICOS E PRESENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: perspectivas complementares <i>Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque e Kathia Marise Borges Sales</i>	187
CURSOS LIVRES MASSIVOS ON-LINE: possibilidades de disseminação da extensão universitária EaD <i>Eniel do Espírito Santo e Ariston de Lima Cardoso</i>	217
M-LEARNING: desenvolvendo didática em rede para o ensino-aprendizagem em História na modalidade EaD <i>Alfredo Eurico Rodrigues Matta, Osvanildo de Souza Ferreira, Francisca de Paula Santos da Silva e Maria Inês Corrêa Marques</i>	245
SOBRE OS AUTORES	287

PREFÁCIO

A coletânea “Educação a Distância: percursos e perspectivas” parece representar bem a coroação do esforço e trabalho que vêm desenvolvendo os amigos e pesquisadores Emanuel Nonato, Mary Sales e Jader Albuquerque em várias frentes tangentes à Educação a Distância (EaD) e à Educação em geral. A obra traz contribuições ímpares e, não só por isso, foi um lisonjeio o convite para a prefaciá-la. Antes de qualquer comentário referente ao conteúdo dos textos deste trabalho, registro aqui os merecidos parabéns aos três pela iniciativa desta coletânea. A comunidade científica e educacional ganhou bastante com este novo fruto.

Arranjado em duas partes, com quatro textos em cada, este livro nos apresenta um conjunto de importantes discussões, com autores nacionais e internacionais. Em diferentes perspectivas, cada texto teceu argumentos e reflexões essenciais para melhor entendimento de certos aspectos da Educação a Distância. Uma discussão necessária, posto que ainda carecemos de aprofundamentos teórico-práticos sobre diversos elementos da EaD. Certamente, algumas lacunas da área estão sendo supridas com esta coletânea.

Percebi a riqueza do trabalho aqui registrado desde a sua composição, ressaltada pelo cuidado na escolha de temas importantes, tratados por autores comprometidos com a área. Ao longo dos capítulos do livro, os autores exploram, ao seu modo, questões latentes da relação entre educação e tecnologias, com particular atenção à Educação a Distância. Exploram ideias importantes e atuais, como a aprendizagem e formação em rede; a abertura no ensino-aprendiza-

gem; a flexibilidade didática, curricular e pedagógica; as interseções entre estratégias dos jogos (*games*) e a educação; contribuições da EaD para a aprendizagem ao longo da vida e a inclusão digital; a relação entre espaço-tempo da educação com questões logísticas; a incorporação de vantagens da EaD para a educação presencial; e, por fim, a exploração pedagógica da mobilidade educacional (*M-learning*) via tecnologias digitais. Ou seja, são textos que, intencionalmente, se propõem a perspectivas diferenciadas de reflexões.

Do ponto de vista da autoria dos capítulos, os organizadores conseguiram juntar profissionais pesquisadores comprometidos com a causa da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem por meio da incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação. São autores – com a maioria dos quais já tive a oportunidade e o prazer de conviver, dialogar e trabalhar – de origens espanhola, portuguesa, mexicana e brasileira, que, de uma perspectiva ímpar, deram belas contribuições para pensar a Educação a Distância, em particular, e a Educação e Tecnologias, em geral. Assim, com base em estudos conduzidos no Brasil e no estrangeiro, os textos sugerem maior integração do conhecimento desenvolvido sobre as tecnologias digitais aos contextos e práticas pedagógicas.

De um modo geral, as análises registradas neste livro tornam a obra primorosa àqueles que se interessam pela temática. Por evidenciar elementos importantes para discussões sobre a EaD e temas afins, este é um material de grande interesse para pesquisadores e estudantes interessados nas temáticas das interfaces entre Educação e Tecnologia. Novamente, parabéns aos organizadores e amigos Emanuel, Mary e Jader.

Em suma, acreditando que valha a pena, fica aqui o convite à leitura. Certamente o leitor encontrará, nas linhas e entrelinhas da coletânea, outros percursos e perspectivas diferenciadas.

Daniel Mill
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas
sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens)
mill@ufscar.br

PERCURSOS E PERSPECTIVAS DA EaD: uma apresentação

Emanuel do Rosário Santos Nonato

Mary Valda Souza Sales

Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque

Passadas duas décadas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e uma década da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a comunidade acadêmica começa a dar sinais de que compreende qual seja o lugar que convém à Educação a Distância (EaD) na discussão sobre os caminhos da educação no Século XXI. Paulatinamente, os juízos preconceituosos e apressados cedem lugar a análises consistentes e abalizadas que apontam os melhores caminhos, destacam as dificuldades e fragilidades e salientam as vantagens e potencialidades, assim como sinalizam propostas de como melhor encaminhar o desenvolvimento da EaD com o auxílio direto do potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em especial as Tecnologias Digitais conectadas à *Web*.

O crescimento da comunidade científica dedicada ao estudo das implicações da mediação tecnológica na educação e das formas/possibilidades de educação não presencial,

no Brasil e fora dele, permitiu que a EaD tomasse lugar nas discussões acerca da qualidade e da oferta da educação pública no Brasil de maneira crescente, bem como contribuiu para o aumento do intercâmbio entre pesquisadores e interessados no tema em todo o mundo.

Para falar de EaD, contudo, é necessário estabelecer algumas balizas. No Brasil, a metodologia de fazer a educação que convencionamos denominar EaD é concebida como modalidade educacional, fundamento legal que é também condicionante do pensar e do fazer EaD. Partindo do princípio que a EaD é caracterizada principalmente pela tecnologia e pela mídia que codiciona o desenvolvimento dos processos comunicacional e relacional da prática educativa, manifesta-se *in litteris* no artigo primeiro do Decreto Federal nº 5.622/2015:¹

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Se, por um lado, essa definição legal impacta gravemente o fazer EaD no Brasil e, por conseguinte, o teorizar sobre EaD, não queremos aqui pensar na EaD apenas por tais características, mas pensar na educação em toda sua complexidade, visto que os processos edu-

¹ BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

cativos se constituem de relações, sujeitos subjetivos, processos comunicacionais e interacionais, produção e difusão do conhecimento, estabelecimento de parcerias e de vínculos pedagógicos formativos.

Nesse sentido, a EaD é a educação desenvolvida a partir das TIC como potencial mediadora dos processos comunicacionais, informacionais e educacionais do fazer educativo e da prática pedagógica nos mais diversos contextos de formação, no âmbito da educação formal e não formal. Isto nos permite agregar ao processo educativo aparatos, dispositivos, equipamentos e recursos das mais diversas tecnologias disponíveis e mídias variadas que contribuam diretamente com a efetivação de uma práxis contextualizada que atenda aos objetivos e metas educacionais previstas por cada curso, instituição e/ou sujeitos do processo formativo.

É nesta perspectiva teórico-metodológica que esta obra reúne pesquisadores e grupos de pesquisa cuja experiência no fazer educação permitiu uma análise sobre a EaD com densidade teórica e profunda experiência, na qual temos a chance de perceber o crescimento e a credibilidade dessa modalidade educacional no mundo e a sua afirmação no Brasil, principalmente, no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

Entendendo esse momento histórico, o Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), adscrito à Linha de Pesquisa 4 – Educação, Currículo e Processos Tecnológicos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, *Campus I* da Universidade do Estado da Bahia, empreendeu o projeto de pesquisa “A Educação a Distância no âmbito da Universidade do Estado da Bahia: o estado da arte”, com recursos da própria universidade,

dentro do qual esta publicação se inscreve, na medida em que atende a alguns de seus objetivos, apontando as perspectivas teóricas que presidem a EaD na UNEB e fora dela, e ao mesmo tempo, publicizando as suas experiências nesta modalidade.

Esta coletânea, assim, surge da convergência de interesses de pesquisa dos organizadores líderes do ForTEC com pesquisadores de outros grupos de pesquisa da UNEB (Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologias, Difusão do Conhecimento e Modelagens de Sistemas Sociais - DCETM e Grupo de Pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais) e de outras IPES nacionais (Linguagem, Educação e Cibercultura – LEC/UNIFESP; Aprendizagem em Rede - GRUPAR/UFJF; *Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías - EDULLAB/Universidad de La Laguna*), sinalizando para a vitalidade, a dinamicidade e a organicidade da pesquisa em EaD no Brasil.

Por outro lado, a EaD é objeto de pesquisa em todo o mundo. Em virtude disto, esta obra apresenta as perspectivas teórico-metodológicas e os percursos da EaD em Portugal e na Espanha, fruto da cooperação em rede de pesquisadores estrangeiros (Portugal e Espanha) com o ForTEC, ao tempo em que abre a janela para o que se pensa e se faz em EaD fora do Brasil, articulando perspectivas, integrando visões e estimulando o compartilhamento de experiências e lastros epistêmicos.

Assim, a parceria entre pesquisadores/grupos de pesquisa dessas universidades brasileiras, espanholas e portuguesas permite que esta coletânea apresente como sua contribuição à comunidade científica que se dedica à EaD como objeto de estudo, um quadro bastante ilustrativo dos percursos trilhados/em trilha na EaD no

Brasil e na Península Ibérica e das perspectivas teórico-metodológicas que se abrem para essa modalidade neste primeiro quadrante do Século XXI a partir de autores que fazem EaD em várias e diversas instituições de ensino. Assim, compõem esta coletânea pesquisadores de instituições do Brasil: Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; de Portugal: Universidade Aberta; e da Espanha: Instituto de la Comunicación-Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Vic, Universidad Central de Cataluña e Universidad de La Laguna.

Dividida em duas partes (I – Currículo e Desenho Pedagógico e II – Técnicas, Tecnologias e Arquitetura EaD), esta coletânea busca ofertar aos leitores, experiências promissoras de EaD na Educação Superior no Brasil e fora dele, bem como balizas teóricas que possam alimentar as pesquisas e experiências de EaD em andamento.

Abrindo a Parte I – Currículo e Desenho Pedagógico, consoante a proeminência da EaD *on-line* nas práticas e nas pesquisas da comunidade científica internacional, esta publicação começa por abordar a discussão sobre o ensino a distância *on-line* através dos estudos e pesquisas de Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna/Espanha), expondo suas perspectivas em torno da construção do conhecimento enquanto aprendizagem constituída na rede. No seu capítulo, intitulado **La enseñanza a distancia *on line*: del conocimiento empaquetado al aprendizaje en la red**, Manuel Area Moreira aborda as fronteiras existentes entre o ensino presencial e o ensino a distância, os princípios pedagógicos da educação *on-line* e como esses princípios são constituidores de uma cultura no século

XXI. Nesse contexto, o autor apresenta discussões densas em torno da autonomia do trabalho do estudante em relação ao tempo, à produção do conhecimento e às aprendizagens experienciais, a partir da compreensão das possibilidades que as aulas virtuais apresentam. O texto é um convite a dialogar sobre a educação na cibercultura.

Refletindo sobre as práticas de formação na cibercultura no capítulo **Educação aberta e os percursos formativos autopoieticos: temas e dilemas contemporâneos**, Adriana Rocha Bruno (Universidade Federal de Juiz de Fora/Brasil), Ana Maria Di Grado Hessel (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil) e Lucila Pesce (Universidade Federal de São Paulo/Brasil) fazem um estudo a partir de experiências acerca da Educação Aberta, expondo as possibilidades do desenvolvimento de uma educação baseada no hibridismo com o auxílio dos Recursos Educacionais Abertos (REA). A partir de tal relação, as autoras propõem uma reflexão sobre as propostas massivas e personalizadas de oferta do ensino que deságua na proposta dos *Percursos Online Múltiplos Abertos e Rizomáticos* (POMAR), acentuando o processo experiencial, formativo, vivencial, plástico e aberto desenvolvido em ambientes-espacos colaborativos, para acesso, produção e socialização de informações e de conhecimentos em redes rizomáticas. As autoras tecem toda discussão a partir das ideias da autopoiese de Maturana, apresentando temas e dilemas contemporâneos da educação.

Também propondo uma discussão sobre as questões contemporâneas e, tendo a EaD e o currículo como campos fecundos de reflexão, ideias e proposições, Mary Valda Souza Sales e Emanuel do Rosário Santos Nonato (Universidade do Estado da Bahia/Brasil), no capítulo **Educação a distância, hipertexto e currículo: flexibilidade**

e desenho didático, fazem uma construção teórica em torno da EaD, seus tipos, metodologias e tecnologia, do currículo e suas diversas possibilidades de constituição experiencial, tendo o hipertexto como base para se pensar em perspectivas mais abertas e ampliadas para o desenvolvimento de práticas curriculares, principalmente, na EaD, a partir da constituição de desenhos didáticos que possibilitem o desenvolvimento pleno da autonomia, criatividade, inventividade e implicação dos sujeitos do processo formativo.

Se, por um lado, as discussões sobre o currículo propostas no texto não se circunscrevem apenas à EaD, a proposta de pensar o currículo sob a chave de análise da EaD e dos desenhos didáticos que o conformam na ambiência *on-line*, constitui um passo teórico importante no sentido de validar os caminhos próprios da EaD, demonstrando o quanto essa modalidade tem a contribuir para a Educação em termos de aportes teórico-metodológicos que podem ser integrados à educação presencial, seja pela via da importação, seja pela via da hibridização das modalidades na linha do *blended learning*.

Encerrando a primeira parte do livro, Ruth Sophia Contreras Espinosa (Instituto de la Comunicación-Universidad Autónoma de Barcelona e da Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña / Espanha), no capítulo **Gamificación en MOOCs: reflexiones entorno a los elementos de juego y la motivación en un entorno de educación a distancia**, traz uma discussão acerca da educação a distância e os MOOC, apresentando o contexto atual dos MOOC como possibilidade de contribuir para a gamificação da educação e destacando os importantes elementos de um jogo, no sentido de expor considerações sobre a motivação como elemento chave para o desenvolvimento da educação. A partir da compreensão das possibilidades apresentadas

pelo jogo, a autora apresenta possibilidades práticas da gamificação e dos MOOC no desenvolvimento da educação a distância. Uma produção que apresenta uma perspectiva de inovação no desenvolvimento do processo educativo mediado pelas tecnologias digitais conectadas, a partir da gamificação das práticas na EaD.

A Parte II – Técnicas, Tecnologias e Arquitetura de EaD apresenta experiências de Educação a Distância a partir de diversos sistemas e metodologias, permitindo um olhar sobre os percursos através dos quais a EaD se constitui dentro e fora do Brasil. Também apresenta uma análise de questões estruturantes da implementação de cursos EaD.

Nessa linha, Domingos Caeiro e José António Moreira (Universidade Aberta/Portugal) propõem uma viagem num contexto de implementação de um *Campus Virtual*, na qual apresentam ideias e proposições teóricas acerca da aprendizagem, da educação a distância e da inclusão digital, numa experiência em estabelecimentos prisionais em Portugal. No capítulo intitulado **Aprendizagem ao longo da vida, educação a distância e inclusão digital: a criação de um *campus virtual* para estabelecimentos prisionais em Portugal**, os autores nos convidam a conhecer a experiência vivida por eles na Universidade Aberta de Portugal, a partir de uma discussão conceitual acerca da perspectiva que os mesmos defendem sobre aprendizagem ao longo da vida, o entendimento do que se constitui um *eLearning* e o que se concebe como um processo efetivo de inclusão digital no contexto experienciado.

Partindo de tais pressupostos, os autores estabelecem uma relação entre a EaD e o *eLearning*, demonstrando o passo a passo da experiência realizada em estabelecimentos prisionais em Portugal, destacando a criação de um *Campus Virtual* em toda sua inteireza

experiencial. Esta é outra produção que confirma o caráter inovador dos processos educativos a distância, quando desenvolvidos com responsabilidade política e social, com estrutura tecnológica e pessoal adequados para tal.

No capítulo **Sistemas logísticos e presencialidade na educação a distância: perspectivas complementares**, Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque e Kathia Marise Borges Sales (Universidade do Estado da Bahia/Brasil) iniciam uma discussão conceitual para situar a interdependência entre os sistemas logísticos e a EaD e, posteriormente, investem forte numa discussão legal no sentido de expor os impactos logísticos na implementação e desenvolvimento da EaD no Brasil.

A partir desse contexto, apresentam as categorias e modelos das configurações logísticas para a EaD, quando ampliam a discussão, teorizando em torno do fluxo material, da noção de presencialidade e da mediação tecnológica nos processos formativos, ponto este que conduz diretamente a uma reflexão conceitual filosófica sobre realidade, virtualidade, presença e espaço-tempo, no sentido de contribuir para a compreensão da dinâmica formativa e metodológica desenvolvida nos ambientes virtuais de aprendizagem. E, nessa direção, continuam ampliando a discussão teórica acerca do real, atual e virtual, apresentando ao leitor uma proposição para a compreensão do que são os ambientes atuais de aprendizagem.

Essa produção apresenta perspectivas diversas e convergências teóricas que contribuem diretamente na compreensão das demandas da EaD a partir do que se concebe como educação desenvolvida em espaços virtuais.

Em seguida, Eniel do Espírito Santo e Ariston de Lima Cardoso (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Brasil) retomam a discussão dos *MOOC*, apresentando as experiências da UFRB e da UNEB e situando a EaD no âmbito da discussão sobre a extensão universitária.

O capítulo **Cursos livres massivos *on-line*: possibilidades de disseminação da extensão universitária EaD** traz à luz a extensão universitária, componente indispensável do tripé fundamental do ensino superior, no contexto das discussões de EaD. Os autores apresentam a experiência da UFRB e da UNEB na oferta de cursos no formato de *MOOC*, destacando o impacto desse tipo de oferta na difusão do conhecimento para além dos confins da universidade, consoante o escopo mesmo da extensão universitária.

O artigo ***M-learning*: desenvolvendo didática em rede para o ensino-aprendizagem em História na modalidade EaD**, de autoria de Alfredo Eurico Rodrigues Matta, Osvanildo de Souza Ferreira, Francisca de Paula Santos da Silva (Universidade do Estado da Bahia/Brasil) e Maria Inês Corrêa Marques (Universidade Federal da Bahia/Brasil), encerra a publicação apresentando uma experiência de *M-Learning* desenvolvida durante uma pesquisa de Mestrado, utilizando diversos dispositivos tecnológicos conectados de comunicação, produção e difusão do conhecimento.

A partir do contexto de um curso de licenciatura em História, desenvolvido na modalidade a distância, os autores apresentam a diversidade baiana como um critério de efetivação da pesquisa, garantindo assim, o atendimento aos mais diversos contextos culturais e históricos do estado para, a partir daí, apresentarem a proposta pedagógica de EaD que foi desenvolvida com o grupo de participantes do curso.

Em consonância com o que afirmam acerca da pesquisa desenvolvida junto e com os interessados, expõem os procedimentos da pesquisa aplicada, quando detalham os motivos da escolha do *M-learning*, as implicações promovidas por essa escolha e todo procedimento de uma experiência de EaD vivida a partir de uma proposta elaborada com a mediação do *M-learning*. Concluem expondo alguns resultados que nos levam a refletir sobre as possibilidades que o *M-learning* nos apresenta para o desenvolvimento da EaD.

Os autores e os grupos de pesquisa aqui reunidos permitiram-nos desenhar um quadro revelador de percursos bem sucedidos no contexto da EaD na Educação Superior aquém e além mar e apontar, a partir das bases teóricas formuladas, as perspectivas da EaD para os próximos anos, tendo como horizonte o projeto de viver, fazer e pensar educação sem a dualidade a distância e presencial.

De toda sorte, já as perspectivas teórico-metodológicas e os percursos experienciais compartilhados constituem, *per se*, um indicativo bastante denso do caminho que se abre para a EaD na contemporaneidade. É da consistência epistêmica dos formulados teóricos em íntima articulação e retroalimentação com as vivências metodológicas e as experiências de implementação das propostas teórico-metodológicas no ambiente dinâmico, desafiador, complexo e, não raro, imprevisível da vida vivida, que o fazer pedagógico se faz em todas as suas dimensões, no caso em foco, nesta coletânea, na EaD.

As experiências exitosas de EaD, bem como as menos afortunadas, não obstante em sentido oposto, dialogam com a teoria para amalgamarem-se em percursos a serem trilhados, em perspectivas que se abrem aos interesses e necessidades dos sujeitos implicados na EaD. Por conseguinte, ambas as seções desta coletânea podem

ser lidas sob a chave de leitura das perspectivas para a EaD nesta quadra histórica. Por outro lado, os construtos teóricos já representam a reflexão amadurecida de pesquisadores e grupos de pesquisa sobre o objeto em comento, fruto de experiências teórico-metodológicas e vivências experienciais das mais diversas formas de EaD. De certa forma, eles também nos indicam os percursos que foram trilhados para se chegar a este ponto.

Por tudo isto, o livro 'Educação a Distância: Percursos e Perspectivas' se conforma em um todo teórico-metodológico-vivencial apresentado como contribuição para a comunidade científica no desejo de subsidiar novos caminhos que se abrem com a inserção da EaD na vida cotidiana das IPES.

Assim, convidamos você para aventurar-se numa caminhada através dos percursos aqui propostos, no sentido de constituir diversas perspectivas em torno das mais variadas abordagens tecnológicas, pedagógicas e metodológicas de desenvolvimento da EaD e, também, conhecer a diversidade teórica que hoje se produz em torno de temas como currículo, tecnologias, gestão de sistemas, gamificação, educação aberta, tendo a EaD como foco.

Parte I

**CURRÍCULO E DESENHO
PEDAGÓGICO**

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA *ON LINE*: del conocimiento empaquetado al aprendizaje en la red¹

Manuel Area Moreira

LAS FRONTERAS ENTRE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y A DISTANCIA SE ESTÁN DIFUMINANDO

En esta segunda década del siglo XXI, la mayor parte de los ciudadanos del planeta vivimos conectados al ciberespacio través de alguna tecnología. Nuestra existencia diaria es una mezcla de experiencias constantes en entornos físicos o presenciales que se simultanean con experiencias en espacios *on line* o virtuales. Cada vez, con mayor intensidad, somos sujetos sociales donde nos comunicamos, nos informamos, nos divertimos, trabajamos o compramos, desarrollando dichas tareas de forma ubicua y sin necesidad de desplazarse a una determinada hora a un espacio físico concreto. Somos sujetos de una sociedad en red donde interaccionamos a distancia

El ecosistema digital que nos rodea, representa para la educación un desafío para replantear o repensar profundamente el sentido, las formas y los contenidos de los procesos educativos. El último informe UNESCO (2015) precisamente adelanta esta idea en su título señalando que uno de los retos clave a nivel mundial es utilizar las redes como nuevos escenarios del aprendizaje lo que implica que

¹ Nota do Editor: o presente texto foi mantido em sua forma original, sem adequação às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

la formación tiene que integrar toda la tecnología móvil disponible, las aplicaciones y recursos de acceso y gestión de la información así como la potenciación de la interacción comunicativa y colaboración entre estudiantes y profesores. Todo ello implicará, inevitablemente, redefinir qué es lo presencial y lo virtual en la formación.

Esta distinción clásica de las distintas modalidades educativas que, en el pasado resultaba acertada, actualmente está en cuestionada ya que las fronteras entre el encuentro físico o cara a cara entre estudiantes y profesores se difuminan con la omnipresencia tecnológica. Cobra quizás más sentido hablar entre la comunicación o interacción síncrona (o en tiempo real) que puede ocurrir presencialmente en un aula física o a distancia mediante una videoconferencia, y la interacción asíncrona (en tiempo diferido) a través de herramientas digitales como los foros, grabaciones audiovisuales, podcasts, mensajes de email, etc.

En este sentido, en la bibliografía especializada, suelen identificarse tres modelos o enfoques básicos de *elearning* o formación *on line* (Area y Adell, 2009) en función del continuum representado por la combinación o mezcla entre lo presencial versus la distancia.

- a) *La enseñanza presencial con un espacio virtual anexo.*
En este modelo formativo la mayor parte del tiempo y experiencias de aprendizaje ocurren cara a cara en el aula o clase presencial. De forma paralela el docente crea y gestiona un espacio virtual montado con un LMS (*Learning Management System*) como son *MOODLE*, *WebCT*, *Bkackboard* y similares, organizado en un espacio web abierto (blog, wiki, Google Apps) o en una red social (*Facebook*, *Twitter*, *Edmodo*, *Ning*,...). En este modelo, lo relevante e importante es la enseñanza presencial, pero que está

acompañada o complementada con un espacio *on line* a modo de anexo.

- b) *La enseñanza y aprendizaje entremezclando los espacios presenciales y los virtuales.* Esta es una modalidad de enseñanza semipresencial o de *blended learning* basada en la mezcla de un continuum de actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas tanto en la clase presencial como en los entornos virtuales. Los tiempos docentes dedicados a la actividad presencial y *on line* se solapan.
- c) Al igual que en el caso anterior, el profesor, además de un aula física, debe construir un espacio *on line* donde los estudiantes puedan trabajar en actividades académicas. Lo relevante en esta modalidad es la mezcla equilibrada del tiempo académico entre las actividades desarrolladas en clase presencial y en los espacios *on line*.
- d) *La enseñanza y aprendizaje a distancia a través de espacios on line.* La tercera modalidad es la de educación a distancia, es decir, donde apenas existe encuentro físico, cara a cara entre los estudiantes y entre éstos y el docente. En esta modalidad cobra una alta relevancia la articulación adecuada por parte del profesor de los recursos y escenarios digitales. Además de la creación de un entorno *on line* estructurado de formación donde se les oferte a los estudiantes los materiales de aprendizaje y se les propongan las actividades a desarrollar, es muy relevante, la calidad comunicativa que se establezca entre estudiantes y profesor ya que si ésta falla, el grado de participación y de motivación del alumnado también decae. Por ello, cobra

una especial relevancia la utilización continuada de los recursos comunicativos digitales bien síncronos –como el chat, *whatsapp* o la videoconferencia–, como los asíncronos –como los foros, el email, o las grabaciones audiovisuales.

En este capítulo nos centraremos en esta última modalidad (la educación a distancia *on line*) donde ofreceremos algunas sugerencias sobre los principios pedagógicos más destacables de la misma, sobre las características de las aulas o entornos virtuales y de las nuevas funciones que debe desarrollar el profesor *on line*.

ALGUNOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN *ON LINE*

Desde hace más de una década, se está produciendo una interesante y abundante bibliografía que aborda las bases o fundamentos teóricos de lo que se conoce como *elearning*, educación virtual o enseñanza *on line* que, en pocas palabras, pudiéramos definir como el diseño e implementación de procesos formativos desarrollados a través de entornos digitales *on line*. Existen distintos textos de referencia como el de Barberá (2008); Bates (2015); Bergmann y Grané (2013); Cabero (2006); García Aretio (2007); Garrison y Anderson (2005); Salinas (2004); Suárez y Gros (2013) entre otros. En los mismos se establecen puntos comunes, supuestos teóricos y principios pedagógicos compartidos sobre lo que debiera ser un desarrollo de la educación a distancia a través de los escenarios digitales en la red. Derivados de los mismos, pudiéramos sintetizar sus ideas, identificando una serie de ejes clave o principios educativos de lo que representa la docencia a distancia *on line*:

La educación *on line* debe educar para la cultura cambiante y en red de la sociedad del S. XXI

En el contexto de una sociedad y cultura digital, el proceso de aprendizaje no puede consistir en la mera recepción, memorización y repetición de datos recibidos, sino la permanente búsqueda, análisis y reelaboración de informaciones por los alumnos empleando todos los recursos del ciberespacio. Desde un punto de vista psicodidáctico, una de las innovaciones más profundas que provoca la incorporación de las redes digitales a la metodología de enseñanza es que el modelo tradicional de transmisión y recepción de la información a través de lecciones y materiales expositivos deja de tener sentido y utilidad. Todo el conocimiento o saber que un docente necesita comunicar a su alumnado puede ser “colgado” en la red de modo que lo tengan disponible cuando lo deseen.

En consecuencia, el problema pedagógico no es la mera transmisión del “saber”, sino enseñar al alumnado a hacer frente de modo racional a la ingente y sobrecogedora cantidad de información disponible en una determinada disciplina científica. La formulación de problemas relevantes, la planificación de estrategias de búsqueda de datos, el análisis y valoración de las informaciones encontradas, la reconstrucción personal del conocimiento deben ser las actividades de aprendizaje habituales en el proceso de enseñanza, en detrimento, de la mera recepción del conocimiento a través de apuntes de clase. Por lo que el profesor debe dejar de ser un “transmisor” de información para convertirse en un tutor que guía y supervisa el proceso de aprendizaje del alumnado.

La educación *on line* debe basarse en la autonomía de trabajo del alumnado

Esta idea, vinculada estrechamente con la anterior, indica que las tecnologías de la información y comunicación en el contexto de la educación superior exigen un modelo educativo caracterizado, entre otros rasgos, por el incremento de la capacidad decisional del alumnado sobre su proceso de aprendizaje, así como por una mayor capacidad para seleccionar y organizar su currículum formativo. Es una idea valiosa desde un punto de vista pedagógico y que tiene que ver con el concepto de aprendizaje abierto y flexible entendido éste como la capacidad que se le ofrece al alumnado para que establezca su propio ritmo e intensidad de aprendizaje adecuándolo a sus intereses y necesidades.

El tiempo y el espacio académicos se difuminan

Estamos apuntando que la incorporación de las TIC supone una ruptura en los modos y métodos tradicionales de enseñanza. En consecuencia, sus efectos también tienen que ver con nuevas modalidades organizativas de la enseñanza. Un modelo educativo que apueste por la utilización de los recursos digitales significará que el tiempo y el espacio adoptarán un carácter flexible. Lo relevante desde un punto de vista pedagógico, en consecuencia, no es el número de horas que están juntos en la misma clase el docente y el alumnado, sino la cumplimentación por parte de los alumnos de las tareas establecidas y tutorizadas *on line* por el docente. Para ello, el horario debe reformularse y a su vez, dotar de nuevo sentido y utilidad los espacios físicos del aula. Creo, que uno de los efectos más interesantes de las nuevas tecnologías sobre la enseñanza es que ésta adoptará un carácter de semi-presencialidad, es decir, el tiempo de aprendizaje

debe ser repartido equitativamente entre la realización de tareas con máquinas y entre la participación en grupos sociales para planificar, discutir, analizar y evaluar las tareas realizadas. El concepto de *flipped classroom* o clase invertida es el mejor ejemplo de ello.

En la educación a distancia *on line* deben transformarse sustantivamente los modos, formas y tiempos de interacción entre docentes y alumnado

Las nuevas tecnologías permiten incrementar considerablemente la cantidad de comunicación entre el profesor y sus alumnos independientemente del tiempo y el espacio. En la enseñanza convencional, la comunicación se produce cara a cara en horarios establecidos al efecto. Con las redes telemáticas es posible que esta interacción (Revuelta y Pérez 2009) se produzca de forma sincrónica (mediante la videoconferencia o a través del chat) o bien asincrónica (mediante el correo electrónico, *whatsapp* o el foro de discusión). Esto significa que cualquier alumno puede plantear una duda, enviar un trabajo, realizar una consulta, a su docente desde cualquier lugar y en cualquier momento. Lo cual implicará una reformulación del papel docente del profesor. El modelo de enseñanza a través de redes hace primar más el rol del profesor como un tutor del trabajo académico del alumno, que como un expositor de contenidos.

DEL CONOCIMIENTO EMPAQUETADO AL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL: DOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS DE LAS AULAS VIRTUALES

La educación a distancia (García Aretio, 2007), en la mayor parte de países, surge a mediados del S. XX vinculada con el concepto

de enseñanza por correspondencia o postal. Es decir, una modalidad educativa apoyada en el envío y recepción de “paquetes impresos” (en forma de cuadernos de trabajo, libros de estudio o apuntes, pruebas test de conocimiento, y similares) entre estudiantes y profesor. Más adelante esta enseñanza apoyada en materiales impresos empieza a combinarse con la utilización de recursos audiovisuales (cassettes, videotapes) y con materiales en soporte digital como los CD-ROM y DVD. Actualmente con el desarrollo de las telecomunicaciones y, en particular, Internet la educación a distancia se ha convertido en educación *on line* que, suele materializarse, en el concepto de “entorno o aula virtual” de una asignatura o curso que imita un aula física a modo de espacio privado entre profesor y estudiantes.

A diferencia de la enseñanza presencial apoyada en la interacción cara a cara con el docente, la educación a distancia *on line* se basa en el supuesto de que el alumnado –mediante un dispositivo tecnológico conectado a la red- desarrolla procesos de autoaprendizaje en el contexto de su hogar sin las limitaciones de horarios concretos de clase. Para ello es indispensable la existencia de un entorno, aula o escenario virtual donde el estudiante encontrará un conjunto de materiales o recursos didácticos de estudio y trabajo, tareas de aprendizaje, herramientas comunicativas y procedimientos de evaluación. Un entorno de formación se refiere siempre a un lugar reconocible en el ciberespacio que posee una identidad y estructura definida con fines educativos. Un entorno formativo siempre es creado con la intencionalidad de estimular, guiar o supervisar un proceso de aprendizaje.

Evidentemente pueden existir distintas variantes de aulas o entornos formativos *on line* oscilando entre un enfoque abierto y flexible o una estructura formativa cerrada y rígida. Desde nuestro

punto de vista, el grado de estructuración y flexibilidad de un entorno formativo virtual vendrá dado por dos factores: el planteamiento o modelo didáctico de dicho entorno (existen un continuum de estrategias didácticas que van desde un planteamiento expositivo de la información hasta otras de descubrimiento libre); y por el tipo de herramientas digitales utilizadas (existe un abanico de posibilidades de plataformas LMS, y de recursos o aplicaciones de la *Web 2.0* que permiten crear aulas o entornos encerrados en sí mismos, o bien abiertos y distribuidos por todo Internet).

Teniendo en cuenta estas dos dimensiones pudiéramos identificar dos grandes modelos o enfoques pedagógicos de aulas o entornos virtuales para la educación a distancia:

- a) un enfoque de enseñanza a distancia basado en la transmisión del conocimiento empaquetado en objetos digitales, y
- b) un modelo o enfoque basado en crear aulas virtuales que favorezcan el aprendizaje a través de la experiencia práctica del alumno interactuando con otros estudiantes.

El aula virtual como conocimiento empaquetado para el aprendizaje por recepción

Este primer enfoque es deudor concepción más tradicional de la enseñanza a distancia basada en la enseñanza por correspondencia y que podríamos denominar como la pedagogía de la transmisión y reproducción de la información a través de objetos que empaquetan el conocimiento. Este modelo pedagógico se caracteriza por presentar una información o contenido curricular en

formatos de representación variados (bien en forma oral a través de una exposición, de texto de un libro, o de imágenes en un audiovisual) para ser recibida por el estudiante, que tiene que ser capaz de repetirla, reproducirla y recordarla en un trabajo o examen. Por eso es una pedagogía de la enseñanza por exposición y el aprendizaje por recepción. Es una pedagogía de enseñanza en masa, igual para todos, sin adaptaciones y flexibilidades. Los libros de texto, las cintas de cassette o un paquete de CD-ROM por su naturaleza y estructura, se elaboran para presentar el saber que debían recibir, reproducir y recordar los alumnos de un determinado nivel y materia. Estos materiales se caracterizan por empaquetar el conocimiento para ofrecerlo dosificadamente a través de lecciones, temas o unidades didácticas para que fueran asimilados por los alumnos, lo repitieran mediante la cumplimentación de ejercicios o microactividades, y lo pudieran reproducir en pruebas de evaluación o exámenes.

Actualmente, en muchas aulas virtuales, pervive esta lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se deriva (de modo implícito) de la enseñanza programada de corte conductista en los años setenta del siglo XX, de los paquetes de programas o materiales educativos informáticos de los años ochenta y noventa, y actualmente pervive –aunque de forma disimulada- en algunos de los productos de enseñanza que se ofertan a través de cursos *on line* o de *eBooks* educativos.

Estos productos digitales varían, con relación a los libros de texto o materiales impresos tradicionales, en que han incorporado los nuevos elementos o rasgos de la tecnología multimedia como son los hiperenlaces, el audiovisual o la interacción humano-máquina,

pero su concepción o modelo de enseñanza-aprendizaje sigue basándose en una pedagogía expositiva y del aprendizaje por recepción.

En otras palabras, la estructura pedagógica de muchos de los entornos o aulas virtuales se caracterizan por:

- Presentar la información o contenido a aprender. Esta información adopta formatos de representación diversos: textos de lectura, videos, esquemas, infografías, animaciones, ... para ser recibida por el estudiante
- Aplicar ese contenido y ejercitarlo mediante la cumplimentación de ejercicios o actividades reproductivas.
- Comprobar la recepción y asimilación de dicho contenido mediante pruebas tipo test de recuerdo de la información (cuestionarios de verdadero/falso; selección de respuesta de opción múltiple, completar frases, etc), cuya corrección está automatizada, y puede ofrecer *feedback* al estudiante.

Dicho de otro modo, este tipo de las aulas virtuales, no son otra cosa que una versión actualizada y evolucionada de la enseñanza por correspondencia que sustituyen a los libros de texto, cuadernos y/o manuales de estudio de papel por otros recursos digitales que se consultan en la pantalla. Una síntesis de sus principales rasgos o elementos puede verse en el siguiente cuadro:

El aula virtual como entorno para el aprendizaje por recepción

- La enseñanza se concibe como transmisión de contenidos y el aprendizaje como recepción y repetición de los mismos
- La información y el conocimiento es un objeto o producto (cosificación)
- El aula virtual ofrece materiales u objetos de aprendizaje digitales que empaquetan el conocimiento (textos, presentaciones, videos)
- El alumno es un receptor de la información
- El aprendizaje es una acción individual y aislada
- Predominio de tareas basadas en lectura y escritura de textos
- Cumplimentación de ejercicios y actividades o microtareas digitales que consisten en aplicación del contenido recibido
- El profesor controla la recepción la información y la cumplimentación de las actividades
- Poca interacción comunicativa entre el alumnado y el profesor
- La evaluación es discriminar el grado de recepción y repetición de información a través de exámenes y pruebas

El aula virtual como un entorno abierto para el aprendizaje experiencial en la Red

El otro enfoque o modelo pedagógico de entornos o aulas virtuales se apoya en los fundamentos y principios de la pedagogía de la Escuela Nueva, de la teoría alfabetizadora, de los principios constructivistas del aprendizaje, de aprendizaje social, pero releídos

y adaptados a los nuevos contextos sociales, culturales y tecnológicos de la sociedad del siglo XXI. Esta relectura significaría desarrollar una pedagogía o modelo de práctica de enseñanza-aprendizaje apoyada en los recursos de la Red tendente a:

- Formar al alumnado como sujeto activo que reconstruye y da significado a la multitud de información que obtiene en los múltiples medios y recursos de Internet así como facilitar el desarrollo de las competencias para utilizar de forma inteligente, crítica y ética la información.
- Desarrollar una metodología de enseñanza caracterizada por estimular en el alumnado la búsqueda de nuevas informaciones a través de variadas fuentes y tecnologías, así como la reflexión y el contraste crítico permanente de los datos.
- Plantear problemas/proyectos/tareas de interés y con significación para que los propios alumnos articulen planes de trabajo y desarrollen las acciones necesarias con las tecnologías, para construir y obtener respuestas satisfactorias a los mismos de forma que aprendan a expresarse y comunicarse a través de las distintas modalidades y recursos tecnológicos.
- Organizar tareas y actividades que impliquen la utilización de la tecnología por los estudiantes para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre los mismos.
- Asumir que el papel del docente en el aula debe ser más un organizador y supervisor de actividades de aprendizaje que los alumnos realizan con tecnologías, más que un transmisor de información elaborada.

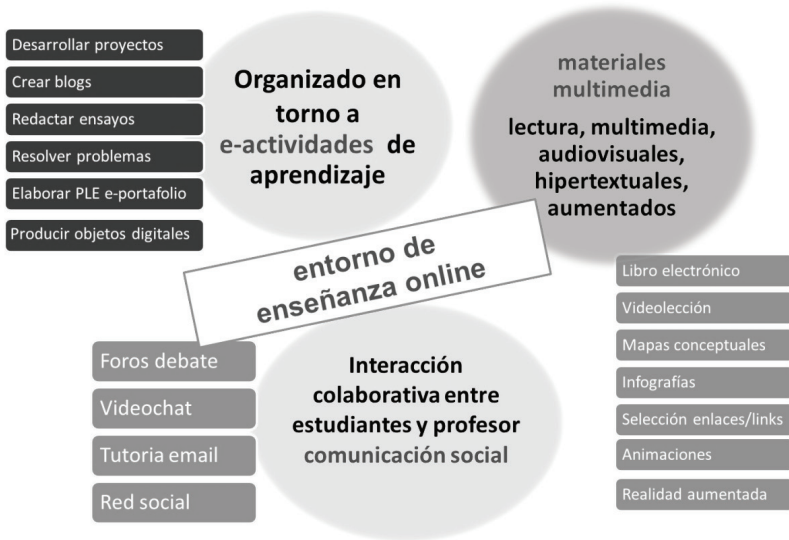
En la siguiente tabla ofrezco, a modo de síntesis, los principales rasgos que caracterizan una concepción de las aulas o entornos de aprendizaje *on line* basados en una pedagogía del aprendizaje experiencial.

El aula virtual como entorno de aprendizaje a través de la experiencia en la Red

- La enseñanza se concibe como un proceso de aprendizaje experiencial que debe desarrollar el alumnado a partir de tareas o proyectos que plantea el profesor
- El entorno o aula virtual es un ecosistema educativo abierto, social y en constante cambio donde el estudiante encuentra situaciones problemáticas para el aprendizaje
- Se aprende a través de la experiencia activa que es reconstruida teóricamente por los estudiantes
- La figura del docente es la de un tutor que organiza situaciones de aprendizaje y apoya el desarrollo de actividades
- El alumno es un “prosumidor” (receptor y creador de contenidos) a través del desarrollo de proyectos empleando todos los recursos de Internet
- En el aula virtual el alumno tiene que desarrollar tanto tareas tanto individual como en pequeño grupo
- Se produce mucha interacción social y comunicativa entre estudiantes y profesor
- El conocimiento se representa con lenguajes y formatos expresivos multimodales (textos, hipertextos, videos, iconos, gráficos, ...)
- El profesor es un facilitador o curador de saberes, supervisor y tutor de las tareas en constante *feedback* con el alumnado
- La evaluación es analizar y reflexionar para la mejora de los productos autoconstruidos por los estudiantes (portfolios y entornos digitales personales)

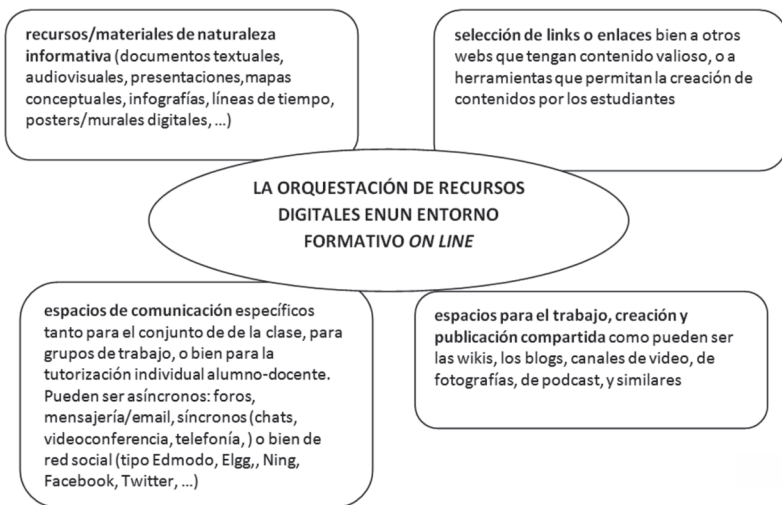
Teniendo en cuenta lo anterior, pudiéramos indicar que un entorno, aula o espacio de enseñanza-aprendizaje *on line* se compone de tres elementos o dimensiones básicas: las e-actividades, los materiales de estudio, y los procesos comunicativos:

- Los entornos educativos *on line* o virtuales debieran caracterizarse por el desarrollo de una metodología de enseñanza flexible, abierta y adaptada a las características individuales de su alumnado facilitando un proceso de aprendizaje basado en la actividad y construcción del conocimiento. Esto implicará que dichos entornos se organicen y demanden a los estudiantes la cumplimentación de **tareas o e-actividades** de diversa naturaleza, más que la mera recepción de contenidos o informaciones (Cabero, 2006).
- Los entornos de docencia virtuales deben por incorporar **materiales didácticos** caracterizados por presentar el conocimiento mediante lenguajes y formatos variados como son los textos, las imágenes, los audiovisuales, las animaciones.
- Los entornos de aprendizaje virtuales deben ser **escenarios de comunicación e interacción social** ricos, variados y en permanente interacción entre los estudiantes y el docente (Revuelta y Pérez, 2009; Suárez y Gros, 2013).



En consecuencia, nuestra visión es que un entorno formativo *on line* que estimule el aprendizaje experiencial en la Red debiera caracterizarse por la utilización de espacios formales y estructurales de formación (LMS + Web 2.0) junto con la combinación de redes o comunidades sociales más informales. Es decir, estamos sugiriendo la “*orquestración de recursos digitales*” de distinta naturaleza y funcionalidad.

El reto está en generar entornos flexibles, sociales y multivariados en sus formatos y posibilidades. Esta orquestración o configuración personalizada de un entorno digital por parte de un docente puede ser articulada desde una plataforma estructurada LMS, o bien a través de la la conjunción e intersección de distintos recursos de la web 2.0, o bien mediante la organización de distintas aplicaciones compartidas en un ecosistema digital entrelazado como pueden ser, por ejemplo, las *Google Apps* educativas.



LA FASE INTERACTIVA DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA: METÁFORAS DEL DOCENTE *ON LINE*

Es evidente que las funciones docentes y/o papel que el profesor debe realizar en el marco de una titulación *on line* o curso virtual son notoriamente distintas de la clase presencial. En la literatura especializada en esta temática se insiste en la figura y papel del profesor o tutor a distancia como el elemento clave para el éxito de esta modalidad educativa. En esta línea, la bibliografía coincide en que el docente debe desarrollar más el papel de supervisión y guía del proceso de aprendizaje del alumno que cumplir el rol de transmisor del conocimiento.

De forma sintética pudiéramos indicar que las tareas docentes implicadas en un curso a distancia desarrolladas a través de un entorno *on line* o aula virtual son las siguientes:

- Tutorías individuales (contestación a preguntas de cada en correo electrónico);
- Seguimiento de los foros de debate y participación en los mismos;
- Desarrollo de videoconferencias grupales (bien para exposición de contenidos, bien explicación organizativa de actividades; bien negociación de dinámicas de desarrollo del curso);
- Oferta y actualización de información (modificación de fechas, calendarios y actividades, recordatorios y otros imprevistos);
- Evaluación continua de las tareas realizadas por el alumnado (lectura y corrección de trabajos, valoración de participaciones en foros, notificación de evaluaciones);
- Coordinación con otros profesores (cambio de fechas, secuenciación de contenidos, continuidad de actividades, reuniones de planificación, seguimiento y evaluación);
- y, siempre que sea posible, seguimiento del curso a través de un diario personal donde se recojan distintos datos e incidencias de la implementación del mismo.

Para explicar más claramente los roles docentes implicados en el desarrollo de la docencia en entornos de aprendizaje *on line* proponemos una caracterización apoyada en estas tres metáforas (Area y Guarro, 2013):

a) *El profesor on line como “DJ”*

Esta metáfora se refiere a que el profesor, al igual que los DJ que crean su “propia música” a partir de trozos o piezas de otros discos existentes (a partir de su base de datos musicales o discoteca) creando una experiencia única para su audiencia en una sala de baile, el profesor debiera actuar (metafóricamente hablando) de modo similar seleccionando y mezclando piezas o unidades culturales que están distribuidas por Internet, pero que al mezclarlas en un mismo entorno digital generan una experiencia de aprendizaje específica para su grupo de alumnos. Es la cultura del remix aplicada a la educación donde el docente aparece como maestro de ceremonias o druida que mezcla adecuadamente los ingredientes culturales que habrán de ser experimentados por su alumnado.

b) *El profesor on line como “Content Curator”*

Actualmente, en la blogosfera, por *content curator* se entiende o define a aquella persona que está rastreando de forma continuada información en la red sobre una temática o línea de conocimiento especializada, filtra dicha información y difunde aquella que considera valiosa. En el caso de los docentes la metáfora nos sugiere que el profesor tiene que ser una persona que constantemente está conectada en la red recibiendo múltiples informaciones desde distintas fuentes (medios de comunicación, blogs relevantes, portales web, bases de datos, redes sociales, email, etc.) y su función es seleccionar aquellas noticias o datos que considere apropiados para sus alumnos cara a difundirlos en clase y en los espacios virtuales que utilizan sus estudiantes. El docente como *curator* es un “mediador” entre la

información bruta de la red, y su alumnado, de modo que selecciona aquel contenido con utilidad potencialmente educativa.

c) *El profesor on line como “Community Manager”*

La tercera metáfora se refiere a una actividad profesional muy en boga en el ámbito de las redes sociales. Es la figura del denominado “community manager” que pudiéramos traducir como gestor o responsable de una comunidad virtual. Trasladado esto –e interpretado de forma libre- al oficio docente, podríamos sugerir que el profesor tiene que ser el “community manager” de la red social –más o menos articulada y formal- en los distintos escenarios o escenografías del ecosistema digital: en Twitter, Facebook, Edmodo, ..., o en entornos más estructurados como los LMS (tipo *Moodle*) en los que trabaja y se comunica su alumnado. Allí donde se produzca interacción comunicativa entre los estudiantes, intercambio de información, o acciones de trabajo colaborativo la función del docente como community manager sería el tutorizar, supervisar, estimular y animar la participación de todos los miembros de la clase: bien resolviendo dudas que sugiera cualquier estudiantes, bien planteando preguntas a ser respondidas, bien ofreciendo orientaciones o sugerencias de trabajo, bien criticando, bien animando o dando refuerzos positivos, bien regulando e interviniendo en posibles conflictos, bien dando visibilidad a las acciones y tareas desarrolladas por sus estudiantes en la red. De este modo, el papel del docente es ser “responsable y administrador” de la comunidad virtual que, de modo informal o de forma organizada, constituyen sus alumnos conectados a Internet.

Metáforas sobre los nuevos roles docentes en entornos formativos virtuales	
<i>El docente como “DJ”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Es ser un docente competente en seleccionar aquellas piezas, trozos u objetos digitales que considere pertinentes o con potencial educativo para presentárselos a su alumnado (puede ser una entrada de un blog, un pequeño videoclip, un podcast de un programa radiofónico, un documento de lectura, un mapa conceptual, una animación, etc.). - Crear escenarios o entornos de aprendizaje virtual ex profeso para su materia y su alumnado a partir del remix o mezcla de unidades o piezas diversas que están disponibles en Internet. Estos entornos deben señalar los objetivos de aprendizaje, solicitar actividades o acciones a desarrollar por los estudiantes, ofrecer guías u orientaciones para cumplimentar la actividad, y a ser posible, los criterios de evaluación de la misma.
<i>El docente como “Content Curator”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar de modo permanente información o contenidos en Internet potencialmente valiosos para sus estudiantes. Esto significa que el docente debe ser un usuario habitual de las múltiples fuentes de la <i>web 2.0</i>, es decir, un ciudadano digital. - Seleccionar/filtrar aquellos contenidos que considere relevantes para su clase y ofrecérselos a su alumnado bien creando un entorno digital donde dichos contenidos están organizados, bien publicitándolos en los espacios de comunicación que utilizan habitualmente sus alumnos (bien <i>Moodle</i>, <i>Edmodo</i>, <i>Facebook</i>, <i>Twitter</i> y otras redes).

Metáforas sobre los nuevos roles docentes en entornos formativos virtuales

<i>El docente como "Community Manager".</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Animar, supervisar y tutorizar la interacción comunicativa que desarrollan sus estudiantes en la red, en general, y de modo más específico en las redes o espacios de comunicación propios de la clase. - - Dar visibilidad a las producciones digitales de sus estudiantes en la red de modo que otras aulas y grupos de estudiantes conozcan y valoren lo creado.
---	--

CONCLUYENDO: IR MÁS ALLÁ DEL AULA VIRTUAL CERRADA

La educación a distancia tradicional – tanto por correspondencia como por medios audiovisuales e informáticos – se ha basado en un modelo pedagógico de transmisión de información empaquetada en objetos culturales. En la misma subyace una visión del conocimiento científico como algo elaborado y definitivo que el docente transmite al alumnado y que éste debe asumir sin cuestionarlo en demasía. Los “apuntes” del profesor y/o el “manual” de la asignatura – ofertados bien en papel, en soporte de video, de disco digital, o en espacio *web* – se convierten en la verdad suprema que debe aprenderse mediante la lectura repetitiva de dichos textos². Es,

² Ya en el siglo XVIII Martín Sarmiento, uno de nuestros principales pensadores de la Ilustración española, criticaba en sus *Reflexiones Literarias para una Biblioteca Real (1743)* el método docente universitario basado en la *lectio* medieval de dictado del profesor, y en la copia de sus palabras por los alumnos en cartapacios que después tenían que memorizar. Sarmiento reclamaba que se utilizaran los libros impresos (era la nueva tecnología de entonces) y que el profesor explicara (no dictara) y los alumnos desarrollaran en el aula actividades de debate y reflexión (no de copia y memorización).

a todas luces, un planteamiento pedagógico decimonónico que con sus lógicas variantes ha llegado hasta nuestros días³.

Los cambios y modificaciones que las tecnologías digitales están provocando en la enseñanza a distancia (y que previsiblemente serán mucho mayores en los próximos años) provocará, según algunos autores, una reforma pedagógica de gran envergadura. Es interesante consultar los diversos informes que se están publicando a nivel internacional al respecto como son los de Bates (2015); Johnson y otros (2016); Siemens; Gasevic y Dawson, S. (2015); Zawacki-Richter y Anderson (2014).

En los mismos se pone en evidencia la superación de modelos de aulas virtuales LMS concebidas como entornos *on line* cerrados y basados en una concepción expositiva del conocimiento y del aprendizaje por recepción que proporcionan materiales estructurados para el autoaprendizaje. Por el contrario, están emergiendo nuevas metodologías de la enseñanza *on line* como son los MOOC (Cursos Masivos *On line* Abiertos), el Flipped classroom (o clase invertida), la gamificación del aprendizaje, el aprendizaje ubicuo y móvil, los PLE (Castañeda y Adell, 2013) o el aprendizaje adaptativo y aumentado que suponen una apuesta por el aprendizaje a través de la experiencia y la comunicación social.

El reto de futuro está en que las instituciones de educación a distancia innoven no sólo su tecnología, sino también sus concepciones, métodos y prácticas formativas, lo que debiera significar

³ Si alguno de Uds. visita el aula museo “Fray Luis de León” de la Universidad de Salamanca no podrá evitar cierto sobrecogimiento al descubrir que las aulas universitarias actuales siguen pareciéndose demasiado a esa aula en la que Fray Luis dictaba sus lecciones a alumnos sentados en pupitres de madera en el siglo XVI.

modificar el modelo pedagógico en su globalidad. Abordar este proceso significará reformular el papel y práctica pedagógica del docente, planificar y desarrollar modelos de aprendizaje del alumnado radicalmente distintos a los tradicionales, cambiar las tareas y actividades que tienen que realizar los estudiantes, los tipos de materiales u objetos de aprendizaje, la interacción social, cambiar las modalidades y estrategias de tutorización.

En definitiva, las redes y recursos digitales *on line* pueden (o al menos debieran) ser un factor que ayuden a construir y desarrollar un modelo de enseñanza a distancia más flexible, donde prime más la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado a través de experiencias de aprendizaje e interacción social con los recursos de la Red que a la mera recepción pasiva del conocimiento a través de unos apuntes, videos, libros o cualquier otro objeto que empaquete el conocimiento. Este es, y será, uno de los desafíos de la enseñanza a distancia *on line* a corto y medio plazo.

BIBLIOGRAFÍA

AREA, M. Y ADELL, J. (2009): ELearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J.de Pablos (coord): **Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet**. Ediciones Aljibe, Málaga.

AREA, M. y GUARRO (2013): Los entornos colaborativos en la formación *on line*. En J. I. Aguaded y J. Cabero (coords): **Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad**. Alianza Editorial, Madrid

BARBERÁ, E. (2008): **Aprender e-learning**. Paidós, Barcelona.

- BATES, T. (2015): **Teaching in a Digital Age**. Creative Commons. Disponible en <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- BERGMANN, J. y GRANÉ, M. (Coord) (2013): **La universidad en la nube. A universidade na nuvem**. LMI, Barcelona, colección Transmedia XXI. Laboratori de Mithans Interactius. Universitat de Barcelona.
- CABERO, J. (2006): Bases pedagógicas del e-learning. **RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, 3(1), <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (Eds) (2013): **Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en la Red**. Marfil, Alcoy.
- GARCÍA ARETIO, L. (Coord) (2007): **De la educación a distancia a la educación virtual**. Ariel, Barcelona.
- GARRISON, D. R. y ANDERSON, T. (2005): **El e-learning en el siglo XXI**. Barcelona, Octaedro.
- JOHNSON, L., ADAMS, S., CUMMINS, M., ESTRADA, V., FREEMAN, A., AND HALL, C. (2016). **NMC Horizon Report: 2016. Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media-Consortium. Disponible en <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf#page30>
- REVUELTA, F.I. y PÉREZ, L. (2009): **Interactividad en los entornos de formación on-line**. Editorial UOC, Barcelona.
- SALINAS, J (2004): Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. **Bordón**, 56 (3-4), pgs. 469-481.

SANGRÁ, A. y GONZÁLEZ, M. (coord.) (2004): **La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas**. Editorial UOC, Barcelona.

SIEMENS, F.; GASEVIC; D. y DAWASON, S. (2015): **Preparing for de Digital University**. Athabasca University. Disponible en <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>

SUÁREZ Y GROS (2013): **Aprender en red. De la interacción a la colaboración**. Editorial UOC, Barcelona.

UNESCO (2015): **Rethinking Education. Towards a global common good?** UNESCO Publishing, París. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>

ZAWACKI-RICHTER, O. y ANDERSON, T. (2014): **Online Distance Education. Towards a Research Agenda**. AU Press, Athabasca University. Disponible en http://www.aupress.ca/books/120233/ebook/99Z_Zawacki-Richter_Anderson_2014-Online_Distance_Education.pdf

EDUCAÇÃO ABERTA E OS PERCURSOS FORMATIVOS AUTOPOIÉTICOS: temas e dilemas contemporâneos

*Adriana Rocha Bruno
Ana Maria Di Grado Hessel
Lucila Pesce*

Descrever o cenário da Educação a Distância no contexto atual é uma difícil tarefa em virtude da crescente diversidade das práticas adotadas. As soluções atuais no mundo contemporâneo tendem a se caracterizar por um hibridismo por conta das ofertas e avanços tecnológicos e metodológicos decorrentes das novidades comunicativas na *web*.

No presente século, os ambientes virtuais de informação e comunicação, especialmente os *free* e de código aberto como o *Moodle* se popularizaram, ampliando seu acesso para diversas finalidades. A partir daí, em função da versatilidade de seu ferramental, há uma mudança significativa nas formas de interatividade, pois dispositivos tecnológicos são adicionados aos ambientes originais. Uma alternativa associada ao uso dos ambientes virtuais é a utilização de espaços nas redes sociais, decorrentes das facilidades hipertextuais. Em geral, os ambientes virtuais passam a ser chamados de espaços virtuais por abranger a multiplicidade e combinação do aparato tecnológico.

À parte das questões tecnológicas, duas grandes tendências da educação *on-line* se polarizam no momento atual. Há um forte apelo, mercadológico principalmente, para cursos massivos, como os

MOOC. Mas, em contrapartida, coexistem os cursos *slow, short*, para pequenos grupos. Há uma retomada para a personalização da EaD.

Este texto discute as duas grandes tendências de educação *on-line* que se caracterizam por uma proposta mais massiva e inovadora, e outra mais personalizada, nas quais há espaço para os movimentos mais subjetivos.

EDUCAÇÃO ABERTA: HIBRIDISMO E OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) EM CENA

Na atualidade, cada vez mais surgem recursos, técnicas, estratégias e ideias inovadoras para se produzir conhecimentos. As mídias são multivariadas, a criatividade – muitas vezes desenvolvida por meio de releituras do já produzido e socializado –, emerge em cada canto do mundo, físico ou *on-line*.

Por meio de movimentos nem tão frenéticos como gostaríamos, mas ainda assim numa velocidade nunca antes vivenciada, a Educação tem buscado acompanhar tantas mudanças. Embora muitos críticos acenem para o quão *slow* esta área caminha, se comparada às transformações sociais e tecnológicas, precisamos reconhecer que avançamos bastante, especialmente neste ainda novo século.

Não há como negar que as mudanças emergentes no cenário educacional mundial advêm dos avanços tecnológicos que têm, na Internet e na *Web*, seus grandes aliados. Isso pode parecer “mais do mesmo”, entretanto é preciso frisar, por mais tecnocrata que possa parecer para alguns pesquisadores da educação, que as maiores mudanças nos últimos tempos no mundo, e no campo educacional, envolvem, de alguma forma, o aparecimento das tecnologias.

Da produção, ao desenvolvimento, ao processo de socialização e acesso a conhecimentos e produtos, no campo educacional, há a presença de tecnologias em rede e digitais.

A Educação a distância (EaD), via *on-line*, no Brasil teve papel importante neste processo de mudanças pois trouxe à tona as discussões e as políticas de incorporação/uso das tecnologias nas escolas e universidades e também alterou significativamente os processos de formação docente, inicial e continuada.

Se antes tínhamos um cenário que refutava a EaD, colocando-a como uma educação menor, inferior, o uso de tecnologias de ponta, como a Internet, na década de 1990, submeteu esta modalidade a um outro *status*. Tal cenário, ainda que por pouco tempo, dá à EaD um formato mais elaborado, mais dispendioso, pois naquela época não havia acesso facilitado às tecnologias digitais no país.

Hoje temos outro contexto, com a expansão das tecnologias digitais, acesso e mobilidade para um número significativo de brasileiros. Destarte, a EaD ainda sofre duras críticas que insistem em situá-la como uma educação de qualidade duvidosa ou inferior. Sabemos que isso não é verdade e que a qualidade da educação não é determinada por seus recursos tecnológicos ou pela opção por uma modalidade. Porém, pensar hoje na educação apartada destas tecnologias é colocar em questão, sem dúvida a sua qualidade.

Se outrora vivemos tempos difíceis em que de um lado estava a Educação presencial e de outro a Educação a distância, o mundo contemporâneo tem nos ensinado que tais cisões em nada favorecem a qualidade da educação. Temos investido numa educação híbrida e aberta, pois as mudanças do contemporâneo implicam no convívio de recursos, estratégias, tecnologias, ideias, processos. Podemos

dizer que o processo educacional hoje deve ser visto no plural: educações, docências, discências.

Uma Educação híbrida envolve a integração de possibilidades, de ideias, de recursos, de tecnologias, etc. As palavras que acompanham uma educação assim são remixagem, reutilização, abertura, colaboração, cooperação, integração, interação, ubiquidade, plasticidade e toda e qualquer palavra que tenha o sentido democrático da multiplicidade.

Segundo Inuzuka e Duarte (2012), a Educação Aberta torna a educação “mais aberta e acessível a todos”. Uma ação que podemos destacar na história da Educação Aberta é o Projeto OCW (*Open Course Ware*), realizado pelo MIT (*Massachussets Institute of Technology*), com a publicação aberta de 50 cursos na internet em 2002. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) trouxe o termo *Open Educational Resouces* (OER) – em português denominado de Recursos Educacionais Abertos (REA) – no mesmo ano, promovendo um fórum educacional para disseminar a ideia de abertura e materiais abertos.

Segundo a Unesco (2011, p. 1), os REA são

[...] materiais de ensino, aprendizado em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados e adaptados por terceiros.

Os formatos abertos favorecem o acesso e a reutilização dos materiais publicados na *web*, no formato digital, tais como: cursos, módulos, livros e materiais didáticos, artigos, vídeos, imagens, testes, videoaulas, aulas, *software* e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possam ser utilizados para a aquisição e a (re)produção de conhecimentos.

A ideia de abertura dos REA se baseia na Educação Aberta e também em quatro princípios: reúso, revisão, remix e redistribuição. Há variadas concepções do que são os REA, e muitas vezes se confundem com os objetos de aprendizagem, que são “[...] materiais didáticos produzidos para área educacional e à disposição para uso público, ou de um determinado segmento ou instituição, podendo ter acesso livre ou restrito” (BRUNO et al., 2016).

A Educação Aberta implica estar e ser aberto a ideias, a propostas criativas e inovadoras, a formatos múltiplos, a concepções abertas, a modalidades articuladoras, a tecnologias diversas, mas principalmente, neste contexto, a abertura implica em processos inclusivos, de acessibilidade, ubiquidade, hibridismo, conectividade, mobilidade. Nesta direção, pode estar associada às concepções interacionistas de conhecimento, e também ao humanismo de Rogers, trazendo a abertura em seu sentido amplo.

Compreendemos que a Educação Aberta é um acontecimento e, portanto, a opção pelos REA é parte desse trajeto, dessa ação/acontecimento, mas principalmente uma visão de mundo em que a abertura é apresentada em toda a sua potência e de forma expansiva. Produzir e socializar, colaborativamente, desdobrar, dar/ter acesso, remixar, valorizar as múltiplas produções de conhecimento existentes e incorporá-las ao consumido e ao produzido é ser um educador aberto e é pensar abertamente. Não basta a utilização de recursos abertos, mas é preciso um pensamento convergente com tais ideias de modo a materializar ações de abertura. A busca da coerência, entre o pensar, (re)usar, produzir, desenvolver, socializar, partilhar, dar/respeitar/valorizar autorias e ideias divergentes são aspectos fulcrais desse processo.

AS PROPOSTAS MASSIVAS

Junto aos movimentos de abertura, surgem propostas que tendem a ressignificar as ações formativas para a aprendizagem. Os *MOOC* (*Massive Open Online Course*) emergem como uma destas ideias de cursos, suportados por tecnologias digitais e em rede, que podem contemplar a proposta de abertura presente nos REA. A particularidade dos *MOOC* é não limitar o número de participantes, nem restringir as participações ou exigir pré-requisitos. São cursos *on-line* com inscrição livre e aberta, que integram redes sociais e recursos *on-line* acessíveis, facilitados por profissionais especializados na área de estudo. Não há, necessariamente, vínculos institucionais, e a certificação ou atribuição de créditos, e mesmo taxas diferem em cada *MOOC*, mas em muitos deles são opcionais.

Ainda que se proponham a um formato de curso aberto, em relação à Educação Aberta consideramos que diversos *MOOC* se utilizam de convenções de cursos regulares, tais como: uso de cronograma pré-definido, etapas sequenciais, graus crescentes de dificuldades ou relação entre as sequências, começo-meio-fim, delimitação de tempo para realização do curso, tópicos temporais determinados de estudo etc.

O fato é que se as ações (trans)formativas, convergentes com os propósitos de uma Educação Aberta, criam possibilidades para que se desenvolvam espaços formativos e de aprendizagem – flexíveis e plásticos, para além da diversidade de recursos e com movimentos que levem aos letramentos – hão de se libertar das convenções e das amarras de uma educação cujos desencadeamentos se revelam em pensamentos e ações que vão de encontro aos pressupostos de autonomia, a saber: controle, centralização e diretividade (BRUNO et al., 2016).

As concepções de aprendizagem são integradas às práticas desenvolvidas e a educação aberta contemporânea, aqui apresentada, ainda que possa se aproximar do conectivismo possui distinções significativas em relação aos *MOOC*. Cabe esclarecer que o conectivismo, cunhado por George Siemens e Stephen Downes (apud INUZUKA; DUARTE, 2012), tem suas bases nas premissas: autonomia, grau de abertura, conectividade e interatividade. O conectivismo entende que o conhecimento na era digital é dinâmico, é um conhecimento distribuído e produzido em espaços mutantes. Tais elementos implicam na diversidade das redes, nas relações (“nós”) inter e intrapessoais e nas fontes de informações e conhecimentos.

O paradigma do conhecimento distribuído considera que o aprendizado é complexo e tenta romper com as limitações já estabelecidas no campo das teorias da aprendizagem para o cenário hodierno, como o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo, ao considerar a diversidade da rede e de suas relações.

O conectivismo concebe o aluno como cocriador e modificador de recursos, que promove estratégias de produção de conhecimento. Assim, o aprendizado é pessoal e estimula-se a interação aluno-aluno e o engajamento em discussões, leituras e ambientes diversos. No caso dos *MOOC*, segundo seus desenvolvedores, a quantidade de participantes de um curso aberto acaba sendo consequência da falta de restrição do número de participantes, mais do que um objetivo a ser alcançado. Mas existem ainda dois tipos de *MOOC*: os *xMOOC*, voltados para conteúdos e na escalabilidade, e os *cMOOC*, cujas bases estão no conectivismo e, portanto, na colaboração.

O fato é que os *MOOC* ganham cada vez mais adeptos e os cursos se expandem mundo afora. Os dados, porém, segundo Silva,

Bernardo Jr. e Oliveira (2014), não são animadores e indicam índices de 75% a 95% de evasão. Os motivos são diversos, tais como: “[...] interesse em somente parte do curso, baixa motivação, curiosidade, desinteresse pela metodologia e/ou temática, baixa interatividade docente etc.” (SILVA; BERNARDO JUNIOR; OLIVEIRA, 2014, p. 8). Ainda que alguns argumentem acerca dos números elevados de inscritos, o abandono nestes cursos é muito superior ao já enfrentado nos cursos de EaD.

Os cursos apresentam, em muitos casos, materiais de qualidade, uso de REA, diversidade de recursos e conteúdos interessantes e atualizados. Porém, a massividade em integração com a proposta de cursos regulares, com conteúdos e estruturas que se assemelham aos escolares tradicionais podem, em nosso entender, indicar a grande contradição do que poderiam ser propostas realmente inovadoras e contemporâneas.

AS PROPOSTAS PERSONALIZADAS

Diante de tais ideias, colocamos em questão se em uma educação aberta há lugar para propostas de cursos lineares, com estruturas curriculares que em muito se assemelham aos cursos regulares, voltados para milhares de pessoas, cuja ideia de autonomia esteja associada a elementos que pouco exploram a autonomia de fato. Uma proposta de educação aberta se coaduna mais com soluções formativas que se desenvolvem sob os referenciais de autopoiese e auto-organização.

A tendência de desenvolvimento de soluções de ensino e aprendizagem para pequenos grupos geralmente tem como objetivo focar os processos de aprendizagem. Por esta razão, estes, têm uma

estrutura específica que dá suporte a essa dinâmica e conta com o acompanhamento de tutores ou professores assistentes. Tendem a ser mais personalizados, a usarem metodologias de *case*, de solução de problemas ou metodologias ativas, bem como focar em conteúdos que permitam refletir a articulação entre teoria e prática.

Os cursos desenvolvidos com formatos mais personalizados têm surgido como proposta complementar à formação regular. Os profissionais que procuram uma formação em nível de aperfeiçoamento ou especialização geralmente não conseguem estabelecer uma relação entre o que estudam e o que vivenciam porque lhes faltam referenciais e pontos de ligação com o real, construção de sentido. Os conhecimentos adquiridos a partir das experiências pessoais, construídos significativamente, não são considerados, tampouco suas histórias de vida. A característica comum nesses tipos de formação é o distanciamento entre o pensar e o fazer, duas polaridades que não são percebidas como partes complementares de um mesmo processo de formação.

Por exemplo, os educadores, assim que terminam seus cursos de graduação, sentem-se despreparados para assumir a responsabilidade profissional. É comum também um sentimento de incapacidade quanto à tarefa de exercer sua profissão. No início de suas carreiras não contam com elementos para perceberem todas as situações complexas que compõem o cenário da profissão, nem com habilidades para interpretar o contexto no qual devem atuar. Mesmo os cursos de formação que favorecem um olhar sobre a prática, não ensinam a prática propriamente dita.

Em geral, a demanda por uma formação continuada tem sido atendida por modelos que focam o processo formativo. Trata-se de

uma formação que procura também focar os processos, ao invés de priorizar somente os resultados imediatos. É preciso lembrar que as políticas de resultados estão a serviço de uma lógica utilitária, que reduz a condição humana ao produtivismo.

Pesce (2007) denuncia a prevalência da racionalidade instrumental – segundo Habermas – na institucionalização da educação a distância pelo Estado. Ela surge em meio a uma postura reguladora dos órgãos centrais, no que tange à disseminação de parâmetros curriculares para a ação docente e para sistemas de avaliação do desempenho discente. Nesta ótica, a formação dos educadores obedece à lógica mercantil, na qual os critérios de produtividade, viabilidade econômica, competitividade, eficiência e eficácia se sobrepõem à concepção de homem como sujeito histórico.

Em contraposição às propostas vigentes no âmbito das políticas públicas, espera-se que as iniciativas de formação dos educadores, principalmente, se pautem na concepção de gestão democrática, produção sociohistórica e o exercício da autonomia para a emancipação humana.

Na lógica emancipatória pensa-se em uma formação que privilegie a reflexão sobre as trajetórias individuais e coletivas, pois os profissionais podem ser protagonistas de sua prática e do seu processo de formação. A questão não remete à busca de um novo modelo de formação, mas sim à mudança de percepção. Como Morin (2000) sugere, é preciso reconhecer a necessidade de reformar o pensamento, pois não se trata de uma transformação programática, mas paradigmática.

Nesta perspectiva, questiona-se a validade dos modelos de formação, propostos a formatar segundo padrões pré-definidos

e para atender uma demanda produtiva na área da educação. Ao conceber o sujeito como um ser inacabado, contraditório e multifacetado, capaz de aprender e recriar-se ao longo de toda a sua vida, através das relações que estabelece com a cultura, com o outro e consigo mesmo, Furlanetto (2003) não admite a construção de um único modelo de formação. Durante a observação de trajetórias dos professores, percebeu que os mesmos pareciam possuir

[...] um professor interno, uma base da qual emanavam suas ações pedagógicas que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do local de quem aprende. (FURLANETTO, 2003, p. 25).

Rosito (2007) reflete sobre as raízes históricas da formação de educadores na cultura brasileira e esclarece que há um processo tensional entre emancipação e submissão nessa formação, desde os jesuítas. Ao longo do tempo, a questão da sensibilidade estética na formação, necessária aos projetos comprometidos com a autonomia e emancipação, passou a ser desvalorizada, em detrimento de uma formação mais técnica. Para alçar a condição de sujeito, uma proposta de formação atual

[...] deveria ter como eixo o compromisso com a reflexão de olhar o passado, o interior dos saberes e fazeres históricos e originais, os resultados que suas ações produziram/produzem sobre a compreensão do ser humano, presentes ou ausentes nas suas ações atuais. (ROSITO, 2007, p. 285).

No seu trabalho com História de Vida e narrativas na formação de professores, a autora aponta para novas fontes formativas,

além das que transitam o espaço universitário. Reconhecer e aceitar a subjetividade no seu fazer e contar sobre suas experiências pode auxiliar o sujeito a encontrar os sentidos de uma prática.

Josso (2004), uma autora que representa um marco na pesquisa sobre História de Vida, trabalhou no campo da formação centrada no sujeito aprendente, utilizando a metodologia de pesquisa-formação. Compreende a formação como um processo autoformativo, na medida em que o sujeito conhece a si mesmo por meio de uma abordagem intersubjetiva. Ao utilizar a narrativa como referencial para o conhecimento de si, reconhece a singularidade dos processos de formação, os quais têm o poder de transformar “[...] a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez”. (JOSSO, 2004, p. 58).

Diferente do discurso oral, no qual a simultaneidade da fala e do pensamento dificulta uma reflexão sobre a mensagem, a narrativa escrita é um discurso secundário que mobiliza o pensar e o repensar do objeto em questão. Como processo ontológico, a narrativa encerra uma peculiar percepção da realidade, focada através de um universo de crenças construídas a partir de vivências e valores. Revela um modo de pensar e sentir o mundo, no qual o sujeito percebe a si mesmo, um mundo pessoal. É um veículo de produção de significado, pois as experiências são compostas de conteúdo e de um artifício narrativo, que mostra nas suas sutis *nuances* uma singular característica.

A proposta de formação *on-line* mais personalizada, na qual é possível uma maior valorização das subjetividades e exercício da autonomia, ancora-se numa forma diferenciada de pensar o homem e a sua cultura. Concepções de autopoiese e auto-organização estão

na base teórica desta vertente. Em rápidas palavras serão explicadas a seguir.

A autopoiese pode ser compreendida como autoprodução – produção para/com/de si, conceito de Maturana e Varela (1995, 1997). Todo ser vivo é um sistema vivo. É aberto e está em intercâmbio constante com o ambiente (interno e externo). É paradoxalmente dependente e autônomo. É dependente do ambiente no qual vive, pois precisa se adaptar criativamente para nele sobreviver, embora não seja determinado por ele. O ambiente só desencadeia as mudanças estruturais no sistema vivo, sem dirigi-las. É autônomo porque se organiza sozinho, em ciclos contínuos, ou seja, em interações cognitivas recorrentes. Aprende para sobreviver no ambiente, modifica sua estrutura, mas mantém uma estabilidade no padrão de organização interno.

Desse modo, um sistema vivo não pode ser controlado, apenas perturbado. As mudanças não ocorrem por imposições, mas de dentro para fora. Os seres vivos são autossustentáveis, se auto-produzem. São estruturalmente determinados e são diferentes entre si, portanto os estímulos externos provocam diferentes reações para cada sistema.

O sistema vivo é capaz de auto-organizar-se, de aprender, de mudar e evoluir naturalmente, porque a sua característica intrínseca é a autoprodução. Está em permanente movimento circular retroativo, de criação de si mesmo; busca a sustentabilidade no equilíbrio de duas forças paradoxais: a autonomia e a dependência.

A noção de autonomia humana é complexa e tem relação direta com a ideia de dependência. Segundo Morin (2001), o sujeito depende do meio em que vive, aprende uma linguagem para se

comunicar, para adquirir conhecimentos e gerar novos conhecimentos. Tem liberdade, uma condição que emerge enquanto constrói a sua própria identidade, pois tem livre-arbítrio, ou seja, conta com possibilidades de escolher e decidir. Entretanto, esta autonomia alimenta-se da dependência de uma educação e de uma cultura.

Na medida em que adotamos esta visão de ser humano podemos compreender com mais facilidade a proposta personalizada, porque está focada na construção do percurso, no processo formativo. A formação é percebida na sua dimensão ontológica.

Neste sentido, o processo formativo do adulto, possui todas as condições para a prática da autonomia e de se assumir como ser autopoietico. Somos plenamente potentes para gerir nossos percursos formativos e se não o fazemos é porque desenvolvemos uma compreensão de que não somos capazes. Mas como poderia ser um processo autoformativo?

A PROPOSTA DO POMAR

Tais compreensões incitam-nos a refletir acerca do processo experiencial, formativo, vivencial, plástico e aberto e, desse modo, origina-se a ideia do POMAR: Percursos *On-line* Múltiplos Abertos e Rizomáticos. (BRUNO; SCHUCHTER, 2014; BRUNO et al., 2016).

Os POMAR são ambientes-espacos desenvolvidos colaborativamente, para acesso, produção e socialização de informações e de conhecimentos em redes rizomáticas. São percursos que visam à participação ilimitada e ao acesso livre de pessoas que se abrem a uma aprendizagem coletiva, colaborativa e autônoma – por meio da interação dos sujeitos, via *web*.

O POMAR tem como características básicas:

- Percursos: pois cada participante cria seus trajetos, seus caminhos, da forma e como quiser. Não tem começo, meio e fim pré-estabelecidos;
- *On-line*: se dá em espaços *on-line*, digitais e em rede. Esses espaços se constituem em espaços (trans)formativos. É produzido e disponibilizado pelas redes, via Internet, e se utiliza das redes para se desenvolver: linhas de fuga e retroalimentação;
- Múltiplos: no sentido de possibilitar níveis diversos de intensidade e aprofundamento das temáticas/conteúdos, de ideias, de percursos, de possibilidades, de devires;
- Abertos: aderindo aos ideais da educação aberta, qualquer pessoa que quiser pode participar e produzir conhecimentos, materiais, ideias. Sendo assim, o POMAR converge com a ideia dos REA e deles se alimenta. Ao mesmo tempo, um POMAR pode ser também um REA. O POMAR deve ser criado, compartilhado, ampliado e atualizado por todos os usuários, tendo como proposta, portanto, uma abertura total;
- Rizomáticos: se dão por meio de redes rizomáticas. São dinâmicos, flexíveis, plásticos e não possuem um padrão. Sua plasticidade implica numa pluralidade de ideias, percursos, rumos, recursos, pessoas em que não se limitam ou fecham possibilidades, mas sempre e mais e mais se abrem.

A ideia é que os POMAR rompam com quaisquer fronteiras, extingam com os limites e as limitações acerca da distribuição de conhecimentos, que se dá, por exemplo, por meio de cursos fechados que impõem exigências como nível de escolaridade, espaços determinados e restritos para se aprender, etc. Estes percursos possibilitam aos participantes adentrarem aos espaços-lugares, que comumente estariam reservados a grupos específicos.

Este tipo de proposta, por ser aberta, não possui um modelo, um esquema ou uma estrutura. Cada pessoa/grupo cria o seu POMAR, com seu jeito, seus temas, suas ideias. Há exigência de abertura e auto-organização, ou seja, toda e qualquer pessoa interessada num tema, seja para acessar conhecimentos ora socializados ou para coproduzir conhecimentos naquele espaço, encontrará num POMAR espaço de interação e acesso às informações e produções. A convergência e coexistência de grupos que pensam de forma semelhante com outros que possuem ideias divergentes é compreendido pelos participantes como grandes potenciais de interação e aprendizagem. Portanto, não há espaço para censuras, mas respeito pelo que ali é socializado e produzido/debatido pelos participantes.

Autonomia e colaboração são fulcrais para a existência do POMAR. Estima-se que a autonomia seja assumida pelos participantes de modo que cada um seja responsável por seu percurso. Como os espaços são produzidos, alimentados e mediados pelos participantes, a colaboração não é imposta – já que os participantes podem optar por consumir conhecimentos apenas –, mas, ela torna-se a única forma do espaço existir e se expandir. Neste sentido, um POMAR para se manter vivo precisa ser um ambiente colaborativo. A colaboração é assumida como ação de corresponsabilidade pela

manutenção daquele espaço aberto e cada participante é responsável pela vida do POMAR.

Da mesma forma em que não há modelos, pois como foi dito, estima-se que os POMAR se desenvolvam das formas que melhor atenderem seus cocriadores, estes espaços (trans)formativos são dinâmicos, plásticos e se modificam em acordo com seus participantes e coautores. Como obras abertas, se retroalimentam de todos que dele fazem parte. Ele tem início, já que alguém toma a iniciativa de começá-lo. Porém, não tem meio e nem fim, pois todos que quiserem dele participar assumem o desafio de poderem também ser coautores e imprimirem seus percursos e seus tons e cores no *design*, na proposta e nas ideias.

Este tipo de Percurso Formativo integra tanto as Educações Aberta e Híbrida, como também as propostas personalizadas. Estas últimas, não no sentido de atender às personalidades ou individualidades, mas às subjetividades e à multiplicidade, compreendendo as singularidades.

Foi criado o protótipo de um POMAR, desenvolvido pelo Grupo de Aprendizagem em Rede (GRUPAR), da UFJF, intitulado POMAR Docências.¹ Este espaço tem sido usado para testar nossas pesquisas e está, como deve ser, em construção. Este POMAR pode ser acessado tanto para busca de informações sobre o tema como também pode servir de espaço interativo e colaborativo. Mas então todo ambiente em que se acessem informações na *web* é um POMAR? Depende. Podemos entender que, por exemplo, as aulas disponibilizadas na *Web* pelo MIT (*Massachusetts Institute of*

¹ Disponível em: <<http://gruparufjf.wix.com/pomardocencias>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

Technology)² poderão fazer parte de um POMAR, mas, estas, não são um POMAR em si já que os POMAR são espaços com temas e subtemas afins, integrados e possuem espaços para colaboração e interação entre os participantes. Por outro lado, qualquer pessoa poderá acessar tais aulas do MIT de forma autônoma como faz com os materiais disponibilizados em um POMAR e não colaborar com os demais participantes.

Por fim, POMAR é uma proposta autopoietica formativa aberta e que não se restringe a espaços presenciais ou *on-line*, a distância ou não, pois são híbridos, embora possam estar prioritariamente *on-line* para que seu acesso seja facilitado.

PRA NÃO CONCLUIR

Tentamos, com este texto, tensionar algumas das tendências emergentes nos últimos anos implicadas com a EaD. Não há como negar que temos vivido sob forte interferência de uma cultura que tem no digital e nas redes um dos seus principais motes.

O uso intenso de dispositivos móveis no mundo todo, por diferentes pessoas e culturas, mesmo com tanta diversidade, fez com que as pessoas criassem outras necessidades, formas plurais de se relacionar e de acessar e produzir conhecimentos. Não há mais como negar que este cenário sociotécnico, marca do contemporâneo, do hodierno, também traz mudanças para a Educação. Não se trata mais de debater o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação, ou a EaD e seus novos *designs* educacionais ou abordagens. Hoje precisamos enfrentar o fato de que a educação, que

² Disponível em: <<http://ocw.mit.edu/courses/translated-courses/portuguese/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

não é apartada da sociedade, está em mudança. As formas de pensar, de conhecer, de produzir, de se relacionar se modificam. Coexistem cenários e pessoas *slow* e *fast*. Cocriam-se recursos inteligentes e interfaces cujas promessas de facilidade tomam conta do cotidiano humano. Questionam-se as salas, as aulas, os ensinamentos, as aprendizagens, as propostas, as *performances*. Como desenvolver educação como há 30, 50, 100 anos?

Somos igualmente diferentes e semear e colher diferenças implica em pensarmos diferentemente e perceber a potência desse processo.

REFERÊNCIAS

- BRUNO, Adriana Rocha; SCHUCHTER, Lucia Helena. Percursos formativos *online* para a docência contemporânea: multiplicidade, coaprendizagem e braconagem. In: FERNANDES, Adriana Hoffmann; SOUZA, Guaracira Gouvêa; MIGLIORA, Rita. **4º Colóquio de pesquisas em educação e mídia: culturas: encontros e desencontros: livro de resumos**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/aa6be0_2523b004b6004151a81f3e7a2b406edb.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- BRUNO, Adriana Rocha et al. **A educação aberta e os percursos *online* múltiplos abertos e rizomáticos (POMAR): potências para formação na contemporaneidade**. São Paulo: TIC Educa, 2016. No prelo.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?:** uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

INUZUKA, Marcelo Akira; DUARTE, Rafael Duarte. Produção de REA apoiada por MOOC. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Rossini Nelson De (Org.). **Recursos educacionais abertos:** práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Salvador: Edufba, 2012. p. 193-217. Disponível em: <<http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/producao-de-rea-apoiada-por-MOOC/>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortês, 2004.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** Campinas, SP: Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos:** autopoiese: a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 183-208, jun. 2007.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock. Ser professor: entre a ética e a estética. In: MORENO, Leda Virgínia Alves; ROSITO, Margarete

May Berkenbrock. **O sujeito na educação e saúde**: desafios na contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2007. p. 275-306.

SILVA, João Augusto R.; BERNARDO JUNIOR; Ronaldo, OLIVEIRA, Fátima B. Abandono e conclusão de alunos inscritos em cursos *MOOC*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. **Anais...** São Paulo: ABED, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/116.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Guidelines for open educational resources (OER) in higher education**. Vancouver, Canada, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605e.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, HIPERTEXTO E CURRÍCULO: flexibilidade e desenho didático

Emanuel do Rosário Santos Nonato

Mary Valda Souza Sales

Os percursos que a Educação trilhará neste século estão indissociavelmente ligados a sua capacidade de responder à dinâmica do vivido, tornando-se mais um instrumento de construção do potencialmente necessário à vida como ela vai se conformando, no diálogo entre as potências criativas do homem e as contingências que as limitam e impulsionam em uma contradição insuperável, e menos um instrumento de reproposição das estruturas calcificadas pela prática.

No campo da construção e difusão do conhecimento, as referências totalizantes do projeto da Modernidade foram definidoras para a implantação de um modelo de organização disciplinar do conhecimento que, a partir dos fundamentos do método científico, estruturou o currículo como uma estratégia de reprodução do conhecimento técnico-científico com objetivos de instrumentalização e controle (construção de habilidades técnicas que permitissem a otimização das funções operacionais no capitalismo industrial e a manutenção do *status quo*) e de formação (construção de conhecimento capaz de retroalimentar a Ciência Moderna, conservando as engrenagens que sustentam a relação entre Capitalismo e Tecnociência), isto é, como um instrumento de adestramento social plenamente articulado com o Capitalismo Industrial como modelo socioeconômico em expansão e o Neopositivismo como premissa epistemológica.

Enquanto o modelo societário continuava a fornecer o substrato sólido ao currículo disciplinar e a educação formal (presencial e escolar) permanecia plenamente capaz de sustentar e retroalimentar o sistema, as tensões internas no campo do currículo permaneceram sempre mais ou menos circunscritas aos círculos acadêmicos.

Outrossim, as transformações econômico-sociais advindas da reestruturação do Capitalismo mediante a implementação do modo informacional de produção (CASTELLS, 2002, 2005), aliadas aos desdobramentos societários dessa dinâmica de ruptura/reordenamento do projeto moderno/iluminista, na linha do que Bauman (2001) chama de “modernidade líquida”, bem como rupturas no modelo de racionalidade, migrando para uma racionalidade prática fundada na “faculdade subjetiva” (HABERMAS, 2011), criaram as condições de fundo para que as questões do currículo pudessem entrar em debate no âmbito de um questionamento mais sistêmico sobre a funcionalidade da educação e da escola, sobre a formação e o projeto societário a que o currículo está vinculado.

Nesse contexto, também a Educação a Distância (EaD), ainda que com as limitações com as quais as diversas gerações da EaD tiveram de conviver (MOORE; KEARSLEY, 2007), mostrou-se incapaz de efetivamente tensionar o campo do currículo, uma vez que a preocupação desde a década de 1970 para EaD era saber que tecnologia possibilitaria o desenvolvimento a contento dos processos de ensinar e aprender de maneira que o conhecimento pudesse ser trabalhado de forma contextualizada e objetivada nos projetos de cursos. No campo do currículo, parecia suficiente a transposição das matrizes presenciais para os cursos a distância: a mediação tecnológica era o foco.

Contudo, a reconfiguração do sistema capitalista a partir da emergência do modo informacional de produção desdobra-se nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que se tornaram fator decisivo na configuração da “sociedade em rede” (CASTELLS, 2005) e da diluição de estruturas pesadas e sólidas do projeto moderno que Bauman (2001) sintetiza na modernidade líquida.

Por óbvio, tais desdobramentos epistemológicos, sociológicos, econômicos e tecnológicos não deixaram de ter impactos no campo da Educação. Notadamente na EaD, as TIC marcam uma virada tecnológica responsável por mudança geracional com consequências não apenas modais, mas pedagógicas, em linha com as novas condições socioeconômicas e os parâmetros filosóficos de validação do conhecimento e do modo de produzi-lo e difundi-lo.

Esse fenômeno da emergência das tecnologias digitais, que pode ser observado em praticamente todos os campos da atividade humana neste primeiro quadrante do século XXI, foi assumido na educação a partir de uma dupla perspectiva: a) a mediação tecnológica em processos educacionais que se assumem como presenciais, movendo-se, ainda que lentamente, em direção ao hibridismo intermodal; b) a invasão das tecnologias digitais no universo de processos educacionais a distância, provocando a mais recente mudança geracional na EaD. Em ambos os casos, o currículo é fortemente impactado.

Talvez em virtude do preconceito que ainda marca a EaD no Brasil, notadamente no âmbito da educação formal, talvez pela segregação estrita que a legislação educacional brasileira estabelece entre a educação a distância e a educação presencial, os processos de hibridização que se manifestam de modo tão natural em outras esferas

da vida social, mesclando processos e procedimentos mediados por tecnologia digital com congêneres “analógicos”, permanecem lentos e desarticulados no campo da educação, mantendo a ideia de educação híbrida apenas no plano das possibilidades ou, quando muito, das realidades experimentais e pontuais.

A emergência da quinta geração da EaD e a compreensão de que as potencialidades das tecnologias digitais e da Internet estimulam “[...] novas idéias (SIC) a respeito de como organizar o ensino a distância” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 47) conduziram ao tensionamento sobre os modos de produção do conhecimento e, conseqüentemente, sobre o currículo, na medida em que se constitui em um instrumento que orienta e propõe o trabalho educativo com o conhecimento.

Desse modo, no contexto de liquidez que marca os processos sociais na contemporaneidade, com reflexos naturais no campo da educação, propomos aqui uma reflexão em torno da compreensão de um currículo flexível e hipertextual que possibilite, no bojo de desenhos pedagógicos de cursos a distância, o uso potencial dos mais variados recursos das tecnologias digitais nos processos comunicacionais e interacionais dos cursos, visto que as experiências de EaD não autorizam mais uma visão estática e desarticulada/desarticuladora do currículo.

CURRÍCULO, FLEXIBILIDADE E LIQUIDEZ

O pensar sobre o currículo no contexto da EaD passa pela compreensão do impacto que a modalidade tem sobre a persecução do currículo. Ainda que, no campo da EaD, o movimento inicial do

currículo tenha sido sua transplantação dos cursos presenciais para os cursos na modalidade EaD sem considerar a natureza hipertextual da construção do conhecimento tão fortemente marcada nessa modalidade, o currículo nos cursos em EaD será sempre moldado a partir da natureza flexível e hipertextual da EaD.

Neste ponto, é fundamental compreender que “a natureza rizomática e dialógica do hipertexto desenrijece o currículo e abre a proposta curricular à dinâmica de múltiplos percursos hipertextuais que caracteriza o hipertexto” (NONATO; SALES, 2014, p. 1937), conduzindo assim, a uma percepção de currículo contextualizado, dialético e dialógico, isto é, hipertextual. Embora essa compreensão de currículo não seja em absoluto incompatível com os cursos presenciais, ela reflete com precisão as forças centrípetas com as quais as contingências da “sociedade em rede” (CASTELLS, 2005) impõem-se sobre o currículo no âmbito da EaD e as forças centrífugas com as quais as TIC, como componentes intrínsecos da EaD como é concebida/ofertada hoje, pressionam o currículo dos cursos EaD.

Nessa direção, Lima Júnior (2005) afirma que o currículo, como tecnologia proposicional, assume características do que é hipertextual uma vez que, mediado pelas TIC, possibilita aos atores curriculares o acesso a diversas oportunidades de observar e conhecer o mundo a sua volta, produzir, interagir e difundir conhecimentos, saberes e informações, de modo que as práticas curriculares sejam modeladas no contexto da formação, contribuindo com uma proposição de currículo flexível, numa perspectiva de formação autônoma e autoral a partir das demandas contemporâneas.

Conquanto essa discussão não esteja circunscrita à EaD, como dissemos acima, a compreensão de que um currículo hipertextual

adequa-se sobremaneira ao movimento sistêmico da EaD no contexto da liquidez dos espaços (BAUMAN, 2001) e da interconexão dos sujeitos em redes (CASTELLS, 2005), remete-nos a afirmar que o currículo que a EaD demanda – e não raro condiciona – no contexto da dinamicidade, flexibilidade, fluidez, hipertextualidade e liquidez de suas estruturas está em linha com aquilo que Doll Jr. (2002, p. 178) chama de “[...] natureza construtiva e não-linear de um currículo pós-moderno”, mesmo que ainda não atenda às demandas cotidianas vivenciadas nas práticas curriculares num contexto no qual as TIC funcionam como o “carro chefe”, como o elo de comunicação, produção e difusão do conhecimento, de interação e de experientiação entre os sujeitos.

A necessidade de propor um currículo que dialogue com a dinâmica de interconexões em rede torna-se ainda mais demandante e, de certo modo, desconcertante ao reconhecermos que

[...] a arte de viver em um mundo ultrassaturado (SIC) de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver. (BAUMAN, 2009, p. 667).

O desafio do currículo é também o desafio de aprender a viver nesse novo contexto.

O currículo hipertextual experienciado e vivificado em rede possibilita, por seu turno, em vez de estruturas curriculares fragmentadas, desconexas e limitadoras, a implementação de etapas e momentos definidos pelos sujeitos da formação. Na perspectiva do hipertexto, esses sujeitos definem as etapas, executam-nas a partir de dimensões que se sobrepõem, conectam-se e interpenetram-se a partir dos objetivos, intenções, desejos e demandas do processo

educativo, no sentido de a pesquisa, a criatividade e a autonomia serem fundamentos que anulam a linearidade e a hierarquia da abordagem de conceitos, pontos de vista, informações e conhecimentos, minando o obstáculo inicial da disciplinaridade.

Essas são inquietações demandantes. Esse esforço passa necessariamente pela ruptura das práticas pedagógicas presenciais hegemônicas (NONATO; SALES, 2012), o que nos levará ao que ainda estabelecem os paradigmas para a concretização do currículo e mesmo sua concepção, ainda que em contextos educacionais contemporâneos, principalmente a distância: o imaginário dos sujeitos do currículo continua definido por parâmetros tradicionais, parâmetros herdados da modernidade “sólida” que buscava propor princípios duradouros (BAUMAN, 2009) no campo dos conceitos e procedimentos, e espaços controlados propícios à “prática individual da civilidade” (BAUMAN, 2001, p. 112), negando assim, as possibilidades de interação, troca, autonomia e autoria dos sujeitos no processo educativo.

Mas, o movimento curricular ganha força e fôlego com o advento das TIC, apresentando para a experiência curricular a possibilidade de rompimento com os dogmas da Ciência Moderna como único fio condutor possível; permitindo-se, mesmo com a disciplinaridade do conhecimento escolar, desenvolver práticas curriculares que sejam libertas das fronteiras e das amarras da linearidade objetiva de organização do conhecimento educacional nos moldes estruturados pelo neopositivismo e introjetados no currículo tradicional.

Neste ponto, as alternativas de educação que se abrem articulam soluções de EaD e/ou investimentos em modelos híbridos de educação que bem podem ser concebidos como desdobramentos da

EaD ou superação da dicotomia educação a distância/educação presencial. Na primeira perspectiva, a educação híbrida é a importação para a educação presencial de aspectos da EaD ou de possibilidades de mediação pedagógica através das TIC, sem contudo tocar a separação conceitual e legal entre a EaD e a educação presencial; na segunda, a educação híbrida é a “era pós-EaD” na qual a dicotomia presencialidade/a distância é superada por modelos flexíveis que se conformam a partir das necessidades dos estudantes e dos desenhos metodológicos mais convenientes à melhor abordagem de um conteúdo dado, em oposição aos modelos *prêt-à-porter* (presenciais ou a distância) de educação nos quais o estudante precisa enquadrar suas necessidades no molde ofertado e o desenho pedagógico abre mão de possibilidades potencializadoras do processo ensino-aprendizagem, principalmente, no que se refere ao “trato” pedagógico do conhecimento.

O descolamento das dimensões de espaço/tempo com a constituição de artefatos, na sua grande maioria de natureza digital, capazes de transformar o tempo em dimensão condicionada da operacionalidade técnica na relação espaço/tempo, completa-se com a constituição de espaços virtuais que, despidos de seu marcador físico, colocam o espaço como construto do encontro nos vários graus de controle objetivo que os sujeitos possam ter sobre ele. Espaço/tempo se reencontram em uma nova dimensão: a virtualidade. Tal descolamento tem grande impacto no campo do currículo.

Nesse sentido, a Internet criou um espaço novo no qual a vida civil pode ser modulada e controlada. Nela, pode-se viver a “civilidade” que o encontro com o estranho implica espaço no qual os “[...] estranhos têm a chance de se encontrar em sua condição de estranhos,

saindo como estranho do encontro casual que termina de maneira tão abrupta quanto começou”. (BAUMAN, 2001, p. 111). Nela, isto pode ser permitido ou não, dependendo apenas do controle que cada sujeito tenha sobre as redes que cria e/ou das quais participa e é nesse movimento que pensamos o currículo em movimento, constituído e constituindo-se nas relações, fora da linearidade modeladora do projeto tradicional de educação.

As trilhas digitais da Internet, as redes sociais dentre elas as mais significativas, criam um novo espaço de encontro, possibilitam esse deslocar do espaço de (des)encontro do plano físico das cidades para, não excludentemente, o espaço digital das redes. Tal desdobramento atinge a educação e o currículo na medida em que descola as práticas pedagógicas apenas do espaço “purificado” da sala de aula formal, abrindo-as às possibilidades de interssociabilidade controlada da Internet, mas também por colocar ao currículo o desafio de se configurar a partir de uma rede articulada por sujeitos não necessariamente comprometidos sistemicamente com o objetivo único do processo educativo e com o acesso aberto ao conhecimento, posto que, mesmo limitado pelo currículo de formação, ele não o é pelo currículo de atuação, uma vez que a fronteira não se constitui no limite da disciplina e sim no objetivo de aprendizagem ou de descoberta do sujeito no movimento formativo.

O currículo se abre agora às tensões da efemeridade e da transitoriedade que os espaços digitais conformam, colocando assim uma reflexão contundente em relação ao valor da fronteirização disciplinar do conhecimento, vez que na liquidez a fronteira não existe, ou melhor, não persiste. As possibilidades que as tecnologias digitais apresentam para os processos educativos tornam as fronteiras invi-

síveis, na medida em que o acesso, a apropriação, a transformação, a produção e a difusão do conhecimento não são mais delimitados soberanamente pelo currículo e pelos espaços educativos.

Nesse sentido, a discussão sobre EaD tangencia inúmeras problemáticas educacionais para além daquelas mais propriamente circunscritas às singularidades da EaD. Consoante essa premissa, é difícil conceber uma reflexão no campo da educação que não tenha desdobramento e implicações na ambiência da EaD. Nessa linha, as questões do currículo são particularmente sensíveis a/implicadas com a reflexão teórico-metodológica sobre EaD, visto que é a partir das propostas curriculares que se concebe de fato o “espaço próprio da EaD”, o “espaço” no qual ela acontece (ambiente virtual, material didático, procedimentos pedagógicos de intervenção e mediação) através do desenho didático que articula as potencialidades do currículo em uma prática consequente, já que

[...] o ponto nevrálgico no qual o currículo manifesta sua essência é o desenho metodológico de um currículo dado. É no desenho metodológico, em sua dimensão tanto externa quanto interna, que uma epistemologia apontada pelo currículo pode se materializar, ou melhor, pode garantir a inserção dos elementos capazes de inocular essa abordagem epistemológica na práxis dos sujeitos. O desenho metodológico é a via pela qual o currículo ganha efetividade. (NONATO; SALES, 2014, p. 1.938).

Neste contexto, um lugar de especial cabe ao material didático por seu potencial de dar forma (tanto para conformar, reduzir, limitar e disciplinar quanto para ampliar, potencializar e expandir)

ao desenho pedagógico, concretizando as opções metodológicas, na medida em que

[...] o material didático em EAD é um elemento mediador que traz em seu bojo a concepção pedagógica que norteia o ensino-aprendizagem. Consciente ou inconscientemente, o planejamento e a constituição do material didático estão intimamente relacionados com a proposta pedagógica da instituição e com a concepção de educação do produtor deste material. (SALES; NONATO, 2007, p. 4).

Em linha com esta reflexão, a análise do lugar que as tecnologias digitais ocupam no desenho pedagógico de um curso a distância precisa considerar as três dimensões nas quais essas tecnologias operam no que concerne à EaD: a dimensão epistemológica, a dimensão sociológica e a dimensão metodológica.

Do ponto de vista epistemológico, a produção e difusão do conhecimento são impactadas pelas tecnologias digitais na medida em que se fortalece o conceito de intersubjetividade na produção do conhecimento. As interações possibilitadas pelas tecnologias digitais desvelam a perspectiva hierárquica das práticas curriculares, o *modus* vertical de acesso e produção do conhecimento nos espaços escolares, a lógica linear e sequencial determinada por um currículo engessado, mecânico e perverso.

No campo dos comportamentos, as novas formas de socialização, os novos modos de articulação das relações sociais, os novos modelos de relacionamento entre os sujeitos a partir das possibilidades de mediação tecnológica do convívio entre os sujeitos impõem um olhar reflexivo sobre o modo como os sujeitos imersos nas redes

sociais digitais, no “mundo da *web*”, constroem os laços sociais e que impacto isso tem nas práticas educativas a distância e presenciais.

Na dimensão metodológica, a compreensão do protagonismo das TIC na EaD permanece sempre acompanhada da tentação de colonizar a rede através de um modelo homogeneizador, quase uma replicação da sala de aula presencial agora em ambiente virtual, procedimento destinado a restaurar o controle perdido sobre todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem, a sensação de domínio que pacificava o professor, permitindo-lhe saber-se na condução da aula. Por outro lado, corre-se também o risco não negligenciável de imergir em uma ciranda interminável de adequação à última versão do mais novo aplicativo sem um projeto pedagógico consistente que justifique a adoção de uma nova possibilidade.

Essas três dimensões são fundamentais para compreensão das pressões das TIC sobre o currículo, notadamente na EaD, e para a leitura de um desenho pedagógico desenvolvido ou a proposição de um desenho pedagógico a partir de um currículo dado. A forma como essas implicações epistemológicas são assimiladas leva necessariamente a uma concepção de currículo diferenciada, porquanto cada currículo precisa refletir a noção de conhecimento e o modo de organização do conhecimento a que se vincula. No âmbito do desenho pedagógico do curso, as escolhas que concretizam os caminhos apontados pelo currículo deixam à mostra as evidências da epistemologia que as condicionou.

Por outro lado, pensar o currículo nos dias atuais vai para além de refletir sobre perspectivas de organização do conhecimento, de orientação da prática pedagógica, de definição de conteúdos a serem ensinados e de dispositivos de avaliação e certificação. No século

XXI, ao lado de questões tais como a subjetividade, a diversidade, o multiculturalismo, para destacar as mais prementes, as TIC adentram os espaços formativos e pressionam o *establishment*, propondo um “movimento” curricular mais crítico, dinâmico e dialético. Esse movimento se articula no contexto de uma compreensão dialógica e polifônica de linguagem (BAKHTIN, 2004), estruturando formas, contornos e processos comunicacionais que recepcionam o tensionamento dialético entre as dimensões subjetivas e sociais para operar sobre dispositivos de construção e difusão do conhecimento que, estruturados a partir do paradigma de redes, trazem em si a lógica de conexão e interdependência potencializada pelas tecnologias digitais e, atuando diretamente sobre o “modus” de construção do conhecimento, condicionam os espaços de formação. Tudo isto é profundamente potencializado pela EaD e pelas possibilidades que as TIC abrem nos processos educativos mediados por tecnologia.

Assim, pensar o currículo nessa perspectiva é pensar o lidar cotidiano com o conhecimento acadêmico, com o conhecimento da experiência, com as subjetividades, com as demandas formais do processo formativo e com as exigências da sociedade conectada. Nesta linha, há um claro movimento de complexificação do currículo, pois

[...] está longe da ideia de ecletismo sem face. Ao desejar conjugar, articular, hibridizar, não quer dissolver as especificidades; o que o mobiliza é a possibilidade da radical pluralização face às maneiras de perspectivar realidades antropossociais. (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012, p. 36).

Constitui a prática curricular, a atuação formativa dos sujeitos autônomos, mas interdependentes, na medida das conexões e imbricamentos constitutivos dos sujeitos como seres sociais.

Embora o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele apareça desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem de classificação dos conhecimentos que serão ensinados, como uma “invenção unificadora” (SACRISTÁN, 2013) que buscava evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, e ao mesmo tempo orienta, modela e limita a autonomia dos sujeitos da educação, ele já não pode ser restringido apenas a essa dimensão. Mesmo que essa perspectiva funcional do currículo se mantenha até hoje, não podemos mais trabalhar com propostas curriculares tão fechadas, limitadoras, delimitadoras e inflexíveis em relação à nova dinâmica de acesso, “operação” e transformação do conhecimento formal necessário à formação de maneira geral, uma vez que o contexto minou certezas, “liquidificou” estruturas antes sólidas, potencializou alternativas e, assim sendo, demanda abordagens mais flexíveis que atendam à complexidade do momento histórico vivido.

No Ensino Superior, pensar essa dinâmica contribui diretamente para o desenvolvimento de práticas curriculares que tenham a marca da multiplicidade de possibilidades como primeira referência, mas não única, para se pensar e fazer formação. Nesse contexto, as práticas curriculares não podem ser lineares e nem dependentes de um só método, de um discurso homogêneo de transmissão de conteúdos e de classificação de aprendizagens, muito menos de exclusividade de recurso tecnológico de comunicação e interação. Antes, elas demandam uma interação consistente com os sujeitos do currículo para atuar sobre processos comunicacionais e de produção do conhecimento em modo de cooperação, colaboração e participação atuante, permitindo a apropriação do conhecimento produzido pela

humanidade considerado acadêmico em chave de ressignificação e interrelação com o conhecimento das experiências e das vivências, no sentido de produzir um conhecimento significativo.

Neste ponto, convém abrir espaço para uma reflexão sobre a pequena inserção de EaD na Educação Básica e as consequências disso tanto para a compreensão que se tem de EaD e de currículo em EaD, quanto para certa insulação da Educação Básica no que concerne à dinâmica de tensões e transformações que as TIC e a EaD infringem ao currículo da Educação Superior em virtude do natural intercâmbio resultante da convergência dessa modalidade em questão com a etapa/nível em que está inserida.

Não obstante haja um movimento de flexibilização da legislação que normatiza a oferta de EaD na Educação Básica, desatando alguns nós da legislação precedente, ver-se-á que impacto o novo marco regulador estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) trará para a EaD na Educação Básica e que desdobramentos essa nova realidade poderá aportar ao currículo dessa etapa/nível de formação. Neste momento, as experiências vigentes de EaD na Educação Básica, demasiado esparsas e pontuais, não autorizam maiores inferências da forma como o *modus operandi* da EaD pode vir a impactar as práticas curriculares e a própria “ontogenia” do currículo.

No entanto, podemos sim, a partir de uma vasta experiência, refletir sobre as práticas curriculares e o currículo em si no ensino superior, visto que as experiências que temos desenvolvido e aquelas conhecidas no Brasil possibilitam uma reflexão a respeito de uma proposição curricular que transgrida o campo disciplinar no modo de conceber o trabalho pedagógico com conhecimento e as formas de demonstração da ‘ensinagem’ e da aprendizagem nos processos educativos.

Neste ponto, em relação à aprendizagem e aos conteúdos educacionais, podemos afirmar que a aprendizagem acontece de três tipos: primária, que corresponde ao primeiro nível de aprendizagem dos conteúdos do currículo formal; secundária, que segundo Bauman (2008, p. 24) é aquela que “[...] não depende tanto da diligência ou do talento dos alunos e da competência e assiduidade de seus professores, mas sim dos atributos do mundo no qual os alunos deverão viver suas vidas”; e terciária, que é aquela que orienta a “[...] quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então consideradas padrões não-familiares” (BAUMAN, 2008, p. 125), isto é, são as aprendizagens que transgridem o que é padrão no currículo, é a constituição de um currículo próprio de formação.

Tal contexto expõe a inadequação do currículo prescritivo e normativo para uma sociedade em que a instabilidade, os riscos, as dúvidas, as mudanças e a transformação são frequentes e latentes, na qual pessoas distantes se aproximam e “com-vivem” sem dividir os mesmos espaços, que produzem conhecimento coletivamente sem estar juntos e sem pensar “igual”, que acessam a informação e, à medida que consomem, também produzem.

Nos cursos ofertados à distância, o currículo e o desenho didático, por conta da modalidade, estão imersos no contexto das TIC e, hoje, incorporaram na organização do movimento pedagógico de trabalho com os conteúdos e com os recursos comunicacionais e de interação as tecnologias digitais conectadas, as mais variadas mídias digitais, responsáveis diretas pelos processos de comunicação, produção e difusão do conhecimento, bem como de gestão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, nesse contexto complexo, percebemos o currículo como sendo

1) uma série estruturada de resultados; 2) como um conjunto de matérias; 3) como conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola e; 4) como intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. Ultimamente, vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla. (PEDRA, 2001, p. 30).

Dessa forma não atende às exigências do contexto de sociedade conectada, não permite a constituição de desenhos pedagógicos de cursos abertos que, orientados por uma proposta híbrida e hipertextual que apresente avanços no modelo disciplinar do currículo, a partir da qual sejam expostos, no desenho pedagógico, os conteúdos essenciais, básicos da formação e as atividades sejam desenvolvidas de forma mais criativa, livre, sem hierarquia guiada. Assim, um currículo que integre “[...] o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo”, possibilitando a efetivação de práticas curriculares contextuais numa “[...] sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetivadas” (MORAN, 2015, p. 27), contribuindo para que os sujeitos de posse do conhecimento acadêmico possam efetivamente emancipar-se, transformar seu contexto e sua vida social e política.

Nesse sentido, o currículo constitui-se no processo formativo, com todas as suas *nuances* e demandas geradas em torno do conhecimento, da seleção de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, das normas e dispositivos de avaliação e das relações estabelecidas no desenvolvimento do fazer educativo, em um “[...] espaço de disputa e

de transformação do ser, instrumento potencializador do exercício de práticas colaboradoras, autoras e dialogicamente mediadas” (SALES, 2013, p. 80) e flexível. Assim, o desenho didático dos espaços virtuais que é pensado a partir de tal compreensão de currículo ganha aspectos que possibilitam a interação entre o velho e o novo, o tradicional e o crítico, o instrucional e o aberto, o impresso e o digital, a ação e a criatividade. É nessa perspectiva que pensamos em práticas curriculares híbridas num desenho didático de cursos a distância.

O currículo “[...] define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas” (MACEDO, 2007, p. 15), ao mesmo tempo que

[...] faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto. (GIMENO, 1988, p. 24 apud PACHECO, 2007, p. 18-19).

Por isso, acreditamos que o conceito, assim como a prática, “[...] deve vir engajado, e, como tal, constituir uma possibilidade de intervenção” (MACEDO, 2007, p. 14), intervenção essa necessária às práticas curriculares e aos processos de construção do conhecimento, uma vez que este será disseminado para a sociedade a partir de um coletivo de ideias, ideais e ideologias, atos, ações e atuações organizadas e desenvolvidas na efetivação da práxis.

É nessa direção que pensar o currículo em uma dimensão **flexível e hipertextual**, compatível com uma concepção de educação em diálogo com os desdobramentos contemporâneos do projeto de modernidade, possibilita-nos trabalhar com uma proposição de desenho didático que atenda aos mais diversos tipos e modelos de cursos na modalidade a distância, bem como, com uma proposta de formação que atenda as demandas dos sujeitos que são e que não são alfabetizados tecnologicamente, mas que estão abertos a experiências de formação colaborativa e interventiva, em contextos multifacetados e hipertextuais.

Para tanto, torna-se necessário saber que na perspectiva da tecnologia, a EaD pode ser classificada em gerações ordenadas a partir das tecnologias utilizadas em cada tempo histórico, condicionando o desenho pedagógico das propostas então implementadas, na medida em que as possibilidades tecnológicas são determinantes para o desenvolvimento do desenho didático do curso.

Seguindo essa lógica, propomos um quadro comparativo através do qual apresentamos os modelos de cursos ofertados na modalidade EaD e o desenho didático adotado para o desenvolvimento desses cursos a partir das premissas tecnológicas que norteavam a concepção de EaD em cada momento histórico *vis-à-vis* as concepções de currículo vigentes (Quadro 1).

Geração da EaD	Período	Tecnologias vigentes	Modelos de cursos ofertados	Concepções de currículo vigentes
Primeira Geração	1950- 1960	Mídia impressa, textos, manuais, rádio	Por correspondência (instrucional)	Tradicional
Segunda Geração	1960- 1985 (Analogica)	Mídia impressa, sonora e visual (televisão, fitas de áudio), telefax	Por correspondência e rádio; fitas de vídeo, telefone e televisão (instrucional e auto-instrucional)	Tradicional não conservadora
Terceira Geração	1985- 1995 (Geração <i>web</i>)	Mídias digitais e telemáticas (internet e CD ROM, computadores conectados em rede)	Por televisão, internet, telefone, CD ROM (Instrucional mediado)	Crítica
Quarta Geração	1995- 2010 (Geração <i>web</i>)	Mídias impressas, telemáticas e digitais (marcadas pelos <i>mobile learning</i> ou <i>m-learning</i>)	Por internet, ambiente virtual de aprendizagem, cd rom, impresso (instrucional, instrucional mediado)	Crítica e Pós-crítica
Quinta Geração	2010-?	Convergência tecnológica	Por diversas mídias (instrucional, autoinstrucional, instrucional mediado, livre aberto)	Crítica e Pós-crítica

Quadro 1 – Gerações da EaD no Brasil *versus* concepções de currículo

Fonte: Elaborado e adaptado a partir do quadro de gerações da EaD de SALES, 2006.

A partir das gerações podemos perceber que os cursos de EaD ofertados, tinham nas mídias definidas para o seu desenvolvimento a marca direta do que se concebia em cada época como possibilidade de comunicação e interação, bem como objetivos de formação, e porque não afirmar como concepção de currículo enquanto prática política e educacional.

Nessa perspectiva e, acompanhando as demandas apresentadas pela dinâmica da sociedade contemporânea conectada, líquida e imperfeita,

[...] é fundante para pensarmos e refletirmos sobre as perspectivas de organização do conhecimento no âmbito dos processos formativos, no sentido de buscar (re)significar a compreensão do currículo. (SALES, 2013, p. 189).

Bem como abrir mão de um desenho pedagógico diretivo e instrucional em prol da proposição de cursos que façam da criatividade, autonomia, autoria e do potencial interventivo e criativo dos sujeitos em aprendizagem os recursos que dinamizem, deem vida e transformem o currículo da formação em currículo formativo.

Contudo, tal movimento de ruptura da unicidade e validade autorreferenciada do currículo no sentido de validar percursos autônomos só se justifica epistemologicamente quando se assume que “[...] o entendimento entre sujeitos que agem comunicativamente na prática cotidiana se mede por pretensões de validade” (HABERMAS, 2011, p. 50), na medida em que

[...] somente o reconhecimento intersubjetivo de exigências de validez criticáveis provoca o tipo de generalidade pela qual obrigatoriedades fidedignas com conseqüências relevantes para a interação se deixam

fundamentar para ambos os lados. (HABERMAS, 2002, p. 105).

Isto posto,

[...] A força de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade. (HABERMAS, 2012, p. 48).

O currículo deixa de deitar fundamentos sobre uma autoridade de validação externa e, aceitando essa premissa comunicacional como base epistêmica, assume que a validade de sua estrutura propositiva se lastreia em sua própria capacidade proposicional, dialeticamente falando, conquanto “[...] as reflexões feitas até aqui sugerem que se atribua a racionalidade de uma exteriorização à sua disposição de sofrer críticas e à sua capacidade de se fundamentar”. (HABERMAS, 2012, p. 34).

Assim, o currículo vivo que se manifesta a partir de desenhos pedagógicos autônomos e possibilitados por um currículo que se concebe flexível, aberto e hipertextual, eles mesmos desenhos que se abrem à pluralidade de abordagens e de meios, reclamam sua validade através do agir comunicativo dos sujeitos do currículo, não mais da autoridade extrínseca que canoniza o currículo e demarca as balizas do desenho pedagógico que materializa a norma prescrita. Na perspectiva da flexibilidade, abertura e hipertextualidade que a modernidade líquida reclama e a EaD possibilita, o currículo renuncia a sua condição de *canon* e se assume como *virtus*, empoderando os sujeitos do currículo.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS DESENHOS PEDAGÓGICOS

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente seja o diploma legal que abriu as portas para a educação formal a distância no Brasil, a definição de EaD que preside o ordenamento jurídico e pauta a discussão acadêmica é aquela constante do artigo primeiro do Decreto Federal nº 5.622/2005 que estatui que a EaD é

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Esse diploma legal, ao definir EaD nos termos precedentes, estabelece parâmetros fundamentais para as orientações curriculares e para a oferta de EaD nos mais variados níveis e modalidades de ensino, atendendo o quanto estabelecido nesse decreto, na LDB 9394/96 e nas normas infralegais.

Ao definir a EaD como modalidade educacional e demarcar as bases da EaD como aquele processo educativo que acontece “[...] em lugares ou tempos diversos [e] com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2005, art. 1º), a norma legal demarca as fronteiras da EaD no Brasil e estabelece as balizas para as propostas curriculares e os desenhos metodológicos a serem implementados na modalidade.

Esse marco legal concede definição formal à EaD e, consequentemente, cria/ganha identidade e demanda para o campo do

currículo, a necessidade de se pensar efetivamente nos “meios e tecnologias da informação e comunicação” que possibilitam a consolidação da proposta curricular nos espaços virtuais que se constituem como sala de aula a partir das práticas curriculares vivenciadas pelos sujeitos do processo educativo.

A partir desse marco legal/conceitual, agrupamos os cursos ofertados a distância no Brasil em duas grandes categorias, a saber:

Semipresencial – modelo de curso que faz uso de tecnologias digitais e telemáticas, assim como das tecnologias tradicionais, tais como módulos, fascículos, livros, dentre outras, e de encontros presenciais para ações pedagógicas diversas;

Virtual – são os cursos mais conhecidos como *e-learning*, totalmente virtuais, que normalmente utilizam as tecnologias digitais com acesso à rede mundial de computadores (Internet) para serem desenvolvidos em ambientes virtuais totalmente integrados a diversos recursos de comunicação e informação. (NONATO; SALES, 2015, p. 115).

A partir dessa indicação, podemos perceber que as tecnologias a serem utilizadas pelos cursos na modalidade a distância podem ser delineadas a partir de uma orientação do currículo de forma direta, uma vez que o tipo de tecnologia possibilitará, em se tratando da EaD, o desenvolvimento dos processos comunicacionais, de produção e difusão do conhecimento no decorrer do curso, assim como a realização das atividades, as práticas interativas e mediadoras no processo educativo, desde que estas sejam delineadas no currículo proposto. Desse modo, o currículo na EaD assume também o papel de orientador do desenho pedagógico a ser concebido e, por

este motivo, no contexto atual, é premente que este seja flexível e hipertextual.

É a concepção de currículo e a orientação nele ensejada que pautam os modelos de cursos a distância efetivamente implementados de acordo com o desenho didático assumido na consecução da proposta curricular de curso dado, na medida em que o desenho didático assume, corporifica as intenções e orientações delineadas no currículo como regulador pedagógico. Nessa perspectiva, compactamos em três grandes categorias os vários modelos possíveis de cursos EaD:

- a) **Autoinstrucional** – aqueles que permitem que o estudante, guiado pelo material didático, possa desenvolver o curso sem mediação do processo, apenas com o auxílio do material didático disponível;
- b) **Instrucional/Mediado** – aqueles que fornecem todo o material de estudo e também a mediação de professores tutores ou professores no desenvolvimento do curso, das atividades. São os cursos que possuem um desenho pedagógico com interação pedagógica entre professores e estudantes;
- c) **Livre/Aberto** – são os cursos que não possuem desenho pedagógico definido inicialmente, pois este é construído no desenvolvimento dos mesmos. Neste modelo pedagógico de curso tem-se apenas definida a proposta de formação e todos os participantes são autores, coprodutores e cursistas do mesmo curso. (NONATO; SALES, 2015, p. 115).

Não obstante reconhecermos a coexistência geracional na EaD – propostas que utilizam material impresso por correio e, conseqüentemente, possuem um desenho pedagógico com interatividade

zero continuam a existir – e, mesmo com sofisticadas plataformas digitais, e a existência de propostas pedagógicas autoinstrucionais baseadas em inteligência artificial, o que propomos aqui é a reflexão sobre um currículo que se conforme de tal modo que lance os fundamentos para um desenho pedagógico de curso livre, aberto, flexível e hipertextual, ainda que operando sob a regulação sistemática que estrutura o currículo por disciplinas, na medida em que a construção do conhecimento e, por conseguinte, o currículo são tributários da concepção que se tem de conhecimento e de ciência. Neste ponto, importa conceber que,

[...] enquanto a teoria do conhecimento do espectador dominar – a teoria de que a realidade é determinada à parte de nós para ser *descoberta* por meio de certos métodos – a lógica e o modo analítico governarão a nossa epistemologia e a nossa pedagogia. (DOLL JR., 2002, p. 184).

Seria demasiado irreal, no ponto em que a discussão sobre construção e difusão do conhecimento, currículo e disciplinaridade se encontram partir de outra base que não esta: o currículo disciplinar. O currículo que permitirá um desenho pedagógico hipertextual e aberto tem que partir desse *humus* epistemológico para superá-lo. É através das fissuras da disciplinaridade, dos pontos de encontro, das intercessões e convergências que podemos construir uma proposta que supere as fronteiras neopositivistas do currículo disciplinar para, articulando de modo mais dinâmico o conhecimento científico com o qual o currículo opera propor abordagens integradoras que aborem o conhecimento a partir de chaves epistemológicas outras que não apenas a divisão dos campos do conhecimento.

As possibilidades técnicas e metodológicas da EaD permitem, concretamente, a construção de alternativas, de percursos abertos, a sinalização de trilhas hipertextuais, a hibridização de modalidades, a flexibilização de parâmetros de formação para permitir a autonomia nos percursos formativos, não só quanto ao *modus*, mas também quanto ao *telos* (τελος). Tudo isso se processa em uma zona de tensão entre o currículo e o desenho pedagógico, entre o discurso balizador do currículo e o discurso operativo do desenho didático, uma vez que

[...] as relações entre currículo e desenho metodológico se dão no campo interno das premissas epistemológicas de cada um e no campo externo dos desdobramentos que suas balizas conceituais estabelecem e implicam. Se, por um lado, a arquitetura do currículo (SALES, 2013) depende do desenho metodológico proposto para o curso, o desenho metodológico do curso só se configura como tal na medida em que o currículo for capaz de traduzir pragmaticamente as perspectivas metodológicas traçadas pelo desenho metodológico do curso, isto é, se configurar em práticas curriculares. (NONATO; SALES, 2014, p. 1937).

Ao se configurar em práticas curriculares, o currículo no contexto das tecnologias digitais, se caracteriza não pela forma ordenadora com que se potencializa, mas por uma dinâmica híbrida que há muito vem sendo evidenciada e, nessa perspectiva a formação convida os sujeitos a viver um processo educativo horizontal do ponto de vista das relações, autônomo na perspectiva do acesso, produção e difusão do conhecimento e criativo/interventivo na perspectiva da contextualização e uso desse conhecimento. Nesse sentido, mesmo como documento regulador, o currículo ganha características emancipatórias e, para tanto, o conhecimento curricular disciplinar tem

suas fronteiras liquefeitas para que o desenho pedagógico dos cursos possa ser construído de forma mais livre e aberta, isto é, numa perspectiva multirreferencial.

Nesse contexto, entendido como uma proposição de estratégias e de exposição de conteúdos necessários à formação, o desenho pedagógico será concebido como uma obra aberta, como um espaço que expressa a

[...] arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza. (MORIN, 2005, p. 192).

A ideia de acúmulo de informação, de formação como superposição de camadas sempre crescentes de conhecimento, além de pertencer a um contexto já superado no qual, pela indisponibilidade de acesso à informação e ao conhecimento de modo fácil e dinâmico, a quantidade de informação assimilada representava poder, está em descompasso com a *mens* da contemporaneidade, seja pela disponibilidade de acesso à informação, seja pela liquidez do contexto, posto que

[...] não nos preocupamos com a velocidade impressionante com que o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o novo, recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo: a volatilidade do mundo líquido, parca e integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projetos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências pregressas e as informações memorizadas. Aprender quantidades excessivas de informações, procurando absorvê-las e memorizá-las,

aspirando tenazmente à completude e à coesão das informações adquiridas, é visto com suspeita, como uma ilógica perda de tempo... (BAUMAN, 2009, p. 669-670).

Por tudo isto,

[...] os praticantes de uma vida fatiada em episódios, cada um dos quais com um novo início e um fim brusco, não têm necessidade de uma educação que busque lhes fornecer os instrumentos idôneos para um mundo invariável (ou para um mundo que se move a uma velocidade inferior em relação àquela do conhecimento ao qual deveria estar ligada). (BAUMAN, 2009, p. 669).

É nessa ambiência societária que, hoje, o currículo orienta a constituição e construção de um desenho pedagógico hipertextual a partir do qual os sujeitos da prática curricular desenvolvem sua formação como autores de seu próprio percurso, operando autonomamente suas buscas, leituras, exercícios e interações.

Para tanto, são fundamentais os conceitos de hipertextualidade e flexibilidade. A noção de hipertexto aqui defendida contribui diretamente na compreensão de que, mesmo com a disciplinaridade do conhecimento constituída na organização curricular, o trabalho pedagógico com esse conhecimento pode romper as fronteiras da disciplina para dar vazão às possibilidades criativas e implicadas de acesso, empoderamento, significação e ressignificação, a partir de uma proposta formativa flexível que permita a interação mediante o diálogo, a discussão, o compartilhamento de aprendizagens, o acesso autônomo à informação, a construção autoral do conhecimento, a produção e difusão do conhecimento socialmente referendado, tudo através das incertezas e saberes da formação.

A ideia de hipertexto e, a partir dela, de um currículo hipertextual que permita um desenho pedagógico que empodere os sujeitos na construção de suas trilhas de formação está fundamentalmente ligada à compreensão de que “[...] o hipertexto é [...] articulado estruturalmente a partir das leituras” (NONATO, 2013, p. 77), isto é, o hipertexto é o que os sujeitos dele fazem. Este aspecto é fundamental porque situa o fenômeno da hipertextualidade no campo do fazer humano, daquilo que os sujeitos constituem a partir das potencialidades da técnica e da ciência, mais do que o construto tecnológico *per se*. O currículo e o desenho pedagógico hipertextuais não são meros desdobramentos de uma tecnologia que permite a construção do conhecimento nas trilhas da *web*, mas possibilidades criadas essencialmente por uma abertura epistemológica à pluralidade de percursos cognitivos e metodológicos na construção do conhecimento no âmbito da educação formal.

Essa compreensão da hipertextualidade, no campo do currículo, traduz-se por um desenho pedagógico hipertextual que não se limita simplesmente a uma proposta aberta, no sentido de não possuir uma estrutura com um único percurso e se abrir a percursos alternativos, mas fundamentalmente é uma proposta que se vai conformando a partir das “leituras” dos sujeitos: as escolhas dos sujeitos vão conformando percursos singulares de formação. No limite, um desenho metodológico hipertextual permitirá tantos percursos quantos forem os sujeitos a percorrê-los.

O currículo hipertextual precisa se abrir para o devir, se entender como sinalizador de caminhos, na medida em que

[...] o hipertexto é um sistema que prescinde de uma unidade formal para subsistir como tal. Suas linhas,

isto é, suas textualidades são diacronicamente voláteis, embora sincronicamente determináveis. É um sistema cuja única face é a multiplicidade. (NONATO, 2006, p. 33).

Assim, o desenho pedagógico de um curso concebido em chave hipertextual tem que lidar com a incerteza, com a liberdade dos sujeitos de conformar o curso, de dar concretude ao que o currículo e desenho didático só podem timidamente rascunhar os primeiros passos, na medida em que

[...] o hipertexto *per se* é uma conformação abstrata, intangível, incognoscível, pois apenas o hipertexto constituído por alguém – uma porção, um recorte desse hipertexto intangível – pode ser acessado ou constituir-se como entidade textual concreta. Assim, somente um percurso hipertextual dado é hipertexto concreto: o universo de possíveis trilhas hipertextuais é apenas, e isto já é muito, um hipertexto potencial. (NONATO, 2013, p. 85).

Pensados hipertextualmente a partir das potencialidades que as TIC disponibilizam/potencializam em um curso EaD, tal como o hipertexto, serão os percursos curriculares hipertextuais efetivamente trilhados pelos sujeitos que serão materializados: o desenho pedagógico como concretização da proposta curricular permanecerá como potência desses percursos concretos, atuantes na práxis.

A flexibilidade é pensada a partir da constituição de um desenho pedagógico orientado por um currículo que possibilita o desenvolvimento do trabalho educativo a partir de interesses diversos, em que os conteúdos a serem abordados são apresentados e estes inseridos nas discussões e sistematizações de aprendizagens, como propostas, como referência primeira para fazer/teorizar/fazer

a formação. O desenho pedagógico flexível implica autonomia dos sujeitos, protagonismo discente, em espaços constituídos sem fronteiras para o pleno exercício da criatividade, da inventividade e da curiosidade cognitiva. Por conseguinte, o desenho pedagógico flexível, configura-se na constituição de um espaço de acesso, produção e difusão do conhecimento que se caracteriza não por uma forma ordenada e contida de disposição de disciplinas e avaliações, mas por uma dinâmica caótica que potencializa o novo e o subjetivo a partir de conteúdos diversos e atividades interativas e integrativas livres.

A partir destas balizas, o currículo é ressignificado e toma outra acepção, uma vez que, principalmente na sociedade em rede marcada pelas tecnologias digitais, ele vivifica a educação e é constantemente chamado à flexibilização devido às necessidades de atendimento às demandas do processo formativo, englobando assim, na sua concepção e prática, visões filosófico-políticas, interações intersubjetivas (humana e tecnologicamente mediadas) e recursos de organização do conhecimento numa perspectiva aberta à multiplicidade de sistemas de referência da formação.

Flexibilidade e hipertextualidade só se encarnam no currículo e no desenho pedagógico de um curso a partir da recusa de uma noção objetivista do conhecimento. Só através de uma epistemologia construtivista o processo ensino-aprendizagem poderá ser conduzido pela/para a autonomia dos sujeitos e, assim, a construção do conhecimento querida no currículo conformará, mediante a mediação que o desenho pedagógico possibilitou percursos formativos autorais.

Desse modo, o currículo concebe a produção do conhecimento como um processo contextual, livre e complexo, a partir do qual os sujeitos da formação são desafiados a encontrar saídas e respostas aos

problemas colocados por suas demandas, interesses e necessidades, condicionados aos objetivos da formação e marcados pela dinamicidade da constituição de um currículo de formação, para o qual o desenho pedagógico concebe múltiplas possibilidades de constituição hipertextual desse processo formativo e, ao mesmo tempo, orienta a formação autônoma, inventiva, criativa, ativa e responsável.

Conceber um desenho pedagógico que atenda tais especificidades e possibilidades de flexibilidade de percurso requer um conhecimento amplo das potencialidades dos dispositivos tecnológicos de comunicação, produção e difusão do conhecimento, de interação e de avaliação da aprendizagem, assim como, requer uma abertura do modelo de racionalidade no qual a validação dos processos de mediação se lastreia em uma razão intersubjetiva, em um agir comunicativo que sustenta a racionalidade das proposições na compreensão compartilhada, entendendo que, “[...] quanto melhor se puder fundamentar a pretensão de eficiência ou de verdade proposicional associada a elas, tanto mais racionais elas serão” (HABERMAS, 2012, p. 34) e, portanto, maior direito tem à universalidade.

Desse modo, o desenho pedagógico é concebido como sendo um conjunto de ações relativas ao planejamento, execução e avaliação do processo educativo e constitui a gestão da aprendizagem de um projeto de EaD e, a partir dele busca-se garantir o desenvolvimento de um proposta de formação contextualizada, na qual o processo de ensino e aprendizagem possa atender aos interesses, necessidades e expectativas dos estudantes. No entanto, esse desenho pedagógico precisa ser construído num “padrão” de flexibilidade ou fora de um “padrão” que respeite os “tempos de aprendizagem” dos indivíduos da formação e as demandas e objetivos de atuação educativa.

Assim, no desenho pedagógico definimos e demonstramos os objetivos educacionais, a concepção curricular, as mídias e tecnologias a serem utilizadas e a metodologia de desenvolvimento do curso, no entanto, não definimos o percurso a ser desenvolvido no processo de aprendizagem, visto que esse será concebido dentro ou fora dos limites do currículo e no contexto das práticas curriculares, a partir do qual a avaliação se dará na materialização do processo educativo no/com/para o coletivo. Essa perspectiva é apresentada a partir da noção de um currículo hipertextual, o qual assume o desenho pedagógico não como modelador do espaço educativo, mas como potencializador de aprendizagens, de saberes formativos diversos e de uma ação educativa multirreferencializada.

Por isso que o desenho pedagógico concebido a partir de uma proposta de currículo hipertextual necessita de:

- objetivo de formação ampliado;
- exposição das demandas de formação em temáticas abertas (conteúdos, atividades, avaliação);
- disponibilização de material de acesso ao conhecimento básico a partir do uso potencial das diversas mídias (hipertextualizar a partir da convergência das mídias);
- material didático concebido como instância provocativa dos percursos formativos, não terminativa ou delimitadora;
- espaços livres de criação, comunicação, inventividade formativa;
- orientação do trabalho com o conhecimento a partir de possibilidades de mobilização e organização das con-

dições humanas, recursos materiais e imateriais, com a integração das TIC;

- mobilidade, dinamicidade do AVA.

Nesse sentido, um desenho pedagógico é validado a partir da autoridade intersubjetiva dos sujeitos que assumem essa proposta como seu caminho no processo de construção do conhecimento, constituindo uma proposição própria de formação, autorizando-se como autores de seus percursos formativos.

Assim, a rigidez do currículo como organizador dos conteúdos das disciplinas, transforma-se no potencializador de autonomia, emancipação, práticas de colaboração e intervenção coletivas, bem como de atitudes interventivas dos sujeitos que possibilitem a autonomia, a autoria e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos da formação.

CONCLUSÃO

Na discussão sobre os caminhos que o currículo precisa encontrar, parece-nos que a adoção de um conceito de ruptura modernidade/pós-modernidade é um caminho tentador, não obstante incapaz de dar conta da totalidade da dinâmica implicada. A ideia de um currículo pós-moderno atua sobre as rupturas, mas não responde à questão das consistências, de quanto se mantém e conserva e, portanto, contradiz o paradigma pós-moderno.

Nesse sentido, não se pode passar ao largo da compreensão de que a liquidez a que Bauman (2001, 2009) alude e as implicações que ela traz para a educação padecem do mesmo problema: a

modernidade líquida se manifesta na transitoriedade das respostas, não na insubstancialidade dos problemas. Na verdade, a liquidez é muito mais um problema epistemológico que um problema ontológico, está na ordem da abordagem muito mais do que na ordem dos entes.

Por seu turno, os desafios que perpassam o campo da EaD replicam a compreensão de que construção do conhecimento em EaD não determina um currículo necessariamente aberto, flexível, hipertextual e dinâmico, muito embora o suponha e o potencialize, quando a EaD é compreendida em uma chave de leitura dialógica e emancipadora. A opção política por uma educação dialógica é que está na base da construção de desenhos didáticos interativos, flexíveis e hipertextuais na EaD.

As tensões entre modelos de EaD mais repetitivos e instrucionais, desta feita não mais condicionados por tecnologias que não permitem interatividade, mas, queridos como alternativas viáveis/desejáveis de EaD como modelo de difusão da informação ou apenas como modelo de negócio, e os modelos de EaD que primam pela interatividade, pela dialogicidade, pela abertura e dinamicidade, hipertextualizando os processos formativos e, assim, minimizando o aspecto do ganho de escala da EaD e otimizando o aspecto da interação entre os sujeitos, sinalizam para a atualidade da discussão sobre o currículo da EaD e a necessidade refletir sobre as concepções de currículo que se quer implementar, alinhadas às concepções de educação e ao modelo de sociedade que se quer conformar, a partir do desenho pedagógico dos cursos EaD. A tecnologia está longe de ser o fator determinante da proposta pedagógica/desenho metodológico

da EaD: isto é e continua a ser uma decisão pedagógica e, como tal, politicamente implicada.

É no desenho pedagógico que a proposta curricular se manifesta e se constitui como currículo daqueles sujeitos objetivamente implicados na construção do conhecimento em comunidade. Mesmo nos percursos formativos individualizados, porém não autoinstrucionais, é a interação entre os sujeitos do currículo que, proposta/possibilitada no desenho pedagógico do curso, traça os caminhos, possibilita a caminhada. A matriz curricular fica estéril sem um desenho de curso que lhe permita atingir todo seu potencial.

Por outro lado, os modelos de automação que apostam na transmissão e na horizontalidade da proposta curricular permanecem como comprovação de que é a opção fundante dos educadores, o fator determinante para a constituição de um currículo hipertextual, flexível e aberto também no campo da EaD: a modalidade ou as tecnologias não têm o condão de garanti-lo.

A coabitação dessas duas tendências atesta para a necessidade de tomada de posição, de opção teórico-metodológica, de posicionamento epistemológico no campo do currículo e da EaD. Nada está dado. As potências das TIC não são mais que trilhas possíveis, as alternativas tecnológicas e metodológicas da EaD nada mais são que possibilidades. Na EaD, como ademais em qualquer modalidade educacional, o tipo de sociedade que queremos constituir, o tipo de educação que queremos ter e o tipo de sujeitos que queremos formar é que determinam o currículo que conformamos a partir do desenho pedagógico que implementamos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009. Entrevista concedida a Alba Porcheddu.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v. 1.
- CASTELLS, Manuel. **The informational city**: information technology, economic restructuring and the urban-regional process. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.

- DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. reimpr. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Tradução de Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1.
- LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 35-61. (Coleção Pensadores & Educação).
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dórea. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **A formação do hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor**. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Hiperleitura e hipertexto: contribuições para uma teoria do hipertexto**. 2013. 321 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Laboratório Nacional de Ciências da Computação (LNCC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Salvador, 2013.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Currículo e hipertexto em EaD. In: CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA - ESUD, 11., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2014. p. 1931-

1941. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126862.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Educação superior pública a distância na Bahia: avanços e contradições. **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 109-130, jul./dez. 2015.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Hipertextualidade e ambientes virtuais de aprendizagem: encontros e desencontros de uma mudança paradigmática. **Poiésis**, Tubarão, v. 5, n. 9, p. 8-33, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/962/841>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Ed., 2001.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SALES, Mary Valda Souza. **Proformação: ressignificando o uso da mídia impressa na educação a distância para formação de professores**. 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em

Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autora nas práticas de currículo na formação a distância**: a construção do conhecimento no contexto universitário. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SALES, Mary Valda Souza; NONATO, Emanuel do Rosário Santos. EaD e material didático: reflexões sobre mediação pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007104704PM.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

GAMIFICACIÓN EN MOOCS. Reflexiones entorno a los elementos de juego y la motivación en un entorno de educación a distancia¹

Ruth S. Contreras Espinosa

INTRODUCCION

Diferentes investigadores han definido y explicado el concepto “*Gamification*”. DETERDING, DIXON, KHALED Y NACKE (2011), indican que la gamificación se centra en el uso de elementos del diseño de juegos en contextos que no son de juego. Kapp (2012) por su lado, menciona que los elementos de juego generan un cambio en el comportamiento de las personas de forma positiva, y esto les motivana moverse a través de diferentes actividades de instrucción para lograr las metas. Pero la simple utilización de mecánicas de juego en un curso, no asegura modificar la conducta de los participantes como tampoco asegura aumentar la motivación. En la educación, la motivación es algo fundamental y se utiliza para llamar la atención de los estudiantes con el fin de que dediquen tiempo a ciertas actividades (BROPHY, 2013). La motivación es un tema fundamental utilizado no solo en los entornos de juegos, y a diferencia de otros contextos de aplicación de la gamificación, existe una gran cantidad de investigación previa que habla sobre ello. Por ejemplo la inves-

¹ Nota do Editor: o presente texto foi mantido em sua forma original, sem adequação às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

tigación psicológica sobre la motivación intrínseca, extrínseca y la autorregulación (DECI y RYAN, 1985; LEI, 2010), o el estudio de los sistemas de aprendizaje adaptativos (BRUSILOVSKY 1999). La idea de utilizar gamificación en procesos educativos pasa por la aplicación de elementos del juego o del diseño del juego en iniciativas específicas con el fin de que el contenido educativo se vea “empaquetado” de forma atractiva para los estudiantes. Y la educación a distancia puede ser uno de esos procesos. Pero para lograr este objetivo no basta con aplicar solo elementos de juego, se debe lograr incluso, que los participantes se vean inmersos y que utilicen los contenidos de aprendizaje como retos que realmente quieren superar. Este capítulo describe como los *MOOCs* puede utilizar la gamificación. Mediante la revisión de diversa literatura, se emiten algunas reflexiones que ayudan a entender como la gamificación, junto a algunos elementos de juego, puede ayudar a motivar a los estudiantes en uno de los entornos de la educación a distancia más conocidos: los *MOOCs*. Aplicar elementos de juego y lograr, incluso, que los participantes se vean inmersos en los retos, son algunas de las claves que podrían ayudar a mejorar el aprendizaje de un estudiante.

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y *MOOCs*

Internet ha facilitado la adopción de nuevos escenarios en la educación a distancia y mediante la la interactividad, ya introducida anteriormente en los sistemas de televisión por satélite, el aprendizaje en línea se vuelve una realidad. La educación en línea modifica constantemente el concepto “aprendizaje a distancia” (VOLERY y LORD, 2000), y el término se refiere, de forma amplia, a un aprendizaje basado en web. Este tipo de educación se ha dividido en dos

tipos: síncrona y asíncrona. La primera clasificación toma en cuenta a las reuniones realizadas por profesores y estudiantes en tiempo real (sincrónico) y utilizando aulas digitales. Los estudiantes pueden ver al profesor en directo, y en algunos casos a otros compañeros de clase, hacer preguntas, comentarios, obtener materiales de aprendizaje adicionales, etc. El segundo caso, implica el almacenamiento de paquetes de software, tareas, pruebas y foros de discusión que se ofrecen para complementar un curso y para que el estudiante pueda seguirlo a su propio ritmo (asíncrono). Ambos formatos hacen uso de entornos digitales que ayudan a los estudiantes profesores y administradores. La educación en línea se ha extendido por todo el mundo, y asociaciones² y proveedores han influido en políticas, y establecido normas de calidad para mejorar este escenario.

Unos años más tarde, entran en el mercado empresas que proporcionan completos sistemas de gestión del aprendizaje, denominados Learning Management Systems (LMS). Entre ellas Blackboard, que también ha destinado sus esfuerzos posteriormente a la creación de MOOCs. Se formó en 1997 y se convirtió en una compañía pública en el año 2004, ofreciendo un conjunto de herramientas de software y gestión de datos. Su rápido crecimiento y difusión se considera uno de los principales motivos que hicieron que la tecnología entrara en las aulas y que el e-learning se expandieran por todo el mundo. Por otro lado, en 1999, la Universidad de Tübingen en Alemania fue la primera institución en mostrar al mundo algunos de sus cursos en línea y en abierto, iniciando así el movimiento de los Cursos Abiertos o *OpenCourseWare* (OCW). OCW fue un movimiento que ganó

² Por ejemplo, la American Distance Education Consortium (ADEC) o la European Distance and E-Learning Network (EDEN).

también una amplia visibilidad, sobre todo, cuando el MIT publicó en 2002 algunos cursos con licencias que permitían el uso, modificación y redistribución libre de los contenidos. El Consorcio se extendió rápidamente por las universidades lo que convirtió a los OCWs en elementos básicos para el movimiento de los Recursos Educativos en Abierto (REA). La cuestión principal para el uso de los REA fue el intercambio, uso y producción a una escala global, además de la relevancia obtenida de la cooperación internacional (CONTRERAS ESPINOSA, 2010).

Muchos paquetes de software para la gestión del aprendizaje fueron emitidos bajo licencias *Creative Commons -Moodle* es uno de los más conocidos productos ofrecidos en el mercado-. Pero según el movimiento REA, la principal característica de la educación “abierta” es proporcionar una amplia gama de materiales provenientes de diferentes fuentes. Los LMS, sin embargo, han tendido a ser utilizados para proporcionar materiales de aprendizaje que no son libres. El concepto que nació de la receptividad de la educación y los esfuerzos de los programas académicos para llevar la práctica curricular al aprendizaje en línea y a través de una comunidad con acceso libre y abierto a la participación no es seguida en general por los LMS. De esta manera, puede decirse que los LMS son incompatibles con la educación abierta. Canvas está empezando a actuar como un sistema más abierto y flexible que *Blackboard*, y esto se puede decir debido a la liberación de su software bajo la licencia de código abierto *APGL -Affero General Public License-*. *Blackboard* está respondiendo a esta acción con un sistema mucho más abierto, pero justo a partir del 2015. Los adelantos tecnológicos facilitan la producción y distribución libre, y las licencias flexibles permiten

la utilización. Todo esto, de forma general, da pie a modificar constantemente el concepto “aprendizaje a distancia”

El primer curso *MOOC*, un curso de aprendizaje basado en web, llamado “Conectivismo y conocimiento conectado”, fue ofrecido en 2008 por George Siemens, de la Universidad de Athabasca -*Open University* de Canadá- y por Stephen Downes del Consejo de Investigación Nacional de Canadá. Las propias necesidades de aprendizaje fueron las que motivaron la incorporación de herramientas como estas al entorno educativo; y la particular forma en la cual se comparte y se distribuye el conocimiento. Siemens y Downes ofrecieron algunas definiciones acerca de la teoría del aprendizaje conectivista, y los estudiantes las discutieron utilizando blogs, foros de discusión en Moodle y otros medios de comunicación social. El curso fue diseñado en un principio bajo la idea de un aprendizaje conectivista con un conocimiento distribuido, donde no sólo el profesor tienen el conocimiento para compartir. En este caso, el aprendizaje está conectado, y los estudiantes aprenden mejor cuando están conectados uno con otro a través de Internet, y de este modo puede utilizar los recursos en línea y en redes sociales ante una situación de aprendizaje. Downes explicó que las personas aprenden del contacto con la realidad, y del intercambio de ideas y la creación de una comunidad de aprendizaje conectado, que tiene que ser el enfoque para la evaluación de *MOOCs* de este tipo (DOWNES, 2012).

Este primer curso se convirtió en un seminario dinámico virtual con 25 estudiantes matriculados y con los participantes que no pagaban. En él, se animó a los estudiantes a formar grupos de trabajo, a conectarse junto a otros educadores y expertos, y a infor-

mar de sus actividades a través de los medios de comunicación en línea. El entorno de aprendizaje, que no estaba concebido dentro de los parámetros del sistema de gestión de aprendizaje que se conocía hasta ese momento, logró contar con un grupo de participantes, que a través de sus conexiones, llegaron a crear “conectivismo”. *MOOCs* similares se han ofrecido posteriormente en varias universidades. Debido a que se basan en el conectivismo, Stephen Downes los ha denominado *c-MOOCs*, incluyendo una *c* antes de la palabra *MOOC*.

La idea de que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier parte y no necesariamente en las aulas es una idea generalizada que elimina límites y permite un crecimiento continuo y un desarrollo de conocimientos y habilidades (COPE y KALANTZIS, 2009). La tecnología permite tomar conciencia de la ubicuidad en el aprendizaje. Además la idea central de proporcionar una plataforma de conocimiento libre para cualquier persona, en cualquier momento, y en cualquier lugar, hace poderosa la idea de Volery y Lord (2000), que mencionan que la educación en línea está sufriendo constantemente cambios.

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MOOCS Y COMO PUEDE AYUDAR LA GAMIFICACIÓN

Entre 2011 y 2012 los *MOOCs* además de hacer su aparición se extendieron rápidamente por todo el mundo. De hecho *The New York Times* proclamó el 2012 como el “Año de los *MOOCs*”. Con los primeros prototipos, educadores y público en general se unió a esta nueva propuesta, decidiendo su plataforma preferida. Y mientras en el año 2013, los críticos se dedicaron a documentar fracasos, resultados de investigaciones, resultados negativos, y agudas críticas que

auguraban un fin a los *MOOCs*. Paralelamente los creadores de prototipos estaban mejorando sus plataformas respondiendo de forma ágil a las duras y negativas críticas. La situación actual, es que el fenómeno *MOOCs* no ha finalizado, continúa en crecimiento y en un proceso de cambios continuos.

La evolución y generalización de estas plataformas masivas en línea defienden el concepto del aprendizaje “generalizado”, es decir, la idea de que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier lugar y no necesariamente en una aula tradicional. Con *MOOC* nos referimos básicamente a un curso basado en web, gratuito y con inscripción abierta, con un plan de estudios compartido públicamente y con resultados de aprendizaje de tipo abierto (MCAULEY et al, 2010). Este aprendizaje “generalizado” elimina límites cronológicos y espaciales y permite un crecimiento continuo, así como el desarrollo de conocimientos y habilidades, y gracias a la tecnología se hace posible la ubicuidad en el aprendizaje. En lo que se refiere al proceso de adquisición del conocimiento, en un curso *MOOC*, es muy importante que los estudiantes permanezcan en el curso. Y esto es todo un reto. Las estadísticas en muchos casos pueden llegar a ser desalentadoras y con un panorama como el que se describe a continuación:

1. Los estudiantes no tienen el objetivo de finalizar, realizar exámenes y otras tareas del curso, sino que iniciaron el curso sólo por interés.
2. Los cursos son percibidos con espacios de tiempo largos y difíciles, y es por ello que los estudiantes abandonan el curso debido a limitaciones de tiempo o incluso a una falta de motivación. Esta última causa puede llegar a ser la más

común pero incluso es la que se puede mejorar si se logra crear una plataforma interesante para los estudiantes.

Los *MOOCs* son, sin duda, uno de los medios de transmisión de conocimiento. Pero el conocimiento no es sino un conjunto de habilidades que obtenemos al vivir día a día o al realizar un curso, y por supuesto, la creación y utilización del conocimiento en sí mismo. Cuando John Dewey (1916) habla de la educación para lograr un “crecimiento” personal, con frecuencia se relaciona con habilidades o capacidades obtenidas. Dewey define una educación que proporciona beneficios técnicos y sin límites. El objetivo de la educación es lograr una mejora continua en las tareas elegidas, pero lo que nos lleva a disfrutar de estas tareas continuas, es la motivación, gracias a ello podemos mejorar aún más, y cada día, esas actividades. Dewey (1938) además hace hincapié en el “valor de uso” como un primer componente de valor educativo. Afirma que el valor educativo de una experiencia radica en la interacción y en la continuidad, es por ello que la experiencia tiene que involucrar a los estudiantes. Significa que los usuarios tienen que interactuar con los materiales de aprendizaje y encontrar algo relacionado con ellos, o mejor aún, encontrar en esos materiales la oportunidad de alcanzar sus metas. No es suficiente con que el alumno disfrute de la experiencia, que sea divertida, o entretenida. En segundo lugar, la experiencia debe ser útil para el alumno, y establecerse sobre la base de un aprendizaje previo con la idea de contribuir a una acumulación de capacidades. En otras palabras, una experiencia educativa útil permitirá acumular habilidades que beneficiaran al alumno.

Un enfoque prometedor para que la experiencia pueda involucrar a los estudiantes, y también motivarlos, puede llegar a ser

la Gamificación, de la palabra *Gamification*. Deterding et al. (2011) indican que las mecánicas y conceptos de juego pueden aplicarse a entornos que no son de juego con el fin de alcanzar unos objetivos específicos. La gamificación puede ser útil si se quiere lograr: una mejora de la participación de los usuarios, el aumento de la participación, la motivación o simplemente proporcionar diversión. Centrándonos en la perspectiva de los usuarios, Huotari Hamari (2012) considera que es necesario en todos los casos pensar en procesos que puedan mejorar un servicio y las experiencias del usuario con el fin de garantizar un mayor valor al servicio que ofrecemos.

Generalmente se utiliza el uso de recompensas para los jugadores, las cuales se entregan por realizar las tareas deseadas o por participar con otros jugadores. Algunos autores consideran que la competencia, puede dar lugar a un comportamiento poco ético, o perjudicar a ciertos grupos de jugadores, pero la competición en la enseñanza representa un aspecto tratado ampliamente en la literatura. Kim y Sonnenwald (2002) identifican tres estilos de aprendizaje: individualista, cooperativo y competitivo. El estilo de aprendizaje individualista incita a un estudiante a trabajar de forma autónoma para asegurar que el esfuerzo personal alcanza los objetivos de aprendizaje independientemente del esfuerzo de otros estudiantes. El estilo de aprendizaje cooperativo indica una preferencia por alcanzar objetivos de aprendizaje individuales mediante trabajo en grupo, mientras que el estilo de aprendizaje competitivo promueve un entorno donde los estudiantes trabajan enfrentados para alcanzar una buena nota, y sólo algunos lo consiguen de forma exitosa.

Verhoeff (1999) también está a favor, argumentando que una competición bien organizada reta a los participantes a dar lo mejor

de si mismos, y de este modo incrementa la motivación. Lawrence (2004), complementa esta visión, indicando que una competición enriquece el aprendizaje y pasa a ser un proceso mucho más activo, mientras que Fulu (2007) reconoce ciertos puntos a favor de la competición, como la obtención de reconocimiento y el incremento de la autoestima.

El uso de estrategias como la gamificación en ambientes académicos no es algo nuevo, de hecho ya se han reunido diversos resultados y éxitos notables, quedando demostrada su capacidad para mejorar la motivación y el compromiso del alumno respecto al aprendizaje (HAMARI, KOIVISTO, & SARSA, 2014).

LOS ELEMENTOS DE UN JUEGO

No existe una clasificación común que defina los elementos que debe contener un juego. Por ejemplo, las insignias, son un elemento muy popular en los juegos y pueden ser consideradas parte de la interfaz de un juego (DETERDING, Dixon, Khaled, y Nacke, 2011), una mecánica de juego (ZICHERMANN y CUNNINGHAM, 2011), un elemento motivacional (HAMARI, KOIVISTO, Y SARSA, 2014), o un componente específico de las mecánicas (WERBACH y HUNTER, 2012).

Se tiende a definir los elementos de diseño de juegos en niveles de abstracción. Zichermann y Cunningham (2011), a raíz de investigaciones previas realizadas por teóricos, categorizan los elementos de un juego en tres grandes grupos: mecánicas, dinámicas y estética. La mecánica suele definir la forma en que los juegos convierten los insumos específicos en productos específicos. Suelen tener una co-

nexión directa con los contenidos de aprendizaje, y cuando se trabaja con contenidos educativos esto incluye el uso de retos o el uso de un *Boss final*³, por ejemplo. Existen mecánicas más habituales, y algunas de las que tienen una vinculación más directa con contenidos trabajados en el aula son:

- a) **Definir retos.** Jugar es entender propuestas como retos que se quiere superar voluntariamente. Para conseguir que los estudiantes vivan la experiencia como un juego es necesario que conozcan los retos que tienen que asumir y de esta forma podrán centrar sus esfuerzos en superarlos;
- b) **Estados.** Pero es suficiente con saber qué se debe hacer debe saber en que momento se ha superado una prueba satisfactoriamente. En este sentido, el *feedback* debe ser instantáneo y mostrar si se ha obtenido algo por resolver un reto;
- c) **Gestión de recursos.** Es necesario conocer los recursos que cada jugador tienen con el fin de que cada estudiante pueda decidir cómo usar los recursos según su criterio. Esto hace que pueda ver los diferentes caminos que tiene para llegar a un mismo objetivo;
- d) **Boss final.** Un reto muy difícil pone a prueba si se han adquirido las habilidades necesarias durante el proceso de aprendizaje. Se basa en el hecho de que el aprendizaje es progresivo y al final se debe superar una prueba en la que es necesario demostrar el conocimiento adquirido;

³ Se refiere al personaje con el que se debe librar una batalla final, está pelea comúnmente se conoce como Boss battle o Boss fight.

- e) **Recompensas.** Cada reto superado permite desbloquear nuevos caminos o habilidades que puede dar paso a nuevas experiencias. Estas recompensas aumentan la motivación de los usuarios para poder conseguirlas; y,
- f) **Azar.** El azar está asociado con la sorpresa, lo que permite que los jugadores puedan vivir momentos de sorpresa e interés, y es una forma de asociarlo los contenidos de aprendizaje directamente con la narrativa.

Las dinámicas por su parte, indican las necesidades que han de satisfacerse. Estas junto a las mecánicas interactúan durante el juego con otros usuarios o con la narrativa introducida en el juego. Cuando las dinámicas interactúan con los usuarios, básicamente se utilizan dos opciones: un modo “cooperación” o un modo “competitivo” con todas las combinaciones posibles. Esta elección influirá directamente en la forma en como se generarán las actividades de trabajo: Si los jugadores trabajarán individualmente o se potenciará la competición entre ellos. En la relación que establecen las dinámicas con las mecánicas de juego, un juego puede permitir que un jugador obtenga recompensas, estatus, logros o que se pueda expresar libremente. En un planteamiento educativo esto significa que una estructura gamificada deberá contar con diferentes sistemas de recompensas y de logros, que permitan marcar un estatus y que den un espacio a los usuarios para que puedan expresarse libremente. Finalmente en la relación con la narrativa, la narración permite que los usuarios vivan intensamente todo lo que se está presentando, logra que se identifiquen con cada una de las propuestas que se lancen y pongan su mirada en lo que se está narrando más que en el contenido que se está trabajando.

La estética sin embargo, se refiere a la forma en que la mecánica del juego y la dinámica interactúan con la parte estética para producir resultados emocionales. La estética busca además mantener una coherencia con el resto de elementos. Generalmente para ello, se buscan iconos sencillos, fácilmente reconocibles, acorde con elementos de series de televisión o videojuegos que forman parte de la cultura popular. Los iconos son diseñados para representar a clanes o para representar a un perfil en específico. Incluso también se utiliza para distinguir los niveles de un juego. En la educación, esto se utiliza para indicar mediante “insignias” cuánto conocimiento van adquiriendo los jugadores. El nivel más bajo por ejemplo corresponde a un aprendiz, utilizando el icono de un niño, mientras que cuando se quiere mostrar un conocimiento más alto, se utiliza el icono de un maestro.

Los tres grupos son esenciales para la implementación de los elementos de juego, pero en los casos analizados y que están utilizando cursos *MOOCs*, la estética es un elemento utilizado pero desde mi punto de vista, no explotado con todo su potencial. Más adelante hago una reflexión sobre como se utilizan los elementos de juego en tres diferentes casos.

En la literatura las estrategias de gamificación más comunes utilizan puntos, insignias, niveles, barras de progreso, tablas de clasificación, avatares, etc. En el contexto educativo los elementos más utilizados son los estados visuales -puntos, insignias, niveles, barras de progreso- (LEE y HAMMER, 2011), la competición y cooperación con la idea de recurrir a un compromiso social (ZICHERMANN y CUNNINGHAM, 2011), la libertad de elección (LEE y HAMMER, 2011; DETERDING, 2013), la libertad de fracasar (KAPP, 2012), y

la retroalimentación o *feedback* en un tiempo breve (KAPP, 2012; ZICHERMANN y CUNNINGHAM, 2011). La razón podría ser que todos estos elementos son fundamentales en cualquier proceso de aprendizaje. Así que su introducción en un sistema gamificado es algo natural.

UN ELEMENTO CLAVE EN LA EDUCACIÓN: LA MOTIVACIÓN

Para crear un sistema que aumente la motivación de los estudiantes, es necesario centrarse en los beneficios que proporciona un juego. Según Lee y Hammer (2011), los juegos motivan a causa de que impactan directamente en las áreas cognitivas, emocionales y sociales de los jugadores. Un juego proporciona un sistema de reglas, que junto a una serie de tareas, guía a los jugadores a través de un proceso que le ayudará a dominar esas reglas e impactará en su área cognitiva. Estas tareas están diseñadas como ciclos de especialización (GEE, 2003). Un ciclo se compone de una serie de tareas a corto plazo que los jugadores intentarán hasta completar el proceso y fallarán hasta adquirir el nivel de habilidad necesario para continuar con la actividad. Cuando el jugador está involucrado en este proceso, el juego le dirá que tareas debe seguir realizando a continuación. Es por ello que en una experiencia gamificada se sugiere como primer punto, establecer tareas con una finalidad clara y determinada.

Puede añadirse además un segundo punto: para motivar al usuario, este debe contar con cierto grado de libertad para decidir sus acciones. En un juego, los jugadores tienen un cierto grado de libertad para elegir qué tareas llevarán a cabo, pero en función de sus habilidades y de sus preferencias personales. Esto nos lleva al tercer

punto recomendado: es necesario que todos los jugadores tengan la capacidad de resolver las tareas planteadas utilizando diferentes niveles. Básicamente porque no todos los usuarios cuentan con las mismas competencias o habilidades.

Un juego permite impactar en nuestra área emocional, porque ayuda a trabajar principalmente con los conceptos de éxito y fracaso. Por un lado, se esperan emociones positivas por que como jugadores superamos problemas o dificultades. Cualquier tipo de juego aumenta nuestro sentimiento de éxito mediante los sistemas de recompensas, y nos da un reconocimiento inmediato mediante la obtención de puntos, trofeos u otros artículos. En contrapartida, si fallamos, podemos llegar a experimentar un cierto grado de ansiedad, pero para evitar que ocurra cierta frustración, las tareas deben ser cuidadosamente diseñadas por el *designer* para encajar con las habilidades de los jugadores, y a cualquier nivel, por ello se recomienda incluir actividades en donde la experimentación y las tareas de repetición. Si la dificultad de esas tareas es correctamente equilibrada, es posible conducir a los jugadores a un estado de flujo motivador y sobre todo positivo (CSIKSZENTMIHALYI, 2008). El aprendizaje con diversión y desafío es siempre positivo y queda memorizado.

Las áreas cognitiva, emocional y social, parecen ser la base para generar la motivación. Cuando varios jugadores interactúan a través del juego, las interacciones tienen un impacto en el área social de los jugadores. Los juegos ofrecen una amplia gama de mecanismos de interacción y representan un espacio donde varios jugadores se integran en las reglas de un sistema. Estos mecanismos hacen posible que los jugadores cooperen ayudándose unos a otros hacia un objetivo común, para competir tratando de poner en peligro

a otros jugadores o para realizar una actividad mejor que ellos, o simplemente para interactuar socialmente (LEE y HOADLEY, 2007). Las tres áreas mencionadas anteriormente son la base aunque sus límites sean borrosos y la mecánica de un juego, por lo general, cubra más de una área al mismo tiempo. Por ejemplo, el área social siempre se mezcla con el área cognitiva cuando una tarea debe ser resuelta por medio de la cooperación con otro jugador, o con el área emocional cuando los sistemas de recompensas tienen un impacto directo en la condición social de los jugadores.

Como se ha mencionado, es necesario centrarse en los beneficios que proporciona un juego con el fin de motivar. Utilizar gamificación para envolver contenidos educativos en una capa que hará que estos parezcan más atractivos y motivadores a los estudiantes es una buena metodología. Sin embargo, y como veremos mas adelante, no basta con aplicar solo elementos de juego. Utilizar gamificación en las aulas es eficaz siempre y cuando se utilice para animar a los estudiantes a progresar a través de los contenidos de aprendizaje, para influir en su comportamiento o acciones y para generar motivación. El uso de los elementos aquí descritos no lo es todo, es posible motivar a los alumnos con la introducción de una metodología que incluya retos, metas, etc. Estos elementos fomentan la participación o la acción en los seres humanos en general. Sin embargo hay que tomar en cuenta incluso el contexto cultural o las experiencias previas.

GAMIFICACIÓN Y MOOCS EN LA PRÁCTICA

Tal y como puede observarse en la literatura, existen diversas experiencias realizadas por investigadores que permiten ver la

aplicación de una estrategia de gamificación en *MOOCs*. En todos los casos, se han proporcionado a los estudiantes un sistema de reglas, que junto a una serie de tareas, guíaran a los jugadores a través de un proceso que les ayudará a dominar las reglas. Las tareas han sido previamente diseñadas como ciclos, y cada ciclo se compone de una serie de tareas a corto plazo que los usuarios probarán hasta completar el proceso y fallarán hasta adquirir el nivel de habilidad necesario para finalizar la actividad. Cuando el jugador está involucrado en el juego, seguirá realizando los diferentes tareas que se presentan a continuación. El uso de algunos principios de diseño de juegos y las mecánicas que utilizan varía en cada estrategia de gamificación. Para este apartado se han seleccionado tres estudios con el fin de ejemplificar el uso de los elementos de juego. Paralelamente, se realizan algunas reflexiones y se relacionan con otros casos, todo ello con el fin de entender mejor el uso de la *Gamification* en un curso *MOOC*, representando un nuevo escenario en la educación a distancia.

El primer caso, es el estudio de Vaibhav y Gupta (2014), quienes confirman que una estrategia de este tipo puede ayudar a los usuarios a completar con éxito un curso *MOOC* y enfatizan que los casos de “fracaso” se reducen alrededor de un 14%. Utilizando edX⁴, uno de los grandes proveedores de cursos en línea, los autores han implementado quizlet.com⁵ con la idea de crear tests para los participantes. La aplicación permite generar una lista con respuestas

4 edX fue fundada por el Massachusetts Institute of Technology y la Harvard University en mayo de 2012.

5 Quizlet.com es una red de aprendizaje alimentada por los mismos usuarios. Los materiales disponibles en la página web se convierten en juegos (con un aspecto de videojuego vintage), flashcards, cuestionarios interactivos, y acertijos. La compañía ha lanzado recientemente un juego que pueden utilizar grupos de estudiantes en el aula: Quizlet Live.

“dispersas” que permite al usuario arrastrar y soltar las palabras en su significado correcto -ejercicios drag & drop- y registrar así sus aciertos y fallos.

Las mecánicas utilizadas en este caso fueron: Libertad para seleccionar múltiples rutas que permitan a los estudiantes elegir sus propios objetivos dentro de un objetivo general, lo que permite el acceso y desbloqueo de contenido de aprendizaje (IOSUP & EPEMA, 2014; DETERDING, 2013). Otra mecánica utilizada es, el uso de un reloj con regulación del tiempo. Esta permite otorga un tiempo específico para la incorporación de actividades (KAPP, 2012) lo que ayuda a motivar al alumno y a que tenga un razonamiento lógico en poco tiempo. Los autores de este estudio concluyen que una plataforma gamificada, permite que los usuarios no abandonen el proceso de aprendizaje. La disminución significativa de los candidatos se observó durante el curso. Aunque el factor principal de cualquier plataforma de aprendizaje sea el contenido, la presentación de los contenidos es un factor importante para que los estudiantes permanezcan en línea. Los usuarios de la plataforma gamificada, declararon haberse divertido durante el curso. Esto podría traducirse en un aumento de la motivación. En la encuesta realizada a los estudiantes, un 76% de ellos expresaron haber sentido “diversión”, el 45% de ellos disfrutaron realizando las actividades planteadas en el curso -actividades denominadas “retos”- y un 79% de ellos consideró haber sentido una mejoría en su aprendizaje. No se puede asegurar que estos hechos fueron causados directamente por haber introducido una herramienta como quizlet.com, pero sí se cree que fueron influenciados por ella en cierto grado. Independientemente de las mejoras obtenidas en relación a un mayor número de estudiantes

satisfechos, de acuerdo a los resultados reportados en este estudio, se podría afirmar que los cambios propiciados por la introducción de un test que permitía proporcionar contenidos de aprendizaje mediante acceso y desbloqueo y mediante el uso de un reloj que media el tiempo, fueron realmente beneficiosas para los estudiantes. La estética utilizada en este caso es escasa, se basa únicamente en el uso de pequeñas “fichas” en color blanco sobre fondo verde, que pueden ser organizadas en el espacio de juego.

Este estudio, muestra además que un entorno gamificado puede aumentar el interés de los usuarios por el aprendizaje de conceptos, y que incluso, los estudiantes llegan a percibir un cambio en su estado de ánimo, por lo que declaran sentirse “menos aburridos”. En este caso, el experimento se llevó a cabo a través de dos ambientes: un grupo gamificado y otro grupo que no utilizaba estrategias de gamificación. El curso se realizó durante 3 días consecutivos y de los 50 candidatos que formaban parte del grupo no gamificado, sólo 35 de ellos llegaron a realizar la prueba final. Incluso, en este análisis, sólo 22 estudiantes fueron capaces de finalizar el curso. En contraparte, y conformando el grupo gamificado, de los 50 participantes de la plataforma MOOC solo 42 candidatos pudieron llegar a la prueba final. “En esta prueba, es sorprendente que 36 de ellos fueron capaces de terminar el curso, incluso con un límite de aprobación del 70%” (Vaibhav y Gupta, 2014).

El segundo caso, es el de Anderson, Huttenlocher, Kleinberg y Leskovec (2014) quienes han utilizado *Badges* o insignias con el fin de mejorar el compromiso de los estudiantes. Han declarado haber implementado gamificación en su curso MOOC basándose en el principio de generar *engagement*, y para evitar el abandono del curso. El uso de insignias, como una mecánica, permite evaluar

el progreso de los participantes, lo que dará como resultado que los estudiantes veán su progreso, logren un reconocimiento, pero además generen una especie de “pacto” y solidaridad con el curso y el resto de los participantes. Este es un ejemplo clásico de la investigación psicológica y relacionado con la motivación extrínseca (DECI y RYAN,1985; LEI, 2010). Las insignias también permiten realizar una tarea de evaluación personal. Pueden ayudar a que los estudiantes piensen y se centren en algunos objetivos de aprendizaje. Para tal propósito, las evaluaciones de los estudiantes podrían ser enmarcadas en el contexto de la eficacia colectiva, definida por Bandura (1997) como la creencia compartida de un grupo en su capacidad conjunta de organizar y realizar las acciones requeridas para alcanzar ciertos logros difícilmente alcanzables de manera individual. Así que algunas de las tareas de evaluación propuestas en un *MOOC*, y que incluyan el poder ganar insignias de manera grupal, deberían involucrar una valoración de las capacidades de un equipo como conjunto, y no simplemente como una agregación de las eficacias individuales de sus miembros (WING-YI CHENG et al., 2008).

Es de destacar que la implementación de esta estrategia de gamificación se realiza principalmente en el foro de discusión, dentro de la plataforma Coursera. A diferencia del primer caso que se centra en utilizar una mecánica para seleccionar múltiples rutas que permitan a los estudiantes elegir sus propios objetivos dentro de un objetivo general, y otorgar un tiempo específico a una actividad con el fin de motivar al alumno a tener una respuesta lógica en poco tiempo, Anderson y compañía deciden que los estudiantes generaran un mayor compromiso y no abandonaran el curso si pueden ver su progreso. Paralelamente esta mecánica hará que, a los ojos del

usuario, aumente su reputación, credibilidad y reconocimiento social. Abramovich, Schunn, y Higashi (2013) ya advirtieron en sus escritos que las insignias educativas deben tener en cuenta las motivaciones de los alumnos y por ello los profesores y diseñadores, al elegir qué insignias van a incluir en sus planes de estudio, deben tener en cuenta el perfil de cada estudiante. En este sentido podría ser de utilidad conocer previamente que les motiva a cada estudiante y esto puede hacerse con una pequeña entrevista que ayude previamente a identificar cuales son sus motivadores. La estética utilizada en este caso es sencilla, fácilmente reconocible, y podría decirse que ha utilizado como fuente de inspiración series de televisión, donde aparecen una serie de iconos de trazo limpio muy característicos.

Por su parte, y como tercer ejemplo, Hentzenryck y Coffrin (2014) utilizan *Leaderboards* en su plataforma MOOC. Este es un ejemplo clásico de la investigación psicológica y relacionado con la motivación intrínseca (DECI y RYAN, 1985; LEI, 2010). Estas listas permiten crear una reputación para el jugador, además de generar *engagement* social, y se utilizan con el fin de que los estudiantes puedan obtener un *status* además de sentirse libres de cometer errores durante el proceso de aprendizaje. Las mecánicas comentadas anteriormente se justifican con el hecho de que en la literatura ya se ha mencionado previamente cuales pueden ser sus usos en la educación. En el caso de las insignias y las tablas de clasificación, Deterding (2013) ya estableció que el uso de estas mecánicas son útiles para generar una mayor reputación, credibilidad y un reconocimiento social. Los puntos, por ejemplo, cuantificarán el rendimiento del usuario y cuando sean recibidos, clasificarán el nombre del usuario en tablas que reflejarán el rendimiento de cada estudiante. Permiten a los jugadores, ver su nivel,

compararse y ver su avance. Y esta puntuación podría consultarse más tarde en la plataforma mediante información que no es solo para el interesado, si no además para el resto de compañeros. La competición debe ser lo suficientemente larga para evitar la desmotivación de los estudiantes y permitir que todos los participantes tengan una buena oportunidad de ganar hasta el final de la actividad. Finalmente, el objetivo de la competición, utilizando estas listas, debe ser claramente puesto en el proceso de aprendizaje, en vez de en los resultados de clasificación, mostrando que ganar o perder tiene poca importancia en comparación con lo que se aprende durante la actividad. Para alcanzar este objetivo, pueden otorgarse premios simbólicos como un prerequisite, lo que ayudará a que los estudiantes no se centren solo en recibir una recompensa. Fasli y Michalakopoulos (2005) muestran que elementos competitivos como los *Leaderboards* actúan como incentivos para que los estudiantes intenten lograr un mayor esfuerzo, y para que los estudiantes de menor rendimiento académico, persistan en el proceso.

Los niveles sin embargo, se utilizan para definir el grado de conocimiento adquirido por cada uno de los usuarios. Esta mecánica es eficaz siempre y cuando se utilice para animar a los estudiantes a progresar a través de los contenidos de aprendizaje, para influir en su comportamiento y acciones. Estos elementos sirven para fomentar la participación y la acción de las personas en general. La estética utilizada en este caso es escasa, y se basa solo en el uso de un listado.

Como puede verse en estos tres ejemplos, el uso de insignias, niveles, barras de progreso y tablas de clasificación, es común. La tabla 1 presenta claramente los principios de diseño identificados

en diversa literatura científica y que son utilizados tanto en estos tres ejemplo como en el área de la educación.

Tabla 1: Principios de diseño utilizados en la educación.

Principios de diseño	Mecánicas	Referencias
Objetivos moderadamente difíciles.	Metas específicas claras e inmediatas.	(KAPP, 2012)
Progreso.	Puntos, barras de progreso, Niveles, Bienes Virtuales o moneda.	(ZICHERMANN & CUNNINGHAM, 2011)
Estado visible: reputación, credibilidad y reconocimiento social.	Puntos, insignias, tablas de clasificación.	(DETERDING, 2013)
<i>Feedback</i> y restricción de tiempo.	Retroalimentación en un tiempo breve y cuenta regresiva en el tiempo.	(KAPP, 2012)
Retos y misiones: actividades de aprendizaje en acciones concretas con un aumento en la complejidad conforme se logra cada una de ellas.	Actividades claras y concretas.	(DETERDING, 2013)
Nuevas identidades o roles.	Uso de Avatares.	(KAPP, 2012; LEE & HAMMER, 2011)

Principios de diseño	Mecánicas	Referencias
Storytelling (Narrativa).	Uso de Avatares.	(NAH ET AL., 2014; KAPP, 2012; SIMÕES et al, 2013)
Acceso y desbloqueo de contenido.	Libertad para seleccionar múltiples rutas que permitan a los estudiantes elegir sus propios objetivos dentro de un objetivo general.	(IOSUP & EPEMA, 2014; DETERDING, 2013)
Tiempo específico para la incorporación de actividades.	Uso de un reloj con regulación del tiempo.	(KAPP, 2012)
Competencia Cooperación Compromiso social	Insignias, tablas de clasificación, niveles.	(ZICHERMANN & CUNNINGHAM, 2011; IOSUP & EPEMA, 2014)

En la literatura podemos observar otras mecánicas implementadas en la educación. Por ejemplo, el uso de la narrativa. Sin embargo en este caso se encuentra en un mayor número en cursos de aprendizaje combinado o *blended learning* y no directamente en cursos MOOC. Esta afirmación puede confirmarse en la revisión de literatura realizada por Dicheva, Dichev, Agre y Angelova (2015). En este artículo es posible apreciar que los cursos de aprendizaje combinado pasan a ser el doble, en cuanto a implementaciones, que

en el caso de los cursos *MOOC*. La narrativa incluso es concebida como un elemento que debe ser cuidadosamente analizado y enfocado para un público analizado previamente. La narración permite que los usuarios vivan más intensamente la experiencia, se identifican con cada una de las propuestas que se presentan y ponen su mirada en lo que se está narrando más que en el contenido educativo que se está mostrando. Dicho de otra forma, una buena narrativa tendrá un componente inmersivo que permitirá que los usuarios se expresen libremente. Las narrativas debe ser sugerentes y ayudar a que las mecánicas sorprendan al jugador. Con el uso de una historia, también hay que tener en cuenta la estética de la propuesta, y esto incluye todos los elementos que percibirá el usuario. Básicamente en una propuesta académica se deberán tener en cuenta la historia que subyace en todo el proyecto y que acaba por definir una narrativa determinada pero además el diseño de todos los elementos que utilizarán los usuarios. Lo cual tiene que ver directamente con la estética. La narrativa debería además dar nombre a las diferentes actividades, sistemas de evaluación y elementos que marquen el estatus de los participantes. Por ejemplo, el uso de un *Boss* final que este dentro de la historia de ficción que se ha planteado, y donde los estudiantes puedan plasmar todo lo que han aprendido. Al crear un juego, dentro de los contenidos de la asignatura se debe ver reflejado todo en un trabajo que explique, y anime a los estudiantes a introducirse en ese mundo.

Pero aplicar elementos de juego o utilizar gamificación no siempre es un acierto. Se puede lograr que los participantes se vean inmersos en la experiencia, que entiendan los objetivos y que utilicen los contenidos de aprendizaje como retos que quieran superar. Pero eso no garantiza que la metodología sea la adecuada. Berkling y Thomas

(2013), relatan un informe que podrían considerarse negativo: “Los estudiantes parecían no estar listos para ser autónomos, y no percibían un dominio o una buena preparación para realizar el examen”. Esto significa que es necesario tomar en cuenta las experiencias previas. Me gustaría ampliar la información mencionando que el uso de una estrategia gamificada puede no ser positiva en todos los casos haciendo mención a otros datos que he publicado previamente: “Al entrevistar a un par de estudiantes para profundizar en algunos aspectos, mencionaron sentirse poco “cómodos” con la metodología y consideran que puede ser debido a que la mayoría de asignaturas que han cursado anteriormente, plantean el uso de metodologías tradicionales que requieren de una menor implicación por parte del estudiante. Su reflexión incluía que posiblemente este era el principal motivo por el cuál percibían el curso como poco sencillo de seguir, y esto repercutió directamente en la motivación. Significa que el contexto y las experiencias previas pueden influir también en este proceso. Este cierto grado de frustración no depende directamente de las tareas o actividades que han sido diseñadas para encajar con las habilidades de los jugadores, y en donde la experimentación y las tareas de repetición fueron importantes” (CONTRERAS ESPINOSA y EGUIA GÓMEZ, 2016, 64).

Otros autores sugieren que estos casos, percibidos como negativos, los elementos de juego deben ser utilizados sin ser nombrados explícitamente, ya que el cambio de la clase de estilo tradicional a un nuevo estilo de aprendizaje puede no ser favorable y se debería de introducir muy lentamente. Para ello se sugiere ocultar los términos relacionados con los elementos de juego y que son utilizados en el aula, por ejemplo, llamando “asignaciones” a

las “misiones” o considerándolas “retos”, sin dejar de contribuir a los objetivos de aprendizaje del estudiante (MAK, 2013). Es muy importante tomar en cuenta incluso el contexto cultural, ya que todo el entramado o tejido de significados provenientes del entorno, impresionan el intelecto y al campo de conocimientos de un ser humano. En otras palabras el contexto cultural forma parte del entorno de los estudiantes y resulta significativo en la formación. No es lo mismo el contexto y significados para un estudiante español que para un brasileño.

Las experiencias previas pueden marcar el tipo de participación o las acciones que pueden realizarse pero es necesario valorar que en la creación de un sistema gamificado se puede cometer el error de que el sistema acabe bajando el nivel que se quiere exigir al alumnado, y esto es aún más preocupante, o que los alumnos acaben percibiendo que se ha bajado el nivel de exigencia (CONTRERAS ESPINOSA y EGUIA GÓMEZ, 2016) por haberse implementado elementos de juego. Es por este motivo, que hay que ser cuidadoso y partir de la necesidad de conocer perfectamente que se quiere lograr y conseguir que las propuestas diseñadas para un curso *MOOC* respondan a las necesidades planteadas. Por ello, me atrevo a sugerir algunas recomendaciones realizadas en el libro “Gamificación en aulas Universitarias”, sobre como diseñar un programa gamificado:

- Marcar metas y objetivos.
- Introducir desafíos y balance (en equilibrio).
- Opciones de acción.
- Interacción directa y en un lapso corto de tiempo con el jugador/estudiante.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque el factor principal de cualquier plataforma de aprendizaje es su contenido, su presentación es también un factor importante para que los usuarios se sientan motivados, y un aumento significativo de la participación de los usuarios puede lograrse mediante la gamificación de una plataforma *MOOC*. La mayoría de los autores que se han examinado en la literatura, comparten la idea de que la gamificación propociona una oportunidad de mejorar el aprendizaje si la estrategia está bien diseñada y es utilizada correctamente. De la misma forma se considera que la motivación lograda con elementos de juego, es un punto clave para generar un aprendizaje efectivo.

En este capítulo se han presentado tres casos que pueden ser vistos como oportunidades de mejorar el aprendizaje. Hemos visto además como el uso de elementos de juego proporcionan una combinación de nuevas experiencias que motivan a los estudiantes. El uso de mecánicas como la definición de metas específicas, el uso de puntos, la retroalimentación en un tiempo breve, los retos y el uso de avatares son algunas de las mecánicas más idoneas para ser utilizadas en un curso *MOOC*, porque muchas de ellas son lógicas que podemos encontrar dentro de un contexto educativo. Estas estrategias permitirán:

- 1) una mejora de la participación de los usuarios,
- 2) el aumento de la participación,
- 3) la motivación, y
- 4) proporcionar diversión al estudiante.

Hay que tener en cuenta sin embargo, que un elemento motivador no puede llegar a ser el mismo para todas las personas, por lo que hay que generar un sistema que sea lo suficientemente flexible para que cubra varios tipos de personas y por tanto motivadores. La gamificación no es un motivador universal y existen estudiantes dispuestos a adoptar nuevas metodologías en el aprendizaje y de forma rápida, mientras que otros prefieren continuar con un aprendizaje más tradicional (GLOVER, 2013). La clave está en diseñar diversas actividades, dirigidas a diferentes tipos de perfiles. Finalmente lo que se busca es un cambio en el comportamiento de forma positiva, y no la simple manipulación de la percepción de los usuarios (KAPP, 2012).

Tanto el contenido como la estructura utilizada en los ejemplos de este capítulo muestran algunas ideas que pueden ser fácilmente replicadas. Un cambio en la metodología puede hacer que los alumnos vean de otra forma la utilidad del conocimiento, y sin alterar demasiado los contenidos de aprendizaje de los que dispone el profesor, es posible añadir una serie de elementos que servirán para lograr los objetivos buscados. Las mecánicas podrían estar orientadas a cubrir algunos objetivos como los que se describen a continuación y que se basan en reflexiones de Smith (2011):

- Ayudar al estudiante a ver de forma más clara cómo el curso y su contenido pueden ser útiles tanto durante el desarrollo de la carrera como en su futuro profesional.
- Hacer visibles los conocimientos que pueden adquirir durante el aprendizaje.
- Mostrar un progreso de aprendizaje, claro y transparente, de forma que el alumno tome consciencia del paso del tiempo y cómo su conocimiento se va incrementando.

- Fomentar el autoaprendizaje y que el estudiante deje de ser un receptor pasivo y pase a ser un valor totalmente activo.

Los estudios revisados también muestran que la adopción eficaz de una estrategia de gamificación en *MOOCs* implica tanto a la infraestructura tecnológica como a un marco de instrucción apropiado. Los sistemas de gestión de los cursos con los que se cuentan hoy en día, todavía ofrecen apoyo limitado y restringido para gamificar un curso. Dado que la población general carece de las habilidades y el tiempo necesarios para la creación, adaptación o mantenimiento de una infraestructura tecnológica que proporcione el soporte adecuado, la aplicación de gamificación en un *MOOC* continuará siendo limitada, como en los ejemplos mostrados, o destinada a aquellos perfiles de personas provenientes de disciplinas tecnológicas. La falta de apoyo tecnológico adecuado puede ser uno de los principales obstáculos para la aplicación de elementos de juego en la educación a distancia. Por lo tanto, el desarrollo de herramientas de software que pueden apoyar de manera eficiente la utilización de mecánicas de gamificación en diversos contextos educativos contribuirían a la investigación sobre la viabilidad y la eficacia de la gamification en cursos *MOOC*.

Sin duda, es interesante incorporar mecánicas de gamificación en cada actividad o usar mecánicas consideradas “personalizadas”, que permitan a los estudiantes, por ejemplo atender a su “tipo de jugador” o estilo de aprendizaje (MARCZEWSKI, 2013).

Sin embargo, se necesita aún mayor investigación empírica que permita investigar, en particular, los efectos motivadores de la utilización de elementos de juego en contextos educativos específicos.

El principal objetivo de las plataformas MOOCs es la transmisión de conocimientos a nivel mundial en una plataforma unificada para un amplio número de personas. Y esto se puede lograr con éxito debido a que el aprendizaje junto a la diversión y el desafío será siempre un aprendizaje positivo.

REFERENCIAS

ABRAMOVICH, S., Schunn, C., & HIGASHI, R. (2013). Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61, 217–232.

ANDERSON, A., HUTTENLOCHER, D., KLEINBERG, J., & LESKOVEC, J. (2014). Engaging with massive online courses. In C. W. Chung, A. Broder, K. Shim, & T. Suel (Eds.), *Proceedings of 23rd International Conference on World Wide Web*, 687–698.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.

BERKLING, K., & THOMAS, C. (2013). Gamification of a Software Engineering course and a detailed analysis of the factors that lead to it's failure. *Int. Conference on Interactive Collaborative Learning*, (pp. 525- 530).

BROPHY, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.

BRUSILOVSKY P. (1999). Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. *Special Issue on Intelligent Systems and Teleteaching Künstliche Intelligenz*, 4, 19-25.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Paperback
- CONTRERAS ESPINOSA, R.S. & EGUÍA GÓMEZ, J.L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- CONTRERAS ESPINOSA, R.S. (2010). Recursos educativos abiertos: Una iniciativa con barreras aún por superar. *Apertura*, 2 (2). URL <http://www.redalyc.org/pdf/688/68820827009.pdf>
- COPE, B., & KALANTZIS, M. (2009). *Ubiquitous learning*. University of Illinois Press.
- Deci, E., & RYAN, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DE-MARCOS, L., DOMÍNGUEZ, A., SAENZ-DE-NAVARRETE, J., & PAGES, C. (June 2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82–91.
- DETERDING, S. (2013). Gameful Design for Learning. *T+D*, 67(7), 60–63.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proc. Int. Academic Mind Trek Conference*, 9–15.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. (2011). Gamification: Toward a definition. En *Proceedings of CHIi 2011. Gamification workshop*. May 7-12, Vancouver.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education, The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, ed. by Jo Ann Boydston (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1967-1991) 9.

DEWEY, J. (1938). *Experience and education. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, ed. by Jo Ann Boydston (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1967-1991), 13, 3–63.

Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 75–88.

DOWNES, S. (2012, Apr 23). *The rise of MOOCs, Knowledge, Learning, Community*. <http://www.downes.ca/post/57911>

FASLI, M., & MICHALAKOPOULOS, M. (2005). Supporting Active Learning through Game-like Exercises. *Proceedings of the 5th IEEE International Conference of Advanced Learning Technologies*, 730–734.

FULU, I. (2007). *Enhancing Learning through Competitions*. School of InfoComm Technology, NGEE, Ann Polytechnic.

GEE, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

GLOVER, I. (2013). Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. (A. C. J. Herrington, Ed.) *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 2013, 1999-2008.

HAMARI, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *47th Hawaii Int. Conference on System Sciences*. Hawaii, USA.

HUOTARI, K., & HAMARI, J. (2012). Defining gamification: a service marketing perspective. *Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference*, 17–22.

HENTENRYCK, P. V.; COFFRIN, C. Teaching creative problem solving in a MOOC. In: DOUGHERTY, J.; NAGEL, K. (Eds.). **Special Interest Group on Computer Science Education**. Atlanta, GA: ACM, 2014, p. 677–682.

IOSUP, A., & EPEMA, D. (2014). *An experience report on using gamification in technical higher education*. In J. Dougherty, & K. Nagel (Eds.), *Special Interest Group on Computer Science Education 2014* (pp. 27–32). doi: 10.1145/2538862.2538899

JÁCOME GUZMÁN, M. (2015). Diseño e implementación de un MOOC de Álgebra y Geometría para Profesores en Formación. *17JAEM Cartagena*, 2-13.

KAPP, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

KIM, S. L., & SONNENWALD, D. H. (2002). Investigating the Relationship between Learning Style Preferences and Teaching Collaboration Skills and Technology: an Exploratory Study. *Proceedings of the 2002 American Society for Information Science & Technology Annual Conference*, 64–73.

LAWRENCE, R. (2004). Teaching Data Structures Using Competitive Games. *IEEE Transactions on Education*, 47(4), 459–466.

LEE, J., & HAMMER, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.

LEE, J. J., & HOADLEY, C. M. (2007). Leveraging identity to make learning fun: Possible selves and experiential learning in massively multiplayer online games (MMOGS). *Innovate*, 3(6).

LEI, S. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Evaluating benefits and drawbacks. College instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2).

MAK, H. W. (2013). *The gamification of college lectures at the University of Michigan*.

URL <http://www.gamification.co/2013/02/08/>

[the-gamification-of-college-lectures-at-the-university-of-michigan/](http://www.gamification.co/2013/02/08/the-gamification-of-college-lectures-at-the-university-of-michigan/)

MARCZEWSKI, A. (2013). *Six User Types for Gamification Design – Hexad*. Blog URL <http://www.gamified.uk/user-types/>

MCAULEY, A., STEWART, B., SIEMENS, G., & CORMIER, D. (2010). The MOOC Model for Digital Practice. SSHRC Knowledge Synthesis Grant on the *Digital Economy*.

MORRISON, B. & DISALVO, B. (2014). Khan academy gamifies computer science. *SIGCSE '14: the 45th ACM technical symposium on Computer Science education*.

NAH, F. F. H., ZENG, Q., TELAPROLU, V. R., AYYAPPA, A. P., & ESCHENBRENNER, B. (2014). Gamification of education: A review of literature. In F. H. H. Nah (Ed.), *Proceedings of 1st International Conference on Human-Computer Interaction in Business*, 401–409.

PERALTA BRAVO, A. & PIEDRA ORELLANA, C. (2014). Evaluación del rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Algoritmos, Datos y Estructuras de la Facultad de Ingeniería a partir de la construcción de un modelo conceptual de datos aplicado a un MOOC. *Tesis de grado previa a la obtención del Título de Ingeniero de Sistemas*. Universidad de Cuenca, 2014.

- SARAGURO-BRAVO, R. A., JARA-ROA, D. I. & AGILA-PALACIOS, M. (2016). Techno-instructional application in a MOOC designed with gamification techniques. *Third International Conference on eDemocracy & eGovernment (ICEDEG)*, 176–179.
- SIMÕES et al. (2013). A Social gamification framework for a K–6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345–353.
- SMITH, S. (2011). “This Game Sucks”: How to Improve the Gamification of Education. *EDUCAUSE Review*, 467(1), 58–59.
- VAIBHAV, A. & GUPTA, P. (2014). Gamification of MOOCs for increasing user engagement, Proc. IEEE Int. Conf. on MOOC, *Innovation and Technology in Education*, 290-295.
- VERHOEFF, T. (1999). *The Role of Competitions in Education*. Faculty of Mathematics and Computing Science, Eindhoven University of Technology.
- VOLERY, T., & LORD, D. (2000). Critical Success Factors in Online Education, *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216–223.
- WERBACH, K., & HUNTER, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- WING-YI CHENG, R., LAM, S.-F., & CHUNG-YAN CHAN, J. (2008). When Alta Achievers and Baja Achievers Work in the Same Group: The Roles of Group Heterogeneity and Processes in Project-based Learning. *British Journal of Educational Psychology* 78, 205–221.
- ZICHERMAN, G. & CUNNINGHAM, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O’Reilly Media.

Parte II

**TÉCNICAS, TECNOLOGIAS E
ARQUITETURA EaD**

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INCLUSÃO DIGITAL: a criação de um *campus virtual* para estabelecimentos prisionais em Portugal

*Domingos Caeiro
José António Moreira*

As linhas europeias de orientação da Educação e Formação de Adultos tentam articular as questões de inclusão e justiça social, empregabilidade e realização pessoal, equacionando respostas e identificando os desafios com os quais os sistemas educativos têm que se confrontar, no sentido de qualificar estes mesmos sistemas.

Considerando a diversidade e amplitude dos interesses educacionais dos cidadãos, a formação ocupa um lugar de destaque, e os projetos educativos, inscritos no atual paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, tendem a promover, pelo menos em termos conceituais, o equilíbrio da aprendizagem de competências e conhecimentos genéricos com as aprendizagens específicas da formação.

Em função da conjuntura do mercado de trabalho, esta formação tem se regido por critérios funcionais determinados pela esfera laboral, contribuindo, em todo o caso, para o desenvolvimento integral do ser humano. Em termos processuais, a formação reporta-se aos processos de aprendizagem e como tal, aos processos de desenvolvimento, reforçando o papel do sujeito na sua própria aprendizagem e no conhecimento de si mesmo ao longo da vida. Nesse sentido, para além da aprendizagem de competências e de

conhecimentos específicos e instrumentais, a formação constitui-se em um processo de mudança, determinante na atribuição de sentido às realidades pessoais e sociais.

Atualmente, a formação profissional traduz-se num dos mais relevantes campos de intervenção na Educação de Adultos e concretiza a Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto diretriz consensual na orientação de políticas no domínio da Educação. Assim sendo, a aposta em sistemas e modalidades de formação mais flexíveis, dos quais se destacam a Educação a Distância (EaD) e o *eLearning*, é uma realidade incontornável.

A EaD e o *eLearning*, suportados em ambientes virtuais de aprendizagem, permitem que os cenários educativos respeitem os espaços e os tempos daqueles que neles estão envolvidos, para além de facilitarem a partilha e a construção colaborativa de conhecimento, à medida que emergem as comunidades (virtuais) de aprendizagem. As possibilidades que decorrem destas opções passam pela melhor adequação entre quem aprende, o que aprende e como aprende. Para além da flexibilidade, o maior respeito pelas características individuais do estudante/formando e a promoção da sua autonomia no processo de aprendizagem destacam-se no sistema de EaD e *eLearning*.

Partindo do pressuposto que a educação e a formação em estabelecimentos prisionais devem possuir um grau de exigência idêntico ao das instituições de ensino regulares, a modalidade de EaD e *eLearning* pode assumir-se como uma oportunidade para os indivíduos em cumprimento de uma pena ou medida judicial desenvolverem não só competências e conhecimentos profissionais, mas também para adquirirem competências digitais, melhorando as suas qualificações no campo das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Mas para que, efetivamente, este cenário se concretize é necessário redesenhar com profundidade a arquitetura dos sistemas

de informação nos estabelecimentos prisionais em Portugal, dotando-os de plataformas digitais que permitam a implementação da modalidade de EaD, que se afigura na sociedade atual, como fundamental para o desenvolvimento de qualquer organização, numa ótica de investimento e de valorização de meios e recursos humanos.

Procurando responder a este enorme desafio, a Universidade Aberta (UAb) e a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) assinaram um protocolo em abril de 2016 que destaca na 2.^a cláusula a necessidade e o compromisso de criar e desenvolver:

[...] um Campus Virtual, especificamente concebido para a população reclusa, com acesso seguro e conteúdos específicos, para o desenvolvimento de atividades no domínio do ensino e formação em Educação a Distância e eLearning.

É, pois, objetivo deste texto apresentar as principais etapas, que estão em curso, para a criação e desenvolvimento deste *Campus Virtual* que se assume como uma Academia de Educação/Formação, Empregabilidade e Cidadania Digital para a população reclusa e que tem como principais objetivos: promover a inclusão digital através do uso das TIC nos processos educacionais e formativos; e o empreendedorismo e mecanismos de criação de auto-emprego, enquanto instrumentos de inclusão e de reinserção social.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, *ELEARNING* E INCLUSÃO DIGITAL

A abordagem à temática da aprendizagem ao longo da vida remete necessariamente para uma questão de largo espectro, que a enquadra e que, simultaneamente, norteia os discursos e as práticas educativas da atualidade, em função das políticas das três principais

organizações intergovernamentais com atividade nesse domínio, designadamente o Conselho da Europa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida tem, no campo da educação, algumas idiossincrasias que se prendem com a variedade e a heterogeneidade de causas, objetivos, grupos-alvo e modelos estruturais. Essa riqueza e plasticidade, como nos tem mostrado a história das últimas décadas, constitui também a sua fraqueza, pois tal amplitude favorece múltiplas interpretações, algumas delas bastante redutoras, pondo em causa a essência que sustentou a sua gênese. (BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014).

O Conselho da Europa introduziu na década de 1960 o conceito de educação permanente, entendido como um padrão de educação global, capaz de responder às necessidades dos jovens e adultos, necessidades essas cada vez mais diversificadas na educação da nova sociedade europeia. Nessa matéria, as políticas do Conselho da Europa orientaram-se pelos princípios da igualdade, da participação e da globalização.

Por seu lado, a Unesco, com base nos trabalhos desenvolvidos no âmbito das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, lançou o seu programa educativo, inserido numa política suficientemente abrangente, facilitadora do estabelecimento de uma ponte com as suas atividades científicas, culturais e sociopolíticas.

A OCDE usou, nos anos 1970, a expressão “educação recorrente”, com ambições bem mais modestas e que se traduziam na oferta de oportunidades educativas menores, ao longo da vida, a serem rentabilizadas quando necessárias. Essa perspectiva encara a educação

contínua como uma alternativa à educação inicial formal e revela a supremacia das preocupações de ordem econômica, das questões da produtividade e da possibilidade de uma relação mais flexível entre educação e formação. Essa tendência permaneceu, mesmo quando a OCDE passou a usar o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Com cerca de 50 anos de existência, só em 2002 a OCDE estabeleceu um diretório para a educação, revelando o reconhecimento da importância crescente da educação em termos políticos, pela associação dinâmica do capital humano ao crescimento econômico.

As mudanças estruturais que pautam o atual momento socioeconômico são entendidas de forma distinta por estas três organizações intergovernamentais. O Conselho da Europa entende as referidas mudanças como um problema político inerente aos sistemas educativos, sendo a aprendizagem ao longo da vida a ferramenta fundamental para a integração social e responsabilidade central dos diferentes Estados-membros. A Unesco sublinha a questão humanista do impacto educativo, sendo a aprendizagem ao longo da vida condição essencial para o bem-estar das pessoas e a educação uma responsabilidade coletiva. E por último, a OCDE perspectiva-as do ponto de vista econômico, e a implementação de políticas de aprendizagem ao longo da vida, enquanto força estabilizadora da lógica de oferta e procura, intrínseca ao mercado de trabalho, é atribuída sobretudo ao indivíduo, principal agente da sua integração socioeconômica.

Se a Unesco sustentou a sua abordagem à educação de adultos na conceitualização de uma política de educação permanente, a OCDE formulou-a em função do conceito de educação recorrente, e o Conselho da Europa cruzou as duas opções.

Estas políticas têm vindo a concretizar-se em estratégias, das quais são exemplos a Estratégia de Lisboa (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2000) e a Estratégia Europa 2020 (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2010). A primeira pretendia “[...] transformar a Europa na economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e maior coesão social” (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2000); enquanto a segunda visa preparar a economia europeia para a próxima década, a partir de três vetores fundamentais de crescimento: crescimento inteligente, crescimento sustentável e crescimento inclusivo.

O crescimento económico e social plasmado nestas estratégias implica necessariamente investimentos na educação/formação de adultos que permita uma adaptação ao mundo em constante transformação e aos desafios impostos pela globalização. Esta adaptação, na visão dos Estados-membros da União Europeia, dar-se-á através do desenvolvimento das competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, por exemplo, em nível da comunicação na língua materna; da comunicação em línguas estrangeiras; das competências matemáticas; das competências digitais; ou das competências sociais e cívicas (UNIÃO EUROPEIA, 2006).

Esta visão de aprendizagem por competências, ainda que passível de crítica, fundamentada pela lógica neoliberalista associada à formação instrumental de adultos, e voltada para a produtividade e o desenvolvimento económico (OECD, 1996), em certa medida está também em linha com os valores universais de igualdade, interculturalidade, respeito pela diversidade e direitos humanos, declarados em Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos

(PREECE, 2011; UNESCO, 2010). Para que se caminhe em prol de uma justiça social é preciso, ao mesmo tempo, respeitar a igualdade e os direitos universais – como balizas para a convivência social e a governação democrática – sem perder de vista o reconhecimento das diferenças e das necessidades individuais dos diversos grupos sociais, numa lógica de distribuição equitativa.

O recurso às tecnologias e a sistemas de ensino mais flexíveis, como a EaD e o *eLearning*, pode contribuir para essa justiça social, através da redução das barreiras de acesso e de participação em ambientes digitais e, do respeito pelas características individuais e os diferentes ritmos de aprendizagem, elementos fundamentais para a inclusão digital e social.

Com efeito, a EaD contribui para o desenvolvimento de novas formas de participação democrática, no quadro da globalização; incorpora, na sua matriz, o princípio de uma Educação para todos e ao longo da vida, afirmando, por esta via, a sua responsabilidade social, cultural e científica; e assume um papel central na promoção da inclusão social e digital, através de dinâmicas de rede, de parceria com organizações sociais e culturais, de âmbito global e local (CAEIRO, 2014).

O conceito de *eLearning*, por sua vez, tem assumido diversas conotações que se centram quer nos meios tecnológicos, quer nos processos de mediação, quer nas estratégias de aprendizagem. A formação em *eLearning* pode variar em nível de contato físico (100% a distância ou com um número variável de momentos presenciais, *blended learning*), do contexto de formação (formal, não-formal ou informal), do tipo de moderação (sem tutor ou com tutor), do tempo em que ocorre (síncrono ou assíncrono), dos meios

de comunicação (plataforma de *LMS*, *cloud computing*, redes sociais, dispositivos móveis, etc), da organização do ambiente, das atividades propostas e estratégias de formação (flexíveis e abertas ou fechadas, individuais ou colaborativas), bem como pelas características dos conteúdos veiculados (tipologia, qualidade, formato, grau de interatividade, acessibilidade, respeito aos direitos de autor, possibilidade de partilha dos conteúdos dos próprios formandos). Esta diversidade de possibilidades e de soluções de *eLearning*, fazem com que seja necessária a assunção de um posicionamento crítico face aos potenciais benefícios e possíveis limitações deste sistema em termos de promoção de condições para a inclusão digital.

Como inclusão digital entende-se o direito ao acesso, uso e participação em ambientes digitais (SEALE; DRAFFAN; WALD, 2010), sendo que este acesso refere-se à possibilidade do adulto ter um equipamento pessoal, com ligação à Internet de banda larga, fixo, portátil ou através de um dispositivo móvel (*tablet*, *smartphone*) ou que estas condições técnicas lhes sejam providas por familiares (CHU, 2010) ou fornecidas no local de trabalho, ou outra instituição que esteja a frequentar ou onde viva (lares, clubes, biblioteca, hospitais, estabelecimentos prisionais etc.).

O acesso diz respeito, também, às condições de usufruto de ambientes virtuais, tendo em atenção a diversidade de características físicas, económicas e sociais dos adultos.

Por sua vez, o uso refere-se ao tirar partido dos equipamentos a que se tem acesso de forma inteligente. Como é referido por Selwyn e Facer (2007, p. 14, tradução nossa):

Inclusão digital, portanto, não é simplesmente uma questão de se garantir que todos os indivíduos façam

uso das TIC em sua rotina diária, mas a garantia de que todos os indivíduos sejam capazes de realizar o que se pode cognominar de uso inteligente das TIC, isto é, usá-las como e quando for apropriado.¹

Finalmente, a participação em ambientes digitais por meio da aprendizagem ao longo da vida requer práticas ativas, colaborativas e centradas no estudante (ATTARD et al., 2010).

Para que a formação contribua para a participação daqueles a quem ela se destina, é importante promover a comunicação, a interatividade e um forte envolvimento do formando no processo de aprendizagem (ATTARD et al., 2010) que ocorre, principalmente, através de ambientes propiciadores de autonomia. E, como salienta Chu (2010), mais importante do que a participação num determinado momento de formação, é a intenção de continuar a participar em processos de aprendizagem ao longo da vida.

A oportunidade de formação nestes ambientes que reconhecem, respeitam e valorizam a diversidade cultural e situacional é particularmente relevante no âmbito da educação de adultos, considerando os diferentes constrangimentos pessoais e profissionais e as variadas expectativas que estes muitas vezes têm face à formação. Educar, nesta perspectiva, significa, pois,

[...] proporcionar aos indivíduos os meios para o desenvolvimento de habilidades e capacidades que lhes permitam, não só “ler o mundo”, como também, a partir da sua leitura crítica, saber enfrentar-se e

¹ *“Digital inclusion is not therefore simply a matter of ensuring that all individuals make use of ICTs throughout their day-to-day lives, but a matter of ensuring that all individuals are able to make what could be referred to as ‘smart’ use of ICTs, using ICTs as and when appropriate.”*

desenvolver-se de maneira digna nele. (HURTADO, 2005, p. 7).

É neste sentido que a educação se aproxima das ideias sustentadas por Freire, quando identifica quatro grandes eixos da educação de adultos: ético; sociopolítico; epistemológico e pedagógico-metodológico (HURTADO, 2005). E face às transformações constantes da sociedade contemporânea Ouane (2011, p. 36, tradução nossa) acrescenta que é necessário:

[...] aprender a aprender, que é tanto o fundamento da aprendizagem continuada quanto o meio de obtê-la; aprender a transformar, o que capacita o aprendiz a olhar criticamente o status quo com o objetivo de alterar a situação presente para assegurar uma vida melhor; aprender a ser, permitindo aos aprendizes, desse modo, a se desenvolver tanto como indivíduos quanto como membros de uma sociedade maior e mais inclusiva.²

A conceção, o desenvolvimento e a implementação destes ambientes virtuais inclusivos assumem especial relevância junto de indivíduos que se encontram em situação de exclusão social, como é o caso daqueles que se encontram em cumprimento de uma pena ou medidas judiciais. No entanto, os estabelecimentos prisionais europeus, de uma forma geral, oferecem acesso limitado às TIC e à Internet, o que pode cons-

2 “[...] *learning to learn, which is both the foundation of lifelong learning and the means to achieve it; learning to transform, which enables the learner to cast a critical eye on the status quo, with the aim of changing the current situation to ensure a better life; learning to become, which encompasses all learning outcomes, thus enabling learners to develop both as individuals and as members of a wider and more inclusive society.*”

tituir-se como uma barreira à inclusão digital (MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016).

Esta constatação é evidenciada no Quadro 1, que estabelece uma relação entre os indicadores de inclusão digital (UK GOVERNMENT DIGITAL SERVICE, 2014) e a situação dos estabelecimentos prisionais na Europa, a partir dos resultados da “Survey on Prison Education and Training in Europe” (HAWLEY; MURPHY; SOUTO-OTERO, 2013).

Indicadores de inclusão digital	Situação nos estabelecimentos prisionais europeus
Acesso	Acesso restrito ou inexistente às TIC e à Internet.
Competências Digitais	Uma grande maioria das pessoas reclusas possui baixo nível de escolaridade e de competências-chave de aprendizagem ao longo da vida.
Atitude (motivação/ escolha)	Cerca de 75% das pessoas reclusas na Europa não participam de ações de formação/aprendizagem ao longo da vida, sendo que a “falta de motivação” aparece como uma das principais justificações.
Confiança/ Segurança	Para além das questões de credibilidade dos meios de ensino a distância, na atualidade, é praticamente impossível garantir 100% a segurança de uso de plataformas digitais em prisões, ainda que os riscos possam ser minimizados.

Quadro 1 – Inclusão digital e contexto prisional

Fonte: MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016.

No mesmo sentido, Chalatsis (2016) ressalta a importância das TIC no apoio à aprendizagem personalizada, para dar respostas às

necessidades específicas de aprendizagem dos reclusos, para facilitar o acesso a materiais atualizados e para superar o problema da falta de continuidade, no caso de reclusos que são transferidos para outros estabelecimentos prisionais. Esta importância atribuída às TIC tem resultado no investimento de diferentes países europeus em novas formas de explorar as suas potencialidades neste contexto, através do desenvolvimento de projetos, e é neste sentido, e como referimos na introdução deste texto, que a DGRSP em Portugal se encontra a desenvolver o projeto *Campus Virtual EFEC@*, em parceria com a UAb, que tem como objetivo principal a construção e desenvolvimento de um *campus* acadêmico de educação, formação, empregabilidade e cidadania digital – EFEC@ – que responda às necessidades organizacionais e formativas dos estabelecimentos prisionais.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E *ELEARNING* EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

A educação é um direito universal e desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, ajudando o indivíduo a construir a sua personalidade e o seu caráter. De acordo com as diferentes convenções e recomendações, tais como, a Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (de 1950 e ratificada pelos membros do Conselho da Europa em 1954); UNESCO: Recomendações para a Educação de Adultos (1985); Conselho da Europa: Recomendações para a Educação nas Prisões (1989); Conselho da Europa: As regras das prisões europeias (2006), os reclusos possuem os mesmos direitos que os outros cidadãos, no acesso à educação (SANTOS, 2003). Com efeito, a reclusão implica a perda de alguns direitos, mas estes não se devem estender à educação, na medida do possível. Sobretudo, porque a educação e a formação,

neste contexto, tendem a assumir-se como dispositivos promotores de reinserção social e de combate à reincidência.

Efetivamente, a educação e a formação nos estabelecimentos prisionais devem possuir um grau de exigência quantitativo e qualitativo tão elevado como o processo educativo fora do estabelecimento. O esforço deve ser feito no sentido de conferir uma certificação creditada dessa formação idêntica àquela que é proporcionada fora dos estabelecimentos prisionais. O *eLearning* ou modalidades similares, como o *Blended Learning*, podem, pois, permitir alcançar estes objetivos, já que possibilitam o acesso – *on-line* ou *off-line* – a recursos e atividades de aprendizagem.

Estudos já desenvolvidos neste século, sobre Educação nas Prisões no Reino Unido (2005), ou o *Reducing re-offending by ex-prisoners* (2002), promovido pela *Social Exclusion Unit*, comprovam que a frequência em ações de formação durante a reclusão contribui para aumentar a motivação e autoestima dos reclusos, melhora as possibilidades de encontrar um emprego e tem um efeito positivo na taxa de reincidência.

Existem, pois, evidências empíricas que o ensino integrado nas diferentes valências que compõem o tratamento penitenciário é crucial para o processo reintegrador do indivíduo. E não apenas no que diz respeito à importância do ensino como forma de acesso ao mercado de trabalho, mas também no impacto das aquisições escolares e na transformação pessoal do indivíduo, aumentando a sua autoestima, o seu comportamento proativo e a autonomia, valências fundamentais em qualquer projeto de reinserção social.

Com efeito, estes sistemas – *eLearning* e *Blended Learning* – têm sido reconhecidos, na última década, como modalidades e recursos apropriados para responder aos desafios que o mundo globalizado coloca em nível da aprendizagem ao longo da vida e do

desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais (GARRISON; ANDERSON, 2003; GOMES, 2008; GYAMBRAH, 2007; HERRINGTON; REEVES; OLIVER, 2010; MOORE; DICKSON-DEANE; GALYEN, 2011; MOREIRA, 2012; SANGRÁ; VLACHOPOULOS; CABRERA, 2012) e considerando, a importância crescente que as TIC têm assumido na sociedade, os indivíduos em cumprimento de uma pena ou medidas judiciais, devem ter a oportunidade de utilizar plataformas digitais, com propósitos formativos e educacionais, obviamente com restrições em termos de acesso à internet através de canais seguros (APOSTOPOULOU, 2004).

Para além disso, estes sistemas afiguram-se como indispensáveis à expansão da EaD, já que permitem eliminar constrangimentos espaciais, temporais e procedimentais típicos do ensino presencial e permitem alcançar a totalidade do universo dos recursos humanos dos estabelecimentos prisionais, com benefício de economia de recursos, que rentabilizarão a curto prazo todo e qualquer investimento que seja efetuado em EaD e possibilitarão a redução de custos associados à educação e formação, quer dos indivíduos em cumprimento de uma pena ou medidas judiciais, quer de mediadores ou tutores pedagógicos, quer ainda dos seus recursos humanos.

A esse respeito a formação em *eLearning* nos estabelecimentos prisionais tem sido, recentemente, objeto de vários estudos em nível europeu e a relevância desta temática pode ser comprovada através de alguns projetos financiados pela União Europeia nos últimos anos, de que são exemplos, “European re-Settlement Training & Education for Prisoners”, “Blended Learning in Prison, a German Approach for Using LMS in Prison”, “E-learning in Prison – the Norwegian IFI System” (E-LEARNING PLATFORMS AND DISTANCE LEARNING, 2010).

Programa	Título	Países parceiros	Descrição
Grundtvig 2005	<i>PIPELINE – Partnerships in Prison Education: Learning in Networked Environments</i>	NO, CZ, DK, DE, EL, NO, RO, SI, SE, UK	O Pipeline foi desenvolvido para ajudar a melhorar a educação prisional na Europa, disponibilizando as TIC para formandos e formadores do ensino correccional. Este projeto também procurou reduzir a probabilidade de reincidência, fazendo a ponte entre a vida dentro e fora da prisão. PIPELINE teve como alvos reclusos de ambos os sexos, bem como formadores que atuam em contexto prisional.
Grundtvig 2006	<i>Game on</i>	BG, EL, IT, RO, UK	Este projeto visava criar conteúdos para o <i>eLearning</i> e jogos eletrónicos em unidades pequenas e acessíveis, para melhorar o desenvolvimento pessoal e habilidades de sustentabilidade no trabalho de reclusos e ex-reclusos, incluindo grupos marginalizados, ou seja, prisioneiros surdos e com necessidades educativas especiais.
	<i>Project to Accelerate the Development of Distance Learning Environments (P.A.D.D.L.E)</i>	UK, DE, FI, NO	O projeto PADDLE teve por objetivo explorar o uso e métodos de ensino a distância e <i>eLearning</i> nos países parceiros e as possibilidades de aumento do alcance da educação e formação disponível para os reclusos.

Programa	Título	Países parceiros	Descrição
Grundtvig 2007	<i>Knowledge for future integration of marginalized and disadvantaged citizens</i>	SI, AT, DE, EE, MT, RO, SI, UK	Este projeto teve como objetivo desenvolver uma nova abordagem para educação prisional, através da introdução de um quadro conceitual para o desenvolvimento de métodos educativos alternativos, abordagens e ferramentas para uma reintegração bem sucedida dos grupos marginalizados na sociedade. (...) Os tutores que trabalharam com os reclusos disponibilizaram conteúdos de forma integrada (<i>eLearning</i> tradicional) com ênfase em simulações 2D e 3D, que permitem uma maior interatividade e independência no processo de educação.
	<i>Virtual European Prison School</i>	BG, CZ, EL, FR, IE, NO, SE, UK	O principal objetivo deste projeto foi aumentar a participação de reclusos na aprendizagem ao longo da vida, a fim de garantir a sua reintegração na sociedade. O projeto teve ainda como objetivo, abordar as necessidades identificadas na prestação de educação e formação dentro das prisões e fornecer alternativas políticas em nível das estratégias.

Programa	Título	Países parceiros	Descrição
Leonardo da Vinci 2008	<i>Learning Infrastructure for Correctional Services - European Transfer (LICOS)</i>	DE, AT, HU, NL, NO, ES	Este projeto teve como objetivo desenvolver um quadro europeu de <i>eLearning</i> para a educação prisional, considerando aspectos pedagógicos, abordagens organizacionais, políticas e técnicas, bem como fortes requisitos de segurança.
Grundtvig 2009	<i>E-Learning Education for Prisoners and Prisoners Professionals (EEPP)</i>	IT, FR, RO	O objetivo principal do projeto foi estabelecer e desenvolver um diálogo entre equipe de organização e gestão dos estabelecimentos prisionais e os professores de organizações educacionais envolvidas no trabalho com os reclusos. O projeto visou também criar uma comunidade de formadores capazes de manter um diálogo contínuo sobre estas questões e de promover novas oportunidades de aprendizagem e reintegração na sociedade das pessoas em risco de exclusão.

Quadro 2 – Projetos de *eLearning* desenvolvidos na Europa

Fonte: Adaptado de GHK, 2010.

Um dos estudos europeus mais recentes e relevantes nesta área, o projeto *Learning Infrastructure for Correctional Services* (LICOS, 2010) produziu um documento com os princípios pedagógicos do LICOS que se fundamenta, sobretudo nos princípios do construtivismo e da aprendizagem colaborativa, apontando, ainda, para novos perfis e papéis do estudante e do professor.

Por sua vez o estudo desenvolvido na Itália *E-Learning in Prison* conclui que o *eLearning* proporciona uma excelente oportunidade para os reclusos desenvolverem não só competências básicas e conhecimentos profissionais numa determinada área, mas também para adquirirem competências digitais, melhorando as suas qualificações no campo das novas tecnologias (ARCANGELLI et al., 2010).

Em Portugal, ainda que a Lei nº 115/2009, de 12 de outubro e a sua versão mais recente (Lei nº 21/2013, de 21 de fevereiro) sublinhem que se deve promover a frequência pelo recluso de cursos do Ensino Superior, “[...] designadamente através do recurso a meios de ensino à distância” (artigo 38º), há fortes indícios de que a vertente de EaD e *eLearning* ainda não se encontra convenientemente estruturada de forma efetiva e eficiente.

Esta situação evidencia a necessidade de proceder à modernização tecnológica dos estabelecimentos prisionais em Portugal enquanto estratégia para a educação/formação e para uma cidadania, marcadamente, digital.

O *Campus Virtual* EFEC@: contextualização, objetivos e etapas

O projeto que é objeto de estudo neste texto resulta de uma iniciativa apresentada em outubro de 2014 à Coordenação da

Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) da Universidade Aberta, e se encontra, atualmente, sendo desenvolvida, em parceria, pela Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) e pela Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) da UAb.

No âmbito desta parceria, tem-se a conjugação de esforços e motivações para a criação de uma plataforma de cooperação, firmada no empenho das pessoas envolvidas e nos compromissos institucionais de ambas as instituições, em sintonia com a sua identidade jurídica e institucional, em nível para a criação de condições e mecanismos promotores de uma efetiva intervenção educativa e social.

Enquanto unidade móvel de investigação, a ELO está vocacionada para promover, coordenar e desenvolver investigação-ação na área do Desenvolvimento Local e Societário, dispondo para isso, na sua estrutura, de uma rede nacional e internacional de 17 Centros Locais de Aprendizagem (CLA), que se constitui também como suporte para a realização de tarefas ligadas à investigação. A coordenação e supervisão desta rede é de responsabilidade da UMCLA, que congrega na sua gênese o desenvolvimento e a consolidação dos CLA e a criação e desenvolvimento de um projeto de investigação na área do Desenvolvimento Local e Societário, consubstanciado pela ELO. O projeto de que aqui nos ocupamos insere-se justamente numa das suas linhas prioritárias de investigação: *Linha 1 Cultura, Formação e Tecnologias Digitais*.

No que concerne à DGRSP sublinhe-se um conjunto de premissas que conformam a sua missão não só no plano do desenvolvimento da execução de penas, mas também de reinserção social dos

reclusos. No seu Plano Nacional de Reabilitação e Reinserção para 2013/2015 a DGRSP preconiza vários desafios num esforço meritório de promover uma intervenção preventiva da recidiva do crime, privilegiando a ligação à comunidade e valorizando o contributo de parcerias com instituições de ensino e formação que promovam a reinserção social (DGRSP, 2015).

É nesta visão comum, de que a privação de liberdade pode e deve ser encarada como uma oportunidade privilegiada de intervenção educativa para uma reinserção social participativa e pró-ativa, que a Universidade Aberta/ELO e a DGRSP se comprometeram para o desenvolvimento deste projeto.

Como já foi salientado o projeto *Campus Virtual de Educação/ Formação, Empregabilidade e Cidadania Digital* - EFEC@ tem como objetivo principal a construção e desenvolvimento de um *campus* académico de educação, formação e cidadania digital que responda às necessidades organizacionais e formativas da DGRSP e dos estabelecimentos prisionais.

Este *Campus Virtual* integrará diversos serviços *on-line* e será suportado por uma plataforma tecnológica que agregará tecnologias de *eLearning* e de *eManagement*, que procurarão tornar mais eficientes os processos de natureza pedagógica, académica, administrativa e de cidadania digital.

A componente de *eLearning* irá ser desenvolvida tendo por base a plataforma *Moodle*, centrando a sua funcionalidade nos serviços mais importantes de gestão de conteúdos pedagógicos e das aprendizagens. O desenvolvimento do processo educativo assentará num modelo pedagógico, também a ser desenvolvido. A plataforma de *eLearning* integrará ainda um conjunto de outros sistemas, permitindo a centralização da gestão do processo pedagógico, gestão de utilizado-

res e respectivos perfis, gestão das inscrições, publicação de horários e de eventos ou alertas específicos e dirigidos. Nesta plataforma cada utilizador terá uma área específica que conterà a sua informação no *Campus Virtual*, como: lista de cursos em que está inscrito, novidades sobre o que se passa em cada um dos cursos – novos conteúdos ou novas mensagens e acesso a áreas privadas como, por exemplo, os meus ficheiros, a minha agenda, tutoriais de apoio e acesso a suporte técnico. As áreas de acesso aos conteúdos, ou seja, áreas onde os docentes e formadores disponibilizarão os recursos e as atividades intitular-se-ão de salas de aula virtuais. Estas salas serão categorizadas considerando as áreas de formação disponíveis, tornando mais fáceis a estruturação e a navegação pela oferta formativa. As salas de aula virtuais, para além de recursos e atividades pedagógicas, terão disponíveis espaços informais e ferramentas de comunicação para dinamização de comunidades de aprendizagem e partilha de saberes.

Por sua vez, no componente de *eManagement*, assentado na filosofia de uma Intranet organizacional, integrar-se-ão um conjunto de aplicações e serviços informáticos vocacionados para o apoio e gestão dos processos administrativos, nomeadamente: aplicações integradas de gestão de “*Management Information System*”, aplicações de apoio à atividade executiva “*EIS - Executive Information System*” e aplicações de suporte à decisão “*DSS - Decision Support System*”. A par deste portfólio de aplicações, o sistema de informação integrará ainda uma série de serviços informáticos que facilitarão a comunicação interna por via da automatização dos fluxos de informação e acesso ao suporte técnico-pedagógico.

Além destas duas plataformas, o *Campus Virtual*, possuirá ainda uma ferramenta – *Repositório de Conteúdos e Recursos* – que

permitirá organizar e partilhar recursos e objetos de aprendizagem, possibilitando aos utilizadores o acesso a conteúdos, tanto de carácter pedagógico, como de carácter administrativo, e uma plataforma de serviços relacionados com a cidadania digital.

Pretende-se, pois, com a criação deste *Campus* conceber um sistema de informação integrado, de tecnologias de *eLearning*, *eManagement*, *workflow* e *groupware*, tendo em vista a automatização dos processos administrativos, decisórios e pedagógicos e a gestão mais eficiente dos recursos e da logística educativa.

Assim será necessário também:

- criar, desenvolver e implementar um modelo pedagógico inclusivo em Educação a Distância e *eLearning*;
- promover a inclusão digital através do uso das TIC nos processos educacionais e formativos; e capacitar os destinatários para o empreendedorismo e mecanismos de criação de autoemprego, enquanto instrumentos de inclusão social.

Para dar cumprimento aos objetivos propostos serão desenvolvidas as atividades descritas a seguir.

ATIVIDADE 1. GESTÃO, AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO PROJETO

Objetivos da atividade

- Fazer a gestão do projeto/ operação;
- Gerir os recursos (humanos, financeiros e materiais) nas diferentes fases do projeto;

- Monitorizar a evolução do projeto;
- Assegurar o cumprimento das ações previamente delineadas no âmbito do projeto;
- Elaborar relatórios de trabalho e evoluções periódicas.

Resultados da atividade

- Gestão do plano de implementação detalhado;
- Cumprimento dos cronogramas previamente definidos;
- Avaliação e análise dos *outputs* produzidos nas diversas fases do projeto;
- Definição de matriz de responsabilidades e *outputs*.

ATIVIDADE 2. CONCEPÇÃO DA OPERAÇÃO

Objetivos da atividade

- Elaborar a arquitetura do *Campus Virtual* e do portal internet agregador dos sistemas de informação com utilização de ferramentas *OpenSource* de código fonte aberto;
- Desenhar os *Laboratórios de Aprendizagem ao Longo da Vida* (ALV);
- Definir a configuração das plataformas digitais (*eLearning*; *eManagement*; *Repositório de Conteúdos e Recursos*; *Cidadania Digital*)

- Planejar as compras no âmbito do projeto;
- Criar o *naming*, logotipo e concepção da imagem do *Campus Virtual* e dos sistemas de informação;
- Definir os princípios pedagógicos para o modelo de *eLearning* a implementar.

Resultados da atividade

- Definição da arquitetura do *Campus Virtual* e do portal internet agregador dos sistemas de informação;
- Desenho dos *Laboratórios de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)*;
- Definição das plataformas digitais a implementar;
- *Naming*, logotipo e imagem do *Campus Virtual* e dos sistemas de informação;
- Definição dos princípios pedagógicos do modelo de *eLearning*.

ATIVIDADE 3. IMPLEMENTAÇÃO DO CAMPUS VIRTUAL EFEC@

Objetivos da atividade

- Constituir as equipes de implementação dos sistemas;
- Criar as infraestruturas de rede e sistema de autenticação na intranet;

- Construir os espaços físicos para a montagem dos *Laboratórios de Aprendizagem ao Longo da Vida*: as “*Working Stations*” dos estabelecimentos prisionais;
- Desenvolver o Portal Acadêmico do *Campus Virtual EFEC@*;
- Desenvolver as plataformas digitais (*eLearning*; *eManagement*; Repositório de Conteúdos e Recursos; Cidadania Digital);
- Desenvolver um modelo pedagógico virtual inclusivo para os estabelecimentos prisionais;
- Conceber conteúdos educativos com recurso a *softwares* de edição de imagem, texto e som.

Resultados da atividade

- Infraestruturas de rede e sistema de autenticação na intranet;
- *Laboratórios de Aprendizagem ao Longo da Vida* - “*Working Stations*”;
- Portal Acadêmico do *Campus Virtual EFEC@*;
- Plataformas digitais (*eLearning*; *eManagement*; *Repositório de Conteúdos e Recursos*; *Cidadania Digital*);
- Modelo pedagógico virtual inclusivo para os estabelecimentos prisionais;
- Conteúdos educativos elaborados com recurso a *softwares* de edição de imagem, texto e som.

ATIVIDADE 4. FORMAÇÃO DE GESTORES, PROFESSORES, FORMADORES, TUTORES E MEDIADORES PEDAGÓGICOS

Objetivos da Atividade

- Dotar os gestores, professores, formadores e mediadores, de competências técnicas para o uso dos diferentes sistemas informáticos implementados;
- Dotar os professores, formadores, tutores e mediadores, de competências pedagógicas para o uso da plataforma de *eLearning* e para o *Repositório de Conteúdos e Recursos*;
- Dotar os professores, formadores, tutores e mediadores, de competências pedagógicas para a implementação do modelo pedagógico virtual.

Resultados da atividade

- Aquisição de competências técnicas para o uso dos diferentes sistemas informáticos implementados;
- Aquisição de competências pedagógicas para o uso da plataforma de *eLearning* e para o *Repositório de Conteúdos e Recursos*;
- Aquisição de competências pedagógicas para a implementação do modelo pedagógico virtual.

ATIVIDADE 5. DIVULGAÇÃO DO CAMPUS VIRTUAL EFEC@

Objetivos da atividade

- Desenvolver material promocional;
- Divulgar o *Campus Virtual* por estabelecimento prisional;
- Realizar um seminário para apresentação do *Campus Virtual*.

Resultados da atividade

- Material promocional do *Campus Virtual*;
- Sessões de esclarecimento do *Campus Virtual* por estabelecimento prisional;
- Seminário para apresentação do *Campus Virtual*.

ATIVIDADE 6. MONITORIZAÇÃO E MELHORIAS DO SISTEMA

Objetivos da atividade

- Testar o sistema inicial em ambiente de sala de aula virtual;
- Avaliar o sistema inicial e implementar o sistema final;
- Testar o sistema final em ambiente de sala de aula virtual;
- Avaliar o sistema final.

Resultados da atividade

- Desenvolvimento do processo pedagógico/educativo em ambiente de sala de aula virtual nas plataformas digitais criadas;
- Avaliação do processo pedagógico/educativo implementado em ambiente de sala de aula virtual.

NOTAS FINAIS

Retomando as nossas considerações iniciais, esperamos que este projeto consiga dar resposta a alguns dos desafios que a sociedade digital e as novas tecnologias colocam à EaD e *eLearning*, especialmente em contextos de enorme vulnerabilidade social, como é o caso da população prisional, contribuindo, ao mesmo tempo, para que seja garantido o direito de acesso à educação que deve ter qualquer cidadão, no cumprimento do respeito pelos direitos humanos dos indivíduos, privados ou não de liberdade.

A construção deste *Campus Virtual EFEC@* é um desafio complexo e transversal e exige um capital de compromisso colaborativo, que é assegurado pela UAb. Acreditamos, por conseguinte, que este projeto contribuirá também para dar expressão à missão da UAb como uma universidade em qualquer lugar do mundo, que ultrapassa as fronteiras políticas e geográficas ou os muros de uma prisão, criando condições para que todos tenham oportunidade de investir na sua educação.

Finalmente dizer que o *Campus Virtual EFEC@* como instrumento de uma política ativa de intervenção pública e de espaço de

cidadania irá configurar uma matriz transversal de renovação. O papel efetivo da formação como quadro referencial essencial da adequação dos cidadãos aos novos desafios da sociedade do conhecimento, visa induzir uma cultura estruturada de inovação e requalificação, enquanto instrumento de desenvolvimento das instituições.

REFERÊNCIAS

APOSTOPOULOU, Georgia et al. **E-learning para a inclusão social**. Barcelona, 2004. Disponível em: <charte.velay.greta.fr/pdf/charter_E-learning_para_inclusao_social.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

ARCANGELI, Bianca et al. E-learning in prison: a proposal. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 6, n. 1, p. 85-92, Feb. 2010.

ATTARD, Angele et al. **Student-centred learning: toolkit for students, staff and higher education institution**. Brussel: Education International; ESU, 2010. Disponível em: <http://www.aic.lv/bolona/2010/Reports/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2004.

BARROS, Rita; MONTEIRO, Angélica Reis; MOREIRA, J. Antonio Marques. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, p. 544-566, 2014. Disponível: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/3058/2084>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CAEIRO, Domingos. Contributos para uma estratégia nacional de EaD e *eLearning*. In: AIRES, Luísa et al. (Org.). **Educação a**

distância e diversidade no ensino superior. Lisboa: Universidade Aberta, 2014. p. 9-18.

CHALATSIS, Xenofon. Education in penitentiary context. In: TORLONE, Francesca; VRYONIDES, Marios (Ed.). **Innovative learning models for prisoners.** Firenze: Firenze University Press, 2016. p. 1-9.

CHU, Regina Ju-chun. How Family support and internet self-efficacy influence the effects of e-learning among higher aged adults-analyses of gender and age differences. **Computers & Education**, v. 55, n. 1, p. 255-264, 2010.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Communication from the commission Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth.** Brussels, 2010. Disponível: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:en:PDF>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **eEurope 2002: an information society for all.** Brussels, 2000. Disponível: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000D-C0330&from=PT>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

DGRSP. DIREÇÃO-GERAL DE REINserÇÃO E SERVIÇOS PRISIONAIS. **Plano de Atividades 2015.** Lisboa, 2015. Disponível em: <http://www.dgsp.mj.pt/backoffice/Documentos/DocumentosSite/Pl_atividds/Pl_ativ_2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2015.

E-LEARNING PLATFORMS AND DISTANCE LEARNING. **Workshop A5 In European Conference on Prison Education.** 2010. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc2183_en.htm>. Acesso em: 22 out. 2015.

EUROPEAN CONFERENCE ON PRISON EDUCATION. **Pathways to inclusion**: strengthening European cooperation in prison education and training. 2010. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf11/report_en.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st century**. London: Routledge Falmer, 2003.

GHK. **Grundtvig and Leonardo da Vinci**: catalogue of projects on prison education & training. Budapest, 2010. Disponível em: <http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP///Grundtvig/doc4-catalogue_en.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.

GOMES, Maria João. Reflexões sobre a adoção institucional do *e-learning*: novos desafios, novas oportunidades. **Revista e-Curriculum**, v. 3, n. 2, jun. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/Ricardo/Downloads/3204-7248-1-SM.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

GYAMBRAH, Martin K. **E-learning technologies and its application in higher education**: a descriptive comparison of Germany, United Kingdom and United States. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr.phil.) an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München, München, 2007. Disponível em: <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7358/1/Gyambrah_Martin_K.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

HAWLEY, Jo; MURPHY, Ilona; SOUTO-OTERO, Manuel. **Prison education and training in Europe**: current state-of-play and challenges. [S.l.]: European Commission, GHK Consulting, 2013.

Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

HERRINGTON, Jan; REEVES, Thomas C.; OLIVER, Ron. **A guide to authentic e-learning**. New York: Routledge, 2010.

HURTADO, Carlo Núñez. Introducción al pensamiento de Paulo Freire. In: HURTADO, Carlo Núñez (Coord.). **Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa**. Mexico: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2005.

LICOS. LEARNING INFRASTRUCTURE FOR CORRECTIONAL SERVICES. **E-Learning in prison education in Europe**: recommendations for European policy makers. 2010. Disponível em: <<http://www.adam-europe.eu/prj/3840/prj/33-lc-recommendations-e-learning-prison-10.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014.

MONTEIRO, Angélica Maria Reis; MOREIRA, José António; LEITE, Carlinda. O *eLearning* em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. **Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p. 77-102, 2016.

MOORE, Joi L.; DICKSON-DEANE, Camille; GALYEN, Krista. e-Learning, online learning, and distance learning environments: are they the same? **The Internet and Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 129-135, 2011. Disponível em: <<https://scholar.vt.edu/access/content/group/5deb92b5-10f3-49db-adeb-7294847f1ebc/e-Learning%20Scott%20Midkiff.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

MOREIRA, José António. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataforma digitais. In: MONTEIRO, Angélica Maria Reis; MOREIRA, José António; ALMEIDA, A. C.

(Org.). **Educação online**: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 29-46.

OECD. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Lifelong learning for all**. Paris, 1996.

OUANE, Adama. Evolution of and perspectives on lifelong learning. In: YANG, Jin; VALDÉS-COTERA, Raúl (Ed.). Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2011.

PREECE, Julia. Research in adult education and lifelong learning in the era of CONFINTEA VI. **International Journal of Lifelong Education**, v. 30, n. 1, p. 99-117, 2011.

SANGRÀ, Albert; VLACHOPOULOS, Dimitrios; CABRERA, Nati. Building an inclusive definition of e-learning: an approach to the conceptual framework. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 13, n. 2, p. 145-159, 2012.
Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161/2185>>. Acesso em: 26 out. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinserção social dos reclusos**: um contributo para o debate sobre a reforma do sistema prisional. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa; Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2003.

SEALE, Jane; DRAFFAN, E. A.; WALD, Mick. Digital agility and digital decision-making: conceptualising digital inclusion in the context of disabled learners in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 4, p. 445-461, 2010.

SELWIN, Neil; FACER, Kery. **Beyond the digital divide**: rethinking digital inclusion for 21st century. Bristol, U.K.: Futurelab, 2007.

Disponível em: <<https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL55/FUTL55.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

UK GOVERNMENT DIGITAL SERVICE. **Digital inclusion strategy**. London, 2014. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/government-digital-inclusion-strategy/government-digital-inclusion-strategy>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, DF: Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL), 2010.

UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. **Jornal Oficial da União Europeia**, 30 dez. 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PT>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 115/2009 de 12 de outubro.

Decreto-Lei nº 21/2013 de 02 de fevereiro.

SISTEMAS LOGÍSTICOS E PRESENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: perspectivas complementares

*Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque
Kathia Marise Borges Sales*

A modalidade EaD caracteriza-se por um processo de ensino-aprendizagem fundado na perspectiva de autonomia do sujeito aprendente em seu processo de construção do conhecimento, mediado por dispositivos pedagógicos, materiais e tecnológicos. A inserção das Tecnologias Digitais no cotidiano da sociedade e as potencialidades que se abrem a partir deste contexto, ampliam o potencial de mediação a distância e os desenhos pedagógicos que se tornam possíveis, mais interativos, mais colaborativos e autônomos.

O marco legal da EaD para o Ensino Superior no Brasil pressupõe a existência de dois entes estruturantes: a instituição sede que é a ofertante dos cursos e o polo de apoio presencial, que é o espaço físico, remoto, que disponibiliza para os discentes recursos didáticos, administrativos e materiais para o desenvolvimento acadêmico dos cursos. Deste formato, previsto em portarias ministeriais e decretos presidenciais, centrado na presencialidade, emerge a necessidade de se estabelecer fluxos materiais e informacionais entre estes dois entes, tornando o desenvolvimento de sistemas logísticos adequados às peculiaridades da EaD, demanda necessária e, muitas vezes, um óbice à ampliação do atendimento de localidades mais remotas, ou à intensificação de ofertas.

Com esta compreensão, o presente texto defende a possibilidade de atenuar a exigência da presencialidade em desenhos metodológicos fundados na mediação tecnológica e desenvolvidos autonomamente pelo sujeito aprendiz. A percepção de presencialidade que fundamenta esta perspectiva a compreende como ação/ interação cognitiva do sujeito de forma síncrona ou assíncrona, com mediação tecnológica ou outras formas de compartilhamento, independente de encontros síncronos no mesmo espaço físico. Não obstante, o marco legal da EaD no Brasil impõe aos gestores desta modalidade desenvolver estratégias e operações logísticas complexas, envolvendo estruturas de suporte material, transporte de documentos e suprimentos diversos a fim de garantir um conjunto de atividades presenciais nos polos de apoio, necessárias para o atendimento da legislação vigente.

Este capítulo, de natureza interdisciplinar, aborda, portanto, um mesmo fenômeno – Atividades presenciais, como condição legalmente obrigatória, em cursos a distância – sob duas dimensões complementares e igualmente necessárias para tratar o fato em sua complexidade, sejam elas: (1) Logística - pretende discutir a gestão logística em EaD à luz dos marcos legais vigentes que demandam um conjunto de ações presenciais nos polos de apoio, descrevendo estratégias logísticas estruturantes; (2) Presencialidade - a partir de uma discussão epistemológica da noção de presencialidade, questiona-se os paradigmas que fundamentam a legislação atual, a nosso ver, conservadora nas demandas por ações presenciais nos polos de apoio, sobrecarregando a gestão de recursos materiais nos sistemas de EaD e desconsiderando todo o potencial de construção e difusão do conhecimento através de diferentes formatos com mediação tecnológica.

Desta forma, o texto se organiza em três seções que se complementam na abordagem de presencialidade: a primeira apresenta concepções básicas de sistemas logísticos, sua estrutura, categorias fundantes e a correlação com os marcos legais de EaD, apontando para configurações que oportunizam ganhos de eficiência; a segunda, questiona a exigência da presencialidade física, problematizando a prática pedagógica na EaD: aprendizagem colaborativa, autonomia do sujeito, ambientes de mediação telemática entre outros, através de reflexões teóricas sobre a presencialidade e a virtualidade em processos de construção, compartilhamento e difusão do conhecimento. A última seção aponta as considerações sobre novos contornos possíveis em um cenário de gestão de EaD com a demanda por presencialidade física atenuada.

SISTEMAS LOGÍSTICOS E EaD: CONCEITOS PRELIMINARES

O sentido do termo logística tem seus primeiros registros na Grécia antiga, originado em um contexto militar e referindo-se ao planejamento e à distribuição das tropas, dos armamentos e alimentos através do território inimigo. A palavra logística foi empregada pela primeira vez por um general de Napoleão, que se referia a “alocar” recursos, em francês *loger* (GOMES; RIBEIRO, 2013).

A logística é o processo que envolve o planejamento, a implementação e o controle de forma eficiente e eficaz do fluxo de armazenagem e movimentação de materiais e produtos, bem como os serviços de informação associados, cobrindo desde o ponto de origem até o ponto de consumo, com o objetivo de atender aos requisitos do usuário (NOVAES, 2015). Para Gomes e Ribeiro (2013),

a logística é o processo de gerenciar estrategicamente a aquisição, a movimentação, o armazenamento e a distribuição de materiais, peças e produtos acabados, assim como os fluxos de informação correlatos. Compreende-se então, que a logística aborda além do fluxo físico de recursos materiais as informações necessárias para a alocação adequada destes elementos, a partir de uma origem até chegar ao usuário final. Os sistemas logísticos por sua vez abarcam todos os elementos necessários para que os objetivos da logística sejam alcançados, aglutinando recursos de ordem:

- a. material – envolvendo imóveis, equipamentos, tecnologias e capital;
- b. administrativa – como processos, estratégias e informação;
- c. organizacional – organizações parceiras que atuam em regime de colaboração para fornecimento de materiais e serviços logísticos diversos.

Além destes recursos, destaca-se na composição do sistema logístico a estrutura de pessoal, profissionais que atuam na gestão e execução dos processos logísticos.

De acordo com a Portaria MEC nº 4.059/2004, a educação a distância, por sua vez, caracteriza-se como uma modalidade de

[...] ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes plataformas e meios de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. (BRASIL, 2004).

O modelo de educação a distância no ensino superior que se consolidou no Brasil é delineado a partir de uma estrutura em rede, com uma topografia em estrela, onde o nó central é a instituição sede

(IES), e cada uma das pontas da estrela aglutina um conjunto de discentes em um local geograficamente distante da sede, denominado de polo de apoio presencial.

Neste desenho, a instituição sede abriga recursos de natureza intangível como o capital humano, intelectual e processos gerenciais assim como, recursos tangíveis de natureza material, tais recursos, que oportunizam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em EaD, precisam ser disponibilizados para os discentes nos polos de apoio presencial.

Os polos presenciais são estruturas físicas de referência para o discente onde este pode dispor de um espaço para atividades acadêmicas de natureza presencial, com acesso a laboratórios, aulas práticas, biblioteca de livros impressos, materiais e equipamentos necessários à realização de atividades acadêmicas, bem como orientações de natureza pedagógica e administrativa. Ou seja, todos os recursos que não podem chegar ao discente em formato digital, através de recursos telemáticos, deverão ser disponibilizados no polo. Desta topografia em rede, no formato estrela, emerge um fluxo regular material e imaterial entre o nó central (IES sede) e as pontas da estrela (polos), exigindo, desta forma, o desenvolvimento de um sistema logístico próprio a fim de garantir o pleno desenvolvimento didático-pedagógico dos discentes da modalidade EaD.

Sistemas logísticos em EaD referem-se, portanto, à gestão estratégica da aquisição, coleta, armazenamento e distribuição dos recursos materiais e informacionais necessários para o atendimento de forma eficiente e eficaz das necessidades de natureza acadêmica, didática e administrativa dos docentes, discentes e demais atores dos sistemas de Educação a Distância.

Marco regulatório em EaD no Brasil e impactos logísticos

Os sistemas logísticos em EaD no Brasil, têm o seu protagonismo evidenciado a partir do marco legal, que delinea os sistemas de educação na modalidade EaD: o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Este documento regulamenta e normatiza como a educação a distância deve ser estruturada em níveis e modalidades de ensino distintas e, em sua concepção, aponta a necessidade de atividades presenciais como o estágio supervisionado, o trabalho de conclusão de curso, as atividades práticas em laboratório ou no campo, (Art 1º), a necessidade de exames presenciais (Art. 4º.), bem como a implantação de polo remoto de apoio presencial com estrutura de biblioteca, laboratórios e infraestrutura necessária para desenvolvimento das atividades acadêmico-administrativas (Art. 12). Desta forma, tais requisitos acentuam a necessidade de desenvolvimento de modelos de suporte logístico de assistência aos polos de apoio presencial, onde a estrutura de gestão constitui-se em um modelo em que as instituições de educação, ofertantes dos cursos na modalidade EaD, definidas como sede, pelo Decreto nº 5.622/2005, ficam no centro do sistema e os polos de apoio presencial, orbitam em torno.

Neste sentido, o fluxo de artefatos, físicos e informacionais, transitam em dois sentidos. Um, sentido da sede para os polos, abrangendo material didático em plataformas diversas, documentos acadêmicos e administrativos, equipamentos, móveis, material de consumo, pessoal. Outro, sentido de forma reversa, dos polos para a sede, onde fluem documentos administrativos e acadêmicos, avaliações, equipamentos e móveis para manutenção ou descarte e pessoal para atividades formativas e administrativas. É importante

destacar que a concepção do decreto aponta para uma gestão acadêmico-administrativa descentralizada, a partir da articulação com os polos presenciais que podem ser administrados pela própria ofertante ou ter uma administração própria de natureza pública ou privada, não obstante entende-se que sob os aspectos legais, recai sobre a instituição de ensino sede, a responsabilidade sistêmica sobre o funcionamento adequado dos cursos. Ainda como marcos legais, que destacam o papel da presencialidade nos processos formativos em EaD, podem ser citados: (a) o Parecer CNE/CES nº 195/2007 de 13 de setembro de 2007 que discorre sobre a estrutura dos polos (BRASIL, 2007a); e (b) a Portaria Normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007, emitida pelo MEC que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância (BRASIL, 2007b).

Configurações logísticas para EaD: categorias e modelos

A intensidade da demanda dos sistemas e serviços logísticos está atrelada diretamente à articulação institucional entre o polo de apoio presencial e a sede. Podem ser identificadas três formas básicas de articulação:

- a) Polo institucional – ocorre quando o polo pertence à instituição ofertante e esta será a mantenedora, arcando com toda a estratégia logística, suprimentos de recursos e materiais para a operacionalização do polo. Nos casos onde o polo localiza-se na sede, o esforço logístico é menor, nas

situações em que o polo está fora da sede será gerada uma demanda logística superior;

- b) Polo com gestão compartilhada – ocorre quando a instituição mantenedora do polo é distinta da instituição sede e o contrato de articulação especifica uma divisão de responsabilidades tanto de natureza administrativa quanto de natureza acadêmica, e ambas empenharão esforço na gestão logística, dividindo custos e compartilhando recursos de apoio aos processos de suprimentos;
- c) Polos com gestão administrativa independente – ocorre quando polo e sede são instituições distintas e o contrato de articulação prevê que as responsabilidades administrativas serão exclusivas do mantenedor do polo. Assim, todo o esforço logístico recai sobre a estrutura do polo que terá que articular contratos de suprimentos, movimentação, compra de recursos de natureza administrativa e acadêmica. Mesmo nesta forma de articulação a responsabilidade acadêmica é, obrigatoriamente, compartilhada, recaindo também sobre a sede o compromisso em disponibilizar os artefatos didático-pedagógicos, docentes, e o suporte acadêmico. Existem casos específicos em que, mesmo nas articulações com gestão administrativa independente, a sede pode assumir a aquisição de materiais, equipamentos, recursos ou serviços para atender aos polos. Esta situação ocorre mediante a existência de fomento externo de natureza pública para incentivo a atividades específicas, observando-se tal caso, sobretudo na relação entre instituições públicas sede, articuladas com polos mantidos por entes públicos, estaduais ou municipais.

Conforme se evidencia, de acordo com a forma de articulação entre o polo e a sede a intensidade do fluxo logístico varia, observando-se que a maior intensidade é exigida quando o polo é institucional e longe da sede, e menor fluxo quando o polo é de gestão administrativa independente. É importante verificar que outra variável interfere na intensidade do fluxo logístico a qual está relacionada com a natureza dos recursos a ser movimentado ocasionando serviços distintos.

Neste sentido, a perspectiva das estratégias logísticas sobre a gestão da EaD, no que tange a natureza do fluxo de artefatos físicos, recursos informacionais e pessoal, pode ser agrupada em quatro macrocategorias de serviços especializados, sejam elas:

- a) Fluxo de artefatos físicos de conteúdo didático-pedagógicos – refere-se a uma gama de materiais didáticos produzidos e/ou distribuídos em plataformas físicas a exemplo de impressos, mídias ópticas, cartões de memória, entre outros. A complexidade da gestão logística destes materiais se amplia na medida em que podem demandar a contratação de instituições especializadas no fornecimento de livros e mídias físicas, na produção, editoração e pós-produção dos conteúdos, gravação ou impressão em meio físico além da distribuição dos artefatos no tempo adequado. O principal prestador de serviços de distribuição, que pode atuar como parceiro na distribuição, no Brasil é a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Este serviço usualmente se faz apenas em um sentido, da sede para os polos;
- b) Fluxo de materiais de suporte acadêmico e administrativo – refere-se a equipamentos e móveis de uso administrativo

e acadêmico como computadores, impressoras, mesas, armários, materiais de escritório e papeleria em geral, bem como a equipamentos e mobiliários de uso exclusivamente acadêmico como *kits* de laboratórios, vidraria, reagentes, bancadas, entre outros. A necessidade deste tipo de serviço logístico depende da forma de articulação entre o polo e a sede. Este serviço existirá principalmente nos casos em que o polo pertencer à instituição ofertante, quando houver fomentos públicos cedidos à sede ou ainda quando o termo de cooperação entre a sede e o mantenedor dos polos assegurar compras específicas a partir da sede. Nos casos em que a gestão administrativa do polo for exclusiva, a estratégia logística de suprimentos será desenvolvida pelo gestor da unidade satélite. A otimização deste serviço pode ser alcançada a partir de contratos de compra que garantam a entrega do material no polo, compras em grandes volumes, mas com entregas fracionadas, além de contratos com empresas de movimentação e armazenagem especializadas;

- c) Fluxo de documentos de natureza acadêmica e administrativa – refere-se aos documentos da vida acadêmica, como históricos assinados, certificados de atividades complementares (ACC), atestados, certidões, provas presenciais impressas, trabalhos de conclusão de curso (TCC), relatórios de estágio e documentos pessoais diversos. Estes documentos usualmente têm fluxo em ambos os sentidos, da sede para os polos e/ou dos polos para a sede. Uma gestão adequada deste serviço contempla a contra-

tação de organizações especializadas em serviços postais, no Brasil o principal contratado é a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. É uma tendência que este tipo de fluxo físico deixe de existir e torne-se exclusivamente digital, com a implantação de sistemas de protocolo eletrônico, a virtualização dos documentos, a autenticação digital e a realização de provas presenciais *on-line*;

- d) Deslocamento dos atores da EaD – por força da presencialidade, faz-se necessário um deslocamento intenso de docentes, técnicos especializados, coordenadores de curso, de estágio e de TCC da sede para os polos, acomodá-los e viabilizar o seu retorno, assim como, por vezes, é necessário deslocar coordenadores de polo, tutores presenciais e discentes para a sede a fim de desenvolver atividades formativas ou administrativas. Este fluxo é bidirecional, e para uma execução adequada é importante que a ofertante ou os polos de apoio (a partir do tipo de articulação firmado entre os dois entes) disponham de veículos próprios ou contratos específicos de fornecimento de passagens aéreas ou terrestres, contratos de hospedagem, bem como contratos com locadoras de veículos.

Os serviços especializados para movimentação de material e pessoas em EaD representam os maiores esforços no planejamento logístico da EaD, formas otimizadas devem ser buscadas tendo em vista que a ausência de alguns recursos materiais e sobretudo de docentes nos polos tem um elevado impacto nos sistemas de avaliação acadêmicos monitorados pelo MEC e pelos Conselhos Estaduais de Educação, estruturados e regulados a partir dos marcos legais vigentes.

De fato a legislação que versa sobre EaD impõe uma sobrecarga de esforço e estruturas operacionais imobilizadas, de alto custo, a partir de premissas que apontam a presencialidade como o elemento que assegura uma parcela da qualidade nos sistemas de EaD e pressupõe que a mediação tecnológica não é suficiente para cumprir requisitos de interação/ação cognitiva entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. É diante deste cenário que a próxima seção se apresenta, problematizando a dimensão presencial através de uma análise epistemológica, questionando os fundamentos de presencialidade que norteiam o marco legal da EaD no Brasil.

FLUXO MATERIAL, PRESENCIALIDADE E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA EM PROCESSOS FORMATIVOS

A estruturação da Gestão Acadêmica e consequentes demandas ao Sistema Logístico para formação a distância têm como base o atendimento às exigências legais vigentes no país, que definem em detalhes as estruturas físicas materiais que precisam estar disponíveis nos polos de apoio presencial, e as atividades acadêmicas que devem ocorrer presencialmente: avaliações, aulas práticas etc. Compreendendo que a legislação é um marco do contexto político, social e de acumulação de conhecimento sobre o tema, em cada momento histórico, entendemos que cabe questionar estas exigências legais, que se originaram de uma compreensão de que a presencialidade física seria garantia de qualidade, de que certas habilidades não podem ser desenvolvidas por mediação tecnológica, e de que a avaliação exige uma “garantia” de controle. Assim, pretendemos neste ponto do texto, problematizar: o que é presencialidade? Que decorrências concepção de presencialidade traz para a estruturação pedagógica das

práticas EaD? Que possibilidades de construção, compartilhamento e difusão do conhecimento se colocam considerando as tecnologias digitais disponíveis na contemporaneidade? É mesmo necessário todo este aparato de materialidade física? Esta materialidade exigida legalmente atribui qualidade aos processos formativos?

Para Gadotti (2000), se considerarmos a importância dada hoje ao conhecimento em todos os setores, estamos mesmo vivendo a era do conhecimento ou sociedade do conhecimento, sobretudo como consequência da informatização e globalização das telecomunicações a ela associadas. Mesmo que se considere, como o autor faz questão de ressaltar, que grandes massas da população estejam excluídas deste processo e que constatemos “[...] a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos”. (GADOTTI, 2000, p. 7).

Compreendendo o processo de produção do conhecimento e o próprio conhecimento como *teckné*, Lima Júnior (2005) ressalta que este amplo significado materializado nas redes digitais de comunicação e informação emerge para o pensar em currículo, para os potenciais de mudança na educação trazidos pelo computador e pelas redes por ele mediadas.

Buscando explicitar as implicações epistemológicas da tecnologia intelectual, este autor reflete sobre o conceito de conhecimento. Apresenta a acepção tradicional de conhecimento como leis abstratas que explicam a realidade exterior ao mesmo tempo em que reduzem e simplificam a realidade a tais estruturas abstratas, “[...] concebidas de modo fragmentado, quantitativo, sequencial e conceitual” (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 29), em um modelo de racionalidade que, embora

constituído a partir da revolução científica do século XVI, é ainda hegemônico no âmbito educacional.

Para o referido autor, o rompimento com esta racionalidade implica na identificação e reconhecimento da racionalidade e inteligibilidade próprias de outras formas distintas de conhecimento, que convivem no mesmo contexto histórico-social, cada uma com suas regras e convenções, cumprindo determinadas funções e gerando possibilidades, apesar das suas limitações e impossibilidades.

Para Santos (2001, p. 2),

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade.

Uma nova concepção de conhecimento emerge na contemporaneidade que o reconhece como um processo histórico-social que não está fora do homem e nem da realidade, que é entremeado de subjetividade posto que “[...] emerge a partir de desejos, interesses, valores, modo de percepção, linguagens, atribuição de significados, articulados no contexto vivencial e interno do sujeito.” (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 33).

Outra compreensão de conhecimento, aliada ao potencial de mediação das tecnologias digitais em rede disponíveis para o

pensar e fazer pedagógico na EaD, proporciona novos desenhos de construção e de interação, alterando de forma estruturante o lugar do sujeito aprendiz. Este sujeito, na perspectiva teórica aqui posta, é autor, é protagonista, é detentor de saberes, e aprende, apreendendo o mundo de uma forma única e particular. Aprende e constrói subjetivamente de forma autônoma, mas igualmente influenciado pelo outro, porque imerso no contexto social.

O potencial de comunicação e construção colaborativa trazido pelas redes mediadas pelas tecnologias digitais e a presença delas nos mais diversos processos sociais oportuniza o fluxo dialético e inter-relacional de troca/produção de informações e conhecimento para além dos espaços formais e do previsível. Uma concepção de conhecimento que o reconhece como um processo histórico-social, aliada à percepção dos “espaços” de autonomia cognitiva dos sujeitos nos processos de troca/produção de informações e conhecimento permite apreender o potencial de Difusão Social do Conhecimento em ambientes com mediação telemática.

Aprofundando a reflexão sobre o paradigma emergente do conhecimento, Lima Júnior (2005) enfatiza que este agora se instaura como um processo *multirreferencial* que se caracteriza pelo diálogo entre as modalidades de conhecimento. Assim, a racionalidade agora significa “[...] a permanente tessitura de articulações, diálogos entre os tipos de conhecimentos [...]”. (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 38).

Nessa base epistemológica, a produção de conhecimento é um processo contextual e complexo no qual o ser humano, em seu contexto espacial e temporal é desafiado pela resolução de suas demandas, necessidades e interesses, em uma relação contínua consigo mesmo e com os outros (semelhantes e diferentes). Neste processo,

ao perceber-se nestas múltiplas relações, o ser humano comunica a sua percepção em linguagens instituindo, assim, saberes diversos e específicos, a partir de fontes subjetivas e objetivas, articulando-os no contexto, de forma sempre aberta e dinâmica.

Com esta perspectiva é possível inferir a ampla gama de relações/comunicações/produções que se desenrola transversalmente aos processos formais de elaboração, partilha e difusão de informações. O acesso à informação não está mais restrito ao filtro de currículos ou programas de ensino, nem às mídias de massa controladas pelo poder hegemônico – embora, lamentavelmente, estas detenham grande poder nestes processos. Por esta compreensão as fontes são múltiplas e simultâneas, em um constante ir e vir dialético e dialógico, permeado de contradições e luta de forças, processos típicos à difusão social do conhecimento.

Para Gadotti (2000, p. 7), está em andamento uma *Revolução da Informação*, na qual “[...] a informação deixou de ser uma *área* ou especialidade para se tornar uma *dimensão* de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza”. Ainda para este autor, os novos *espaços do conhecimento* criados pelas novas tecnologias permitem às pessoas acessar o *ciberespaço da formação* e da *aprendizagem a distância*, buscando resposta às suas demandas de conhecimento na informação disponível nas redes de computadores interligados. Assim, a sociedade civil (ONG, associações, sindicatos, igrejas, etc.) está se fortalecendo também como espaço de difusão de conhecimentos e de formação continuada, potencializado pelas novas tecnologias e constantes inovações metodológicas.

[...] o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. O ciberespaço não está em lugar nenhum,

pois está em todo o lugar o tempo todo. Estar num lugar significaria estar determinado pelo tempo (hoje, ontem, amanhã). No ciberespaço, a informação está sempre e permanentemente presente e em renovação constante. O ciberespaço rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaço próprios para a aprendizagem. Como ele está todo o tempo em todo lugar, o espaço da aprendizagem é aqui – em qualquer lugar – e o tempo de aprender é hoje e sempre. A sociedade do conhecimento se traduz por redes, “teias” (Ivan Illich), “árvores do conhecimento” (Humberto Maturana), sem hierarquias, em unidades dinâmicas e criativas, favorecendo a conectividade, o intercâmbio, consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos, interatividade. A conectividade é a principal característica da Internet. (GADOTTI, 2000, p. 8).

Considerando toda a reflexão feita até aqui, é essencial às elaborações teóricas sobre processos formativos a distância, o olhar multirreferencial sobre a (auto/hetero) formação humana na contemporaneidade. Esta formação vincula-se a questões políticas: relações entre saber e poder; a questões filosóficas: conceito de homem e suas relações com o mundo; a questões históricas: interesses e perspectivas hegemônicas e/ou conflitantes em cada momento específico; a questões epistemológicas: o que é o conhecimento, como ele é construído, o que o legitima, como as relações de poder o perpassam, entre outras.

A concepção de formação coerente com os pressupostos que orientam as construções deste texto, a concebe enquanto um processo que desenvolve *sujeitos, autores e atores* da sua prática, capazes de lidar com situações sempre novas e desafiadoras, em um permanente processo de ação-reflexão-ação, a partir de uma sólida base

teórica. Um processo verdadeiramente formativo fundamenta-se no pensamento autônomo, na reflexão contínua sobre a prática, na construção de uma práxis de intervenção crítica e propositiva, de um olhar dialógico e investigativo.

O fluxo comunicacional que caracteriza as relações humanas na contemporaneidade tem essencialmente presentes na formação de qualquer sujeito, as redes de difusão social do conhecimento via Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, ou seja, os ambientes com mediação telemática. Nestes espaços o sujeito acessa, conhece, escolhe, processa, enfim, constrói sua visão de mundo e participa da construção e difusão de um conhecimento que, como já dissemos, é histórico, permeado de subjetividades e parte do homem e da sua realidade.

Os princípios da aprendizagem colaborativa e da autonomia do sujeito são presença nos ambientes de mediação telemática – livres ou de educação sistemática/de aprendizagem – que, de forma síncrona ou assíncrona oportunizam aos sujeitos em seu contínuo processo de formação a troca, a participação, a hipertextualidade (LÉVY, 1993) na sua “leitura de mundo” (FREIRE, 1999). Consequentemente, se os sujeitos interagem e produzem conhecimento de forma cada vez mais dialógica e autônoma, estes são processos de Difusão Social do Conhecimento, que articulam em redes, diversas e inter-relacionadas, o aprendizado formal e informal.

Ao pensarmos em uma formação para o futuro ou na “educação do futuro”, é consenso desejá-la mais democrática e menos excludente. Gadotti (2000, p. 10-11) aponta algumas categorias frequentes na literatura pedagógica contemporânea que, segundo o mesmo, sinalizam uma perspectiva da pedagogia da práxis. São elas: “contradição”, “determinação”, “reprodução”, “mudança”, “trabalho”, “práxis”,

“necessidade”, “possibilidade”. Considerando que estas não podem ser negadas nem desprezadas como categorias ultrapassadas, o autor propõe que nos ocupemos mais especificamente de outras, segundo ele, “nascidas ao mesmo tempo da prática da educação e da reflexão sobre ela”: Cidadania, Planetaridade, Sustentabilidade, Virtualidade, Globalização, Transdisciplinaridade, Dialogicidade, Dialecticidade.

Especificamente sobre a categoria Virtualidade, o autor considera que ela implica em toda a discussão contemporânea sobre a educação a distância e o uso dos computadores na escola, apontando que, nossa inserção definitiva na era da informação, faz emergir questões como:

Quais as conseqüências para a educação, para a escola, para a formação do professor e para a aprendizagem? Conseqüências da obsolescência do conhecimento. Como fica a escola diante da pluralidade dos meios de comunicação? Eles abrem os *novos espaços da formação* ou irão substituir a escola? (GADOTTI, 2000, p. 10).

Sem a precipitação de descartar o já instituído ou considerar o novo como necessariamente bom, urge problematizar quais princípios, pressupostos e objetivos se mantêm e quais se constituirão ou transformarão a partir da interação com as TIC e das potencialidades dos ambientes de mediação telemática.

REALIDADE, VIRTUALIDADE, PRESENÇA E ESPAÇO-TEMPO – COMPREENSÕES E IMPLICAÇÕES

Conceitos de aparente domínio do senso comum e tão comumente utilizados nos mais diversos textos e contextos, os conceitos

aqui abordados revelam-se em compreensões as mais diversas e díspares. A demarcação filosófica e epistemológica do lastro teórico a partir do qual estes conceitos são compreendidos e utilizados neste texto, é o objetivo desta seção.

Real, atual e virtual: concepções e demarcações teóricas

Uma das referências mais clássicas na discussão do virtual, Lévy (1996, p. 15) afirma que o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Buscando a origem etimológica do termo virtual – *virtus* – que significa força, potência, ressalta que na filosofia escolástica virtual é o que existe em potência não em ato: “[...] a árvore está presente na semente. [...]”. Fazendo ainda uma distinção entre o virtual e o possível, afirma que este é exatamente como o real, havendo entre ambos uma diferença puramente lógica, pois que ao possível só falta a existência.

Considerando o possível como estático e já constituído, Lévy (1996, p. 16) o diferencia do virtual, que conceitua como:

[...] o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização [...].

Por esta compreensão, a atualização é concebida então como a solução de um problema, criação, invenção de uma nova forma, produção de qualidades novas, transformação das ideias. Buscando esclarecer e representar esta compreensão o autor cita a interação homens/sistemas informáticos como um exemplo da dialética do virtual e do atual, afirmando ainda que o atual responde ao virtual.

Demarcando ainda a compreensão de Virtualização – agora como dinâmica, o autor a define como uma passagem do atual ao virtual, que transmuta a entidade em direção à resposta da questão geral à qual esta se relaciona. A virtualização de uma empresa é tomada como exemplo pelo autor: a questão principal a que a virtualização vai responder é a redistribuição sempre repensada, das coordenadas espaço-temporais do trabalho, da coletividade e de cada um dos seus membros, em atendimento a demandas diversas.

Como decorrência da linha de raciocínio defendida pelo autor, a presença é também posta em questionamento. Embora criticando a associação simples do senso comum que relaciona virtual a inapreensível e real a tangível, o autor reconhece uma indicação desta abordagem que não deve ser negligenciada: a não presença do virtual, com muita frequência.

Dialongando com Michel Serres, Lévy (1996, p. 20) ressalta que “[...] a imaginação, a memória, o conhecimento, a religião são vetores de virtualização que nos fizeram abandonar a presença muito antes da informatização e das redes digitais. [...]”. Traz ainda o conceito de Heidegger do “ser-aí” (tradução do alemão *Dasein*) para afirmar que existência independe de pertencer a um lugar específico e designável, de estar sempre presente. Uma comunidade virtual é apontada como exemplo. Ao comunicar-se a partir de sistemas telemáticos, apesar de não ter um lugar de referência estável, esta comunidade se organiza sobre uma base de afinidade e está contida por paixões, projetos, conflitos e amizades.

Ao virtualizar-se, uma pessoa, coletividade, ato ou informação se desterritorializa, reinventando assim o que Lévy chama de “uma cultura nômade”. Mesmo reconhecendo que não totalmente inde-

pendentes de um espaço-tempo de referência, posto que necessitam de suportes físicos a partir dos quais irão se atualizar em outros momentos e lugares, a virtualização escapa aos lugares comuns, possibilitando, por exemplo, que a unidade de lugar seja substituída pela sincronização e a unidade de tempo pela interconexão:

[...] unidade de tempo sem unidade de lugar (graças às interações em tempo real por redes eletrônicas, às transmissões ao vivo, aos sistemas de telepresença), continuidade de ação apesar de uma duração descontínua (como na comunicação por secretária eletrônica ou por correio eletrônico). (LÉVY, 1996, p. 21).

Apesar desta desterritorialização, o autor chama a atenção de que o virtual não é imaginário, exemplificando com os coletivos mais virtuais e virtualizantes do mundo contemporâneo – a tecnociência, as finanças e os meios de comunicação, que são também os que estruturam a realidade social.

A virtualização altera também os sentidos de espaço e tempo, possibilitando uma diversidade de sistemas de proximidade e espaços práticos de registro e transmissão, ao incluir neste jogo de sentido a subjetividade, a significação e a pertinência. Se “[...] cada forma de vida inventa seu mundo e, com esse mundo, um espaço de tempos específicos” (LÉVY, 1996, p. 22), a dimensão cultural própria dos humanos, amplia em muito esta variabilidade.

Da mesma forma a diversidade dos sistemas de registro e transmissão – tradição oral, escrita, registro audiovisual, redes digitais, determinam novas velocidades em uma multiplicação de espaços que nos faz, na contemporaneidade, um novo estilo de nômades: “[...] saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade

ao seguinte. Os espaços se metamorfoseiam e se bifurcam a nossos pés [...]” (LÉVY, 1996, p. 23). Para o autor, a criação de velocidades inéditas é o primeiro grau da virtualização da sociedade, em um movimento de tensão em sair de uma “presença”, do qual participam o aumento da comunicação e a generalização do transporte rápido.

Por fim, ainda caracterizando o processo de virtualização, Lévy (1996) aborda o que chama “efeito Moebius” ou passagem do interior ao exterior e do exterior ao interior, que ocorre em vários registros: relações entre privado e público, próprio e comum, subjetivo e objetivo, mapa e território, autor e leitor etc. Para o autor este processo põe em questionamento a identidade clássica apoiada em definições, determinações, exclusões, inclusões e terceiros excluídos, sendo a virtualização sempre um devir, outro processo de acolhimento da alteridade.

Buscando outro aporte para esta discussão, trazemos Maldonado (1999), em suas contribuições para a compreensão do real e do virtual. Para este autor, a relação entre a realidade e suas representações tem sido alvo de interesse renovado, tanto sobre questões já largamente discutidas quanto em outras inéditas, em função da sofisticação alcançada pelas técnicas de modelação da realidade e as perspectivas de desenvolvimento ainda mais prodigioso neste campo. Questões estas que transcendem a tecnologia, em um núcleo problemático ao qual podem confluir contribuições de diversas áreas: filosofia, comunicação, história da arte etc.

Justificando como necessidade para uma abordagem adequada desta temática, Maldonado (1999) coloca sob análise crítica uma teoria que, segundo o mesmo, tem alcançado êxito em diferentes esferas do saber: a Teoria da “Desmaterialização” da realidade. Im-

plícita ao discurso da desmaterialização está a ideia de que existe uma substância cuja materialidade pode ser afetada, o que por sua vez, pressupõe uma matéria pré-existente. Se desde o início a questão da matéria tem dividido os filósofos e os homens da ciência, o que se tem produzido de novo neste século tem posto abaixo o conceito de matéria como uma coisa simples, palpável, em especial o impacto desestabilizador dos modernos avanços da física sobre os pressupostos epistemológicos do conhecimento científico em geral.

Trazida do universo microfísico, hoje sociólogos, engenheiros, filósofos, artistas e outros, empregam o termo desmaterialização na escala da macrofísica, ou seja, do mundo como podem perceber os nossos sentidos. Por esta acepção, ainda segundo o autor, o impacto das tecnologias nascentes como informática, telecomunicação, bio-engenharia, robótica e tecnologia de materiais avançados levariam a uma progressiva desmaterialização da nossa realidade, produzindo uma contração do universo dos objetos materiais, que seriam substituídos por processos e serviços cada vez mais imateriais.

Desenvolvendo ainda a reflexão sobre o tema, Maldonado (1999) cita o físico Alfred Kastler na afirmação de que na escala dos nossos sentidos estamos acostumados a reconhecer duas propriedades fundamentais naquilo que chamamos “objetos”: a permanência e a individualidade, que não existem na microfísica. Provoca então o leitor questionando se estas duas propriedades fundamentais têm perdido seu valor caracterizante no nosso mundo, para afirmar que é inegável que algo está ocorrendo. Identifica-se nos países altamente industrializados a redução na duração da permanência e da individualidade dos objetos, porém, ainda segundo o autor, este não é um fenômeno recente, trata-se do fenômeno conhecido como obsoles-

cência. O novo no estado atual do fenômeno seria a abreviação do ciclo de vida de famílias inteiras de produtos.

A partir destas reflexões, Maldonado (1999, p. 14) pergunta se caberia supor como realidade futura, um mundo desprovido de materialidade:

Pero ¿autoriza esta comprobación a hablar, como suele hacerse con harta desenvoltura, de um proceso efectivo de desmaterialización? ¿Es creíble (em El sentido de verosímil) que nuestra realidad futura llegue a ser um mundo constituído solo por presencias inefables, um mundo desprovisto de materialidade Y de carácter físico? ¿Es razonable pensar que em El siglo XXI tendremos que vérnoslas sólo com realidades intangibles, com imágenes ilusórias, evanescentes, com algo semejante a um mundo poblado de espectros, de alucinaciones, de ectoplasmas?

Apesar da provocação, o autor afirma não estar convencido disto, e alerta que esta perspectiva desconsidera que nossa relação individual e coletiva com o caráter físico do mundo não pode anular-se como por mágica, que esta relação é parte de nós mesmos, posto que biológica e culturalmente somos o resultado de um processo filogenético no qual esta relação de experiência teve um papel determinante, para concluir que, gostando ou não, estamos condenados como todos os seres vivos, a contar com nosso caráter físico e com o caráter físico do ambiente.

Partindo das reflexões e perspectivas postas acima e, no compromisso de articular as duas dimensões a que se propõe esse texto na abordagem do fenômeno – atividades presenciais como condição legalmente obrigatória em cursos a distância –, desenvolve-se a seguir, considerações e ilações visando sistematizar perspectivas

de desdobramento do fenômeno em análise, dialeticamente relacionando a exigência de presencialidade física com a demanda por estrutura logística (de equipamentos, materiais e suprimentos, ou de tecnologias).

PERSPECTIVAS

No debate sobre os sistemas logísticos para a EaD, o marco regulatório brasileiro atual destaca-se como o principal fundante e intensificador do fluxo de materiais e de pessoal entre polos e sede. A legislação vigente estabelece normativas, que exigem estruturas físicas robustas nos polos presenciais, tornando necessário o desenvolvimento de estratégias logísticas cada vez mais eficientes, principalmente quando se busca a ampliação da oferta EaD através da interiorização ou do adensamento de cursos. Considerando as dimensões continentais do Brasil e a diversidade geográfica, estruturas monolíticas que necessitam de suprimentos regulares tornam-se pouco viáveis e de baixa sustentabilidade à medida que se afastam dos grandes centros, reduzindo dessa forma o aproveitamento do potencial da EaD em toda a sua plenitude, sobretudo pelo viés da democratização da educação.

Por outro lado, entende-se que o emprego eficiente e sustentável de recursos materiais voltados para processos de formação não podem sobrepor-se à busca pela qualidade e pela excelência na educação. A concepção de estruturas de apoio presencial, mais fluidas e flexíveis não pode representar uma baixa na qualidade do ensino nem um aligeiramento na formação do profissional. É preciso observar que o célere ritmo das tecnologias é superior à concepção dos marcos regulatórios e um vasto painel de possibilidades acadê-

micas se apresenta, mas sem a possibilidade de emprego adequado por restrições legais. O uso de bibliotecas digitais, o emprego de realidade virtual em laboratórios virtuais, a realidade aumentada, a telepresença são algumas possibilidades que reduziriam o esforço material, de pessoal e logístico nos polos presenciais.

Cumpre-nos, enquanto sujeitos que fazem e pensam os processos formativos a distância, tensionar os marcos regulatórios e questionar sua pertinência. Não esquecendo também da preocupação política de garantir o investimento nas condições necessárias, posto que o contrário poderia favorecer interesses comerciais e descomprometidos com uma formação na dimensão qualitativa que aqui defendemos. Dizendo de outra forma, é preciso a criticidade de garantir estratégias de controle dos órgãos regulatórios, tendo em vista os riscos de apropriação oportunista de conceitos teóricos no sentido de reduzir as exigências de condições para apoio ao processo autônomo do sujeito em formação, favorecendo interesses puramente comerciais.

Dialeticamente, questionar a compreensão de presencialidade e das exigências de materialidade dos recursos didáticos e objetos de aprendizagem, o que se configura uma contramão, ou contradição, das reflexões teóricas que hoje permitem a mediação tecnológica nas mais diversas áreas, da saúde ao jurídico, do comercial ao político, da mídia às relações internacionais. Se quase todas as mediações e construções humanas na atualidade, podem ser realizadas com mediação tecnológica, se a presencialidade dos sujeitos é considerada a partir de elementos mais amplos do que a materialidade do corpo físico, as reflexões e legislação sobre a educação e os processos formativos a distância devem também ser repensados, arejados, atualizados.

Destaque-se, contudo, que o emprego de tecnologia, regulada por um marco legal ainda assim não eximiria a necessidade de aperfeiçoar os sistemas logísticos para a EaD, neste sentido, a busca de novos arranjos de parcerias entre organizações de ensino especialistas em logística são essenciais para uma expansão sustentável da EaD.

Com estas duas dimensões de análise emergem as convergências em um sistema que se retroalimenta, ou seja, a intensidade na presencialidade física é diretamente proporcional ao dimensionamento das estruturas logísticas, por outro lado, a redução da demanda por presencialidade física reduzirá o aporte de estrutura logística, mas, contraditoriamente, demandará outro aporte estrutural, sobretudo de natureza tecnológica, sendo este igualmente complexo quanto à base logística.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 195/2007, de 13 de setembro de 2007. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces195_07.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2007b. Seção 1, n. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2017.

GOMES, Carlos Francisco Simões; RIBEIRO, Priscilla Cristina Cabral. **Gestão da cadeia de suprimentos integrada à tecnologia da informação**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning; Rio de Janeiro: SENAC-RJ, 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: 34, 1996.

LIMA JÚNIOR, Arnoud Soares. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MALDONADO, Tomás. **Lo real y lo virtual**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

NOVAES, Antonio Galvão. **Logística e gerenciamento da cadeia de distribuição**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Seis razões para pensar. In: RODRIGUES, Leôncio Martins (Coord.). Por que pensar? **Revista Lua Nova**, n. 54, p. 11-42, 2001.

CURSOS LIVRES MASSIVOS ON-LINE: possibilidades de disseminação da extensão universitária EaD

*Eniel do Espírito Santo
Ariston de Lima Cardoso*

O mundo contemporâneo tem exigido maior interação entre a universidade e a sociedade, em especial na comunidade de seu entorno. Deveras, não se pode mais admitir uma universidade alijada de seu contexto social e, conseqüentemente, sem uma contribuição social efetiva, como infelizmente ainda acontece com algumas Instituições de Ensino Superior (IES), que poderiam ser inteiramente transladadas de seu espaço geográfico para outro qualquer do planeta, sem diferenças significativas no espaço social em que estão inseridas.

Neste contexto se inserem as ações de extensão universitária e não é por acaso que a educação superior está ancorada no tripé que contempla a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme estipulado pela Carta Magna (BRASIL, 1988). Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que a educação superior deve

[...] promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, artigo V, § VII).

Também é oportuno ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) ao estabelecer as metas para a educação no decênio 2014-2024 propõe a inserção de ações de extensão universitária na graduação, como estratégia de inserção de jovens no ensino superior, assegurando

[...] no mínimo 10% (dez por cento) do total dos créditos curriculares exigidos para a graduação em projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2014).

Com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), não restam dúvidas que os programas de extensão universitária devem contemplar o hibridismo tecnológico emergente do ciberespaço que tem desafiado a inserção de professores e estudantes, sob risco de estarem desatualizados com o seu próprio tempo. Os docentes quais imigrantes digitais têm enfrentado grandes desafios diante de seus estudantes que, frequentemente, navegam nos ambientes virtuais com a maestria de nativos ou sábios digitais, no dizer de Prensky (2012).

Desde 2008 observamos o surgimento dos *Massive Open Online Courses (MOOC)*, ou seja, cursos a distância, abertos, autodirigidos, frequentemente gratuitos, com grande quantitativo de participantes e ofertados por IES públicas ou privadas, constituindo-se em ferramenta para disseminação das ações de extensão universitária, especialmente na modalidade de cursos de extensão EaD.

O objetivo deste estudo é provocar a discussão quanto à utilização dos *MOOC* como ferramenta de extensão universitária, na

modalidade de cursos de extensão, a fim de ampliar as possibilidades extensionistas nas IES. Como objetivos específicos buscamos resgatar o conceito *MOOC* como possibilidade de ações extensionistas no formato de cursos de extensão e, por fim, verificar os resultados alcançados nos cursos livres *on-line* por meio dos *MOOC* ofertados por duas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), isto é, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma investigação exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa que utilizou como procedimento de coleta de dados a estratégia de estudo de caso realizado na Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD) da UFRB e na Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da UNEB.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES PRÉVIAS

A extensão universitária é definida pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FOR-PROEX) como “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FOR-PROEX, 2012, p. 15).

Neste contexto transformador propiciado pela extensão universitária são oportunas as ideias de Freire (1977, p. 25, grifos do autor) ao criticar a extensão educativa como sinônimo de domesticação, pois educar na prática da liberdade não significa “[...] estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorân-

cia’ para ‘salvar’ com o saber os que habitam nesta”. E acrescenta enfaticamente:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que pouco sabem – por isso sabem que algo e podem chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1977, p. 25).

Assim, é evidente que as ações de extensão universitária devem ser concebidas numa abordagem dialógica, isto é, entre a universidade e os diversos segmentos sociais

[...] com perspectiva educativa, informativa, crítica e transformadora enquanto espaço de formação, de produção de conhecimentos e de interlocução das atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa. (UFRB, 2017).

Deveras, o conhecimento socialmente construído nas ações dialógicas de extensão universitária “[...] requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção”, reitera Freire (1977, p. 27).

No âmbito da educação superior o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis, conforme preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Assim, as ações de extensão universitária devem estar imbricadas com o ensino e a pesquisa a fim de aportar à sociedade os saberes produzidos na universidade, numa relação de diálogo constante com os saberes socialmente construídos. Esta dialogicidade contribui significativamente para a disseminação dos conhecimentos científicos e, concomitantemente, retroalimenta o

ensino e a pesquisa com os saberes e anseios da sociedade em uma relação em que todos ganham.

Nesta concepção dialógica, o ensino necessita das ações de extensão para oxigená-lo e fornecer complementos com as aplicações práticas contextualizadas, em contraposição à tradicional conteudista educação bancária, tão criticada por Freire (1996) e cujos resquícios ainda são visíveis em pleno século XXI. Entretanto, a extensão *de per si* não se constitui em uma panaceia, pois prescinde dos conteúdos e saberes universitários dos docentes e discentes para ser implementada e, não menos importante, necessita da pesquisa para diagnosticar e propor soluções para os problemas com que se confronta. Por outro lado, a pesquisa também prescinde dos conhecimentos detidos pelo ensino e das ações de extensão para difundi-los e aplicá-la. Esta peculiar interdependência latente é o que fundamenta o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SILVA, 1997).

Desta forma, as ações de extensão universitária se constituem em uma via de mão dupla que possibilita à universidade enriquecer o conhecimento teórico pela práxis e vivência dos seus protagonistas, isto é, docentes, pesquisadores, estudantes e comunidade em que está inserida. Isto possibilita a produção do conhecimento contextualizado com a realidade nacional e regional, contribuindo para a democratização do saber científico e a participação da comunidade acadêmica num processo dialético entre teoria e prática (APUFPR, 2016; FORPROEX, 2012; FREIRE, 1977).

Nesta concepção, as ações de extensão universitária assumem diversos formatos, pois

[...] a Extensão se realiza por meio de conjunto de práticas educativo-pedagógicas, políticas, multi/interdisciplinares, acadêmicos-científicas, culturais e de inclusão social através de vivências que possibilitam o encontro entre saberes tradicionais com os conhecimentos científicos, de forma interativa, associando teoria e prática, no confronto com a realidade da diversidade de grupos e de práticas culturais. (UFRB, 2017).

Considerando a pertinência das ações de extensão universitária na formação dos estudantes de graduação, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) estabeleceu apropriadamente a estratégia de inserção mínima de 10% dos créditos curriculares, do ensino de graduação, em atividades de extensão universitária (BRASIL, 2014). Tal estratégia, quando aplicada pelas IES, poderá ser um dos vetores promotores da ressignificação da produção do conhecimento em consonância com as necessidades da realidade local e regional (APUFPR, 2016).

No bojo destas discussões, as IPES pactuaram a “Política Nacional de Extensão Universitária” que estabeleceu as seguintes diretrizes para as ações de extensão universitária:

a) a interação dialógica como cerne das discussões dos processos de extensão universitária, visando à superação da hegemonia acadêmica e contemplando os saberes construídos na prática cotidiana, na práxis profissional ou atuação comunitária;

b) a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, isto é, a materialização de uma visão holista, destinada a compreender a complexidade do todo, combinada com uma visão especializada, destinada a tratar as especificidades. A superação destas duas visões

dicotômicas pode ser materializada tanto com a interação de modelos, conceitos e metodologias de vários campos do conhecimento, como também pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais;

c) a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, ou seja, as ações de extensão terão maior efetividade quando estiverem vinculadas ao processo de formação do estudante (ensino) e à geração de conhecimentos (pesquisa). Neste contexto, emerge um conceito ampliado de 'sala de aula', contemplando-se todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que ocorre o aprendizado e a (re) construção do processo histórico e social;

d) o impacto na formação do estudante, seja pela ampliação do seu universo de referência, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas. Ademais, como definido pelo PNE 2014-2024, a participação em ações de extensão universitária deve ser contemplada na integralização dos créditos da graduação e, conseqüentemente, prevista nas matrizes curriculares de tais cursos;

e) o impacto e transformação social, ou seja, a extensão universitária como mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade, visando uma atuação em que, concomitantemente, a IPES transforma e é transformada ao contemplar os interesses e necessidades da maioria da população, o desenvolvimento social e regional e o aprimoramento das políticas públicas. (FORPROEX, 2012).

Ao proporcionar um diálogo enriquecedor entre universidade e comunidade, as ações de extensão universitária assumem diversas possibilidades, contemplando-se desde a implementação dialógica

de projetos na comunidade, capazes de articular o conhecimento científico e tecnológico aos saberes tradicionais socialmente construídos, até a realização de cursos de extensão (presencial ou a distância) em tópicos específicos de relevante interesse social.

MOOC: IMPULSIONANDO OS CURSOS DE EXTENSÃO EAD

Os cursos massivos, abertos e *on-line*, amplamente conhecidos por MOOC surgiram em 2008 como uma proposta de cursos *on-line* fundamentados pela teoria conectivista da aprendizagem, preconizada por George Siemens (SANTO; CARDOSO; SANTOS, 2017).

Conforme evidenciado na Figura 1, os MOOC se caracterizam como cursos amíúde de curta ou média duração, ofertados em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em que o participante poderá encontrar o material didático, as orientações para o processo avaliativo e diversas ferramentas de interação (YOUSEF et al., 2014). Tais cursos *on-line* não possuem restrições de horários para acesso com suas ferramentas síncronas ou assíncronas. Ademais, se configuram como cursos abertos, ou seja, recurso educacional aberto (REA) sem restrições de pré-requisitos ou mesmo financeiras, favorecendo a democratização do conhecimento, conforme apontado por Santo e colaboradores (2016b).

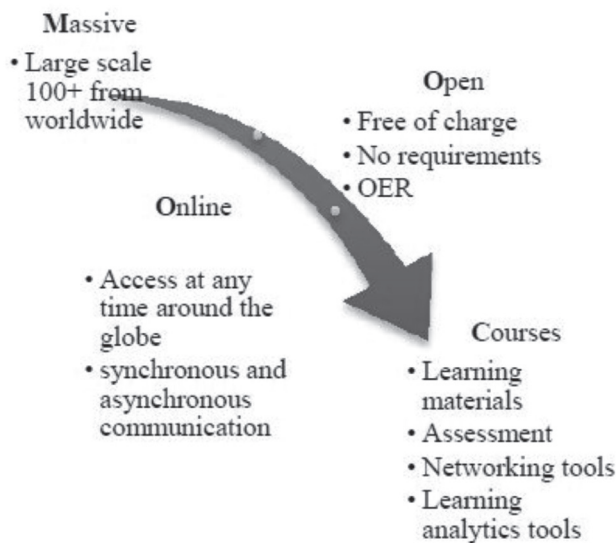


Figura 1 – Elementos chaves dos MOOC

Fonte: YOUSEF et al., 2014.

Visto se tratar de curso autodirigido cabe ao professor con-
teudista a estruturação do *design* pedagógico, visando promover
nos participantes o necessário estímulo para a continuidade das
atividades de aprendizagem propostas. Com a disseminação dos
MOOC também emergiram diferentes formatos, contemplando
desde propostas de cursos em que os participantes estabelecem uma
rede de contatos até mesmo naqueles em que inexistente comunicação,
centrando-se no autodidatismo. Contudo, apesar das inúmeras
variedades de estratégias adotadas pelos *MOOC*, o pesquisador por-
tuguês Gonçalves (2017, p. 45) aponta que todas as variantes

[...] se centram nos conteúdos ou nos contextos, no número de participantes (centenas de milhares) e na estratégia de comunicação adotada entre os pares (maior ou menor comunicação, normalmente assíncrona).

Contudo, os *MOOC* não se constituem em meras videoaulas gravadas e disponibilizadas no espaço virtual, pois requerem uma prática pedagógica direcionada. Bali (2014) propõe princípios relacionados com as boas práticas pedagógicas nos *MOOC* especialmente ao destacar o encorajamento do contato entre o estudante e a IES; o estímulo à cooperação entre os estudantes e à aprendizagem ativa; a pronta devolutiva; a ênfase nos períodos das tarefas e o respeito aos diversos talentos e estilos de aprendizagem.

Mesmo compreendendo que as práticas pedagógicas supracitadas não são aplicáveis em todas as variantes e tipos de *MOOC*, não restam dúvidas que se constituem em fonte de estímulo para que os participantes finalizem os cursos, evitando-se o elevado percentual de evasão, conforme evidenciado nos estudos de Perna e colaboradores (2013) ao apontar que no máximo 12% dos participantes finalizaram os cursos na Universidade da Pensilvânia.

O alcance dos *MOOC* é algo que não podemos desaperceber, pois somente em 2016 foram registrados cerca de 58 milhões de estudantes no globo, em 6.850 cursos ofertados por mais de 700 universidades (SHAH, 2016). Deveras um alcance massivo inimaginável há bem poucos anos.

Outro dado significativo é o número de *MOOC* com certificação que aumentou mais de 250% em 2016, revelando a busca dos participantes por credenciais que comprovem suas competências.

Cursos nas áreas de negócios e tecnologia (ciência da computação, programação, análise de dados) estão entre os mais ofertados, aponta Shah (2016). O autor pontua também que, à medida que os fornecedores de *MOOC* se tornam cada vez mais focados em cobrar pelos cursos, a taxa de crescimento em termos de usuários diminui.

Assim, os *MOOC* despontam como oportunidade para a ampliação da extensão universitária, no formato de cursos de extensão, pois as universidades ofertantes frequentemente possuem elevado nível de credibilidade acadêmica, o que atrai os participantes interessados em uma formação num tópico específico. Isso foi evidenciado na pesquisa de Santo e colaboradores (2016a) com 486 participantes, em que 96,3% pontuaram a credibilidade da instituição ofertante como um dos fatores influenciadores na escolha do curso *MOOC*.

Adicionalmente, as diretrizes curriculares dos cursos de graduação preconizam um percentual de carga horária para a realização de atividades complementares para a integralização da matriz curricular do curso, sendo que os cursos de extensão presencial ou a distância se constituem em uma das possibilidades para o cumprimento parcial de tais atividades (BRASIL, 2007).

Neste mesmo viés, o mínimo de 10% de créditos curriculares estipulados no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) para o ensino de graduação, por meio de ações de extensão, também podem contemplar a participação em *MOOC*, na modalidade de cursos de extensão, entre outras possibilidades extensionistas.

Indubitavelmente os *MOOC* surgiram como oportunidade de educação continuada para milhares de estudantes espalhados geograficamente, capazes de acessar *on-line* os conteúdos desenvolvidos pelas IES ofertantes. Neste sentido, tais cursos se constituem em uma

poderosa ferramenta para ampliação das ações de extensão universitária, promovendo a disseminação do conhecimento pertinente por meio dos cursos de extensão e, sobretudo, contribuindo para a justiça social e melhoria da qualidade de vida, especialmente nos países pobres e em desenvolvimento.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A tipologia de pesquisa adotada nesta investigação pautou-se no modelo conceitual de Triviños (2006) e Gil (2007) com a seguinte caracterização: a) quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa; b) no tocante à fonte de dados, a pesquisa se apoiou em uma revisão de literatura e na estratégia de estudo de caso nos cursos *MOOC* da UFRB e nos *CLOn* (Cursos Livres Online) ofertados pela UNEB, finalmente c) quanto aos procedimentos de coleta de dados, utilizamos tanto a observação como a pesquisa documental nos bancos de dados da UFRB/SEAD e UNEB/UNEAD.

De acordo com Gil (2010, p. 38) a estratégia de estudo de caso tem por objetivo “[...] proporcionar uma visão global do problema ou identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. Para Triviños (2006, p. 133) o estudo de caso “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Assim, o estudo de caso é um delineamento adequado para investigações contemporâneas, em um contexto real, cujos limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente perceptíveis. Desta forma, trata-se de uma estratégia apropriada para o estudo dos *MOOC*, tendo em vista seu recente surgimento e emergente discussão no campo teórico em construção da EaD.

O procedimento de coleta de dados pautou-se na observação participante e análise de documentos *on-line* disponibilizados pelas instituições. De acordo com Gil (2010) a observação participante pressupõe que os pesquisadores sejam membros ativos da comunidade em que é realizada a investigação. Os documentos consultados tanto na UFRB/SEAD e UNEB/UNEAD, como nos bancos de dados de suas respectivas plataformas *Moodle* forneceram os dados necessários para a análise e interpretação.

LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A UFRB é uma universidade na estrutura *multicampi*, cuja sede localiza-se na cidade de Cruz das Almas, região do recôncavo da Bahia, distante cerca de 150 km da capital Salvador. Fundada em 2006, a UFRB está no rol das novas IPES estabelecidas no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Fundada em 1983 e mantida pelo Governo do Estado da Bahia, a UNEB se constitui em uma universidade *multicampi* com 24 *campi*, sendo um sediado na cidade do Salvador, capital do estado, onde se localiza a administração central, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de médio e grande porte.

Atentas às potencialidades da EaD, as duas instituições são credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a oferta de programas na educação formal a distância e, adicionalmente, fazem parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), operacionando diversos cursos de graduação e pós-graduação EaD.

MOOC UFRB

Em 2015 a UFRB/SEAD instituiu o programa de extensão em Educação Continuada EaD – Cursos Abertos Massivos *On-line* (MOOC UFRB), constituindo-se na primeira IPES no estado da Bahia a ofertar esta tipologia de cursos. Os MOOC ofertados se caracterizam como *Self-paced On-line Course* (SPOC), ou seja, possuem inscrições contínuas, sem tutoria ou interação com o professor, um prazo pré-determinado para finalização que possibilita um ritmo flexível, de acordo com as proposições de Gonçalves (2017).

Desta forma, o programa de extensão MOOC UFRB consiste na oferta de cursos de curta duração na modalidade EaD, sem tutoria. A inscrição do participante é realizada gratuitamente *on-line* pelo AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) na plataforma Moodle e, após ser validada pelo sistema, é disponibilizado o acesso do estudante ao curso por um período previamente estabelecido. Ao término das atividades propostas no *design* pedagógico do curso, os participantes realizam provas objetivas e, ao alcançarem a média 7,0 (sete), disponibiliza-se o certificado digital de conclusão, com código de validação *on-line*.

Professores de diversas áreas são convidados para elaborar os conteúdos propostos para os cursos MOOC UFRB, seguindo as orientações emanadas pela SEAD. Antes de serem disponibilizados *on-line*, os conteúdos são validados por uma equipe multidisciplinar composta por docentes representantes dos centros de ensino da UFRB. Os cursos são monitorados permanentemente pelos Núcleos de Educação Continuada (NEC) e Tecnologia e Inovação (NUTEIN) da SEAD, visando fornecer suporte aos estudantes e implementação de melhorias contínuas.

Na Tabela 1 observamos que os dez *MOOC* UFRB contemplaram um quantitativo de 38.401 estudantes inscritos no período de 2015 a abril/2017, extrapolando os muros da universidade e abrangendo todos os estados brasileiros, com a maioria de participantes no estado da Bahia (45,4%) e significativas participações no Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O amplo alcance massivo dos *MOOC* possibilita que estudantes desde os rincões mais isolados até os grandes centros urbanos tenham acesso aos seus conteúdos.

Tabela 1 – *MOOC* UFRB: inscritos e aprovados no período de 2015 a abril/2017

<i>MOOC</i>	Inscritos	% aprovados
<i>Moodle</i> para Professores e Tutores	5.363	33,4
Avaliação, Planejamento e Fundamentos da EaD	4.851	39,1
Prezi Básico	2.205	3,1
Conferência <i>Web</i> (RNP)	554	68,7
Leitura e Produção do Texto Acadêmico	12.789	25,9
Normas ABNT aplicadas a Trabalhos Acadêmicos	4.916	50,1
Suporte Básico de Vida em Cardiologia Adulto	604	20,1
<i>InDesign</i> para Iniciantes	1.378	10,3
Flavonoides em Alimentos	982	25,8
Didática no Ensino Superior	4.759	32,5
Total	38.401	33,0

Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

Como ocorre nos *MOOC* UFRB, os cursos que utilizam a variante *Self-paced Online Course (SPOC)* não possuem mediação tutorial, sendo isso refletido no percentual de inscritos que não alcançam a sua finalização, seja por desinteresse nos conteúdos do curso, na obtenção da certificação ou mesmo por falta de organização pessoal na administração do tempo, entre outros motivos. Entretanto, ao comparar o índice geral de 33% de aprovados nos cursos *MOOC* UFRB observamos que se encontra em um patamar acima do máximo de 12% apontados pela investigação de Perna e colaboradores (2013).

Ao verificar os dados da avaliação de reação com 5.290 concluintes dos *MOOC* UFRB, observamos que tais cursos propiciam uma oportunidade tanto para a IES iniciar seu percurso na EaD, quanto para os estudantes experimentarem esta modalidade. Corroborando com isso, os dados revelaram que 75,4% dos estudantes participantes afirmaram ter percebido no curso uma oportunidade para experimentar a EaD, ingressando em outros programas de educação formal nesta modalidade.

A obtenção do certificado também se constituiu em um dos fatores de indução na escolha para 59% dos participantes dos *MOOC* UFRB. Isso é significativo, pois na amostra de respondentes da avaliação da reação supracitada 31,4% são estudantes e 40,2% funcionários públicos. Ambos os grupos necessitam da comprovação da certificação, quer para fins de comprovação para atividades complementares na graduação (estudantes), quer para progressão funcional (funcionalismo público).

Ao analisar as falas dos estudantes que participaram dos cursos, verificamos que o objetivo proposto de construção do

conhecimento foi alcançado. Por exemplo, uma participante do curso “Normas ABNT aplicadas a Trabalhos Acadêmicos”, da cidade de Anagé/BA, parabenizou a iniciativa de divulgação de “conhecimento livre”, referindo-se ao fato dos cursos MOOC UFRB não exigirem qualquer pagamento financeiro. Outro participante de Salvador/BA acrescentou “continuem assim. Me ajudaram muito e tenho certeza de que não sou o único com esta oportunidade de aprendizagem”.

Também significativa foi a declaração de um participante da Amazônia no curso “Moodle para Professores e Tutores” ao parabenizar pelo curso, acrescentando “[...] *acredito que este curso tenha que ser levado para outras instituições como incentivos*”. Uma participante do Piauí no curso “Planejamento, Avaliação e Fundamentos da EaD” acrescentou,

Como atuante na área da EAD o curso me deixou bem mais motivada, e me surpreendi com a metodologia e o cuidado na elaboração do material, principalmente nas avaliações onde nos mostram que existem várias outras formas de se avaliar, até mesmo na elaboração de questões objetivas. Gostei muito. Parabenizo a todos.

Os resultados alcançados pelos MOOC UFRB demonstram a assertividade da estratégia em utilizá-los como ferramenta para as ações de extensão universitária, no formato de cursos de extensão EaD. Como observamos, o alcance dos cursos extrapolou os muros da universidade e o seu entorno, contribuindo para a construção do conhecimento em nível nacional.

UNEB: CURSOS LIVRES ON-LINE

Em 2016 a UNEB iniciou a primeira oferta dos Cursos Livres Online (CLON) no âmbito do Núcleo de Extensão, Assuntos

Estudantis e Comunitários da UNEAD, visando ofertar cursos de aperfeiçoamento na área de educação mediada por tecnologias, notadamente educação a distância e uso de mídias voltadas para processos educativos e/ou formativos.

Os Cursos Livres Online ofertados pela UNEAD foram concebidos a partir da perspectiva dos *MOOC*, caracterizando-se como cursos abertos, autoinstrucionais, *on-line* e gratuitos utilizando-se a plataforma *Moodle*. A metodologia utilizada é centrada na autonomia do sujeito, com uma interação livre, a partir da dinâmica de aprendizagem do cursista, baseando-se na democratização e amplificação da difusão do conhecimento (UNEB, 2016).

A primeira oferta dos CLOn consistiu em oito cursos destinados exclusivamente à comunidade acadêmica, isto é, docentes, servidores técnicos administrativos e alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UNEB. As inscrições foram realizadas e homologadas por meio do portal do *Campus Virtual* UNEB, levando-se em conta as vagas ofertadas para cada curso.

Desta forma, considerando-se as especificidades na oferta dos CLOn podemos apropriadamente classificá-los na variante de *MOOC* denominada *Small Private Online Course (SPOC)*. De acordo com Gonçalves (2017), esta tipologia utiliza a infraestrutura dos *MOOC*, porém limitando o acesso a um número restrito e direcionado de participantes.

Os CLOn também contemplaram um processo avaliativo realizado ao término do período estipulado para as atividades propostas no *design* pedagógico, em que os participantes realizaram provas objetivas e, ao alcançarem a média 5,0 (cinco), foram considerados aprovados, tendo direito a certificação.

Na Tabela 2 verificamos que os oito CLOn alcançaram 1.922 cursistas com inscrições homologadas nesta primeira oferta. Do total de inscritos, 96% eram estudantes de graduação ou pós-graduação, 2,8% analistas ou técnicos universitários e 2,2% docentes (UNEB, 2016).

Tabela 2 – Cursos Livres Online (CLOn) - UNEB: inscrições homologadas e aprovados em 2016

<i>MOOC</i>	Inscritos	% aprovados
Formação de Tutores	309	51,5
Objeto de Aprendizagem	291	32,3
Produção de Áudio e Vídeo	248	33,9
Formação Básica em EaD	320	42,5
<i>Moodle</i>	183	40,4
Produção de Material Didático para EaD	151	38,4
TIC na Educação	211	41,7
Gestão e Planejamento Pedagógico da EaD na UNEB	209	32,1
Total	1.922	39,1

Fonte: UNEB, 2016.

No tocante ao nível de aprovação, percebemos na Tabela 2 que os CLOn alcançaram 39,1% de aprovados. Enquanto *MOOC* na variante *Small Private Online Course*, os CLOn não possuíam mediação tutorial, refletindo em um patamar elevado de cursistas que deixaram de finalizar suas atividades pelas mais diversas razões. Contudo, o índice de aprovação obtido está bem acima dos 12% re-

gistrados pelos estudos dos pesquisadores norte-americanos Perna e colaboradores (2013).

O elevado percentual de estudantes inscritos (96%) nos CLOn denotam que este público está atento às possibilidades de cursos de extensão, tendo em vista que, como já dito anteriormente, as diretrizes curriculares dos cursos de graduação estipulam um percentual de carga horária para a realização de atividades complementares para a integralização curricular e os cursos de extensão EaD se constituem em uma das possibilidades para o cumprimento de tais atividades (BRASIL, 2007).

A avaliação de reação dos cursos utilizou um questionário fundamentado na técnica *Experience Sampling Method* (ESM) em que participaram 496 estudantes, (25,8% dos inscritos). Os resultados nesta amostra apontaram que 65,2% dos participantes estavam muito satisfeitos e 30,8% satisfeitos com os CLOn, perfazendo um índice de satisfação total de 96% (UNEB, 2016).

Os relatos dos cursistas registrados na avaliação de reação também revelaram a assertividade dos CLOn. Por exemplo, um participante do curso “Formação Básica em EaD” o classificou como muito bom, acrescentando que este lhe “[...] *permitiu o acesso a conhecimentos na EaD e com dados/textos atualizados*”. Outro participante do curso “Formação de Tutores” destacou o *design* e a navegabilidade, além do material disponibilizado para consulta. Ainda neste curso, outra participante pontuou a prontidão nas respostas às suas demandas ao declarar: “[...] *toda vez que precisei fui atendida sem demora*”, não obstante se tratar de um *MOOC* com reduzidas possibilidades de comunicações síncronas.

Os comentários dos cursistas também denotam a elevada importância de se atentar para a inserção de boas práticas pedagógicas nos MOOC, especialmente ao se contemplar um *design* pedagógico autodirigido, capaz de provocar no cursista os estímulos necessários para a continuidade e finalização das atividades de aprendizagem propostas (BALI, 2014; GONÇALVES, 2017).

No Quadro 1 estão elencadas as principais contribuições dos CLOn. Além das contribuições acadêmicas no tocante à formação e certificação dos estudantes, destacamos a ampliação e expansão do alcance territorial e formativo que tais cursos ensejaram como ação de extensão universitária, na modalidade de cursos de extensão, em consonância com as diretrizes da ‘Política Nacional de Extensão Universitária’ (FORPROEX, 2012).

Apresentação dos certificados dos cursos como requisito para participação nos editais da UNEAD (seleção para professor formador, tutoria e monitoria entre outros).
Potencial de qualificação de docentes, analistas, técnicos universitários e discentes para atuação nos projetos na modalidade EaD.
Ampliação e expansão do alcance territorial e formativo da UNEB.
Ação complementar de legitimação da universidade, como ente promotor da difusão do conhecimento junto à sociedade.
Contabilização de carga horária para as atividades complementares na graduação.

Quadro 1 – Contribuições dos Cursos Livres Online (CLOn) - UNEB

Fonte: UNEB, 2016.

Os CLON apresentaram resultados positivos como estratégia de cursos de extensão, especialmente ao proporcionar à comunidade acadêmica da UNEB acesso à conteúdos pertinentes. O elevado índice de estudantes de graduação e pós-graduação denota o interesse dos mesmos pelos cursos propostos e, também na possibilidade de utilização destes, como créditos para as atividades complementares.

Após análise crítica dos resultados alcançados nesta primeira oferta dos CLON, foram realizados ajustes nas oportunidades de melhorias observadas e, doravante, tais cursos passarão a ser ofertados na tipologia MOOC denominada *Self-Paced Online Course*, isto é, com inscrições contínuas a qualquer momento, para a comunidade interna e externa, mantendo-se um ritmo flexível e sem interação ou mediação tutorial. Isso possibilitará a expansão territorial do alcance de tais cursos, legitimando a universidade na promoção e difusão do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de extensão universitária podem ser realizadas em diversos formatos, contemplando desde a realização de cursos de extensão (presencial ou EaD) em temáticas de interesse social até a realização dialogada de projetos junto com a comunidade, articulando-se o saber tradicional com o conhecimento científico e tecnológico, numa perspectiva freiriana de construção gnosiológica.

Os MOOC enquanto cursos massivos, abertos e *on-line* fornecem ampla possibilidade de educação continuada para milhares de pessoas que porventura estejam distantes geograficamente dos centros de ensino ou mesmo para aquelas com limitações de horários, visto que possibilitam flexibilidade nos horários de estudo.

Não restam dúvidas que tais *MOOC* podem contribuir para a ampliação das ações de extensão universitária, especialmente ao promover a disseminação do conhecimento científico por meio dos cursos de extensão, além de favorecer a experimentação da EaD pelos participantes e, sobretudo, contribuir para o incremento da justiça social e melhoria da qualidade de vida, principalmente nos países mais pobres e em desenvolvimento.

O estudo de caso com os *MOOC* UFRB revelou a assertividade da estratégia em utilizá-los como ferramenta para as ações de extensão universitária, no formato de cursos de extensão EaD. Os cursos extrapolaram sobremaneira os muros da universidade e o seu entorno, alcançando todo o território nacional e fornecendo oportunidades para milhares de participantes terem acesso aos programas ofertados pela universidade, capacitando-se e atuando de forma transformadora em sua realidade.

Os Cursos Livres Online ofertados pela UNEB se constituíram em *MOOC* com a utilização de uma tipologia distinta, especialmente ao restringir o acesso à comunidade acadêmica interna de docentes, estudantes e técnicos. Os resultados alcançados deram ímpeto para a readequação e abertura da oferta de tais cursos para toda a comunidade interna e externa da instituição, com significativo ganho para todos os envolvidos.

Esta discussão apresenta inquietantes desafios para a continuidade dos estudos nesta temática em efervescente construção. Percebemos que urge a institucionalização da EaD nas universidades, com políticas claras de creditação curricular e aproveitamento do encargo docente, quer em nível de extensão quer na educação formal a distância. Também são bem-vindas investigações futuras

que demonstrem o impacto transformador dos participantes de MOOC na sociedade em que estão inseridos, conforme preconizado pelas ações de extensão universitária.

REFERÊNCIAS

APUFPR. ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Fundamentos para uma proposta de creditação curricular na extensão UFPR**. 20 out. 2016. Disponível em: <<http://apufpr.org.br/fundamentos-para-uma-proposta-de-creditaçao-curricular-da-extensao-na-ufpr/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BALI, Maha. MOOC pedagogy: gleaning good practice from existing MOOCs. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 10, n. 1, p. 44-56, Mar. 2014. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol10no1/bali_0314.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. 191-A, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 3 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 2 maio 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 18 junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 17 set. 2007. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 3 maio 2017.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus, maio 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Vitor. MOOC: evolução ou revolução na aprendizagem? In: ALVES, Lynn; MOREIRA, José António (Org.). **Tecnologias & aprendizagens: delineando novos espaços de interação**. Salvador: Edufba, 2017.

PERNA, Laura et al. **The life cycle of a million MOOC users**. In: MOOC RESEARCH INITIATIVE CONFERENCE. Pennsylvania: University of Pennsylvania, Dec, 3, 2013. Disponível em: <http://www.gse.upenn.edu/pdf/ahead/perna_ruby_boruch_moocs_dec2013.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PRENSKY, Marc. **From digital natives to digital wisdom**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2012. (Hopeful Essays for 21st Century Education).

SANTO, Eniel Espírito; CARDOSO, Ariston Lima; SANTOS, Adilson Gomes. Um relato de experiência da docência virtual nos *Massive Open Online Courses* (MOOC). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2017, São Luis. **Anais...** São Luis: UEMA, 2017.

SANTO, Eniel Espírito; CARDOSO, Ariston Lima et al. Massive Open Online Courses: análise dos motivos influenciadores na escolha dos cursos pelos participantes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 13.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2., 2016, São João del Rei. **Anais...** São João del Rei, MG: [s.n.], 2016a.

SANTO, Eniel Espírito; CARDOSO, Ariston Lima et al. Open educational resources: initiatives towards culture implementation at a public university. In: UNESCO -UNIR ICT & EDUCATION

LATAM CONGRESS, 2016, Bogotá. **Proceedings...** Logroño: UNIR Research, 2016b. Disponível em: <<http://research.unir.net/unesco-congresso/proceedings-available-unesco-unir-ict-education-latam-congress-2016/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SHAH, Dhawal. **By the numbers: MOOCs in 2016.** Class Central, 2016. Disponível em: <<https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SILVA, Oberdan Dias. O que é extensão universitária. **Integração: Ensino, Pesquisa e Extensão**, São Paulo, n. 3, v. 9, p. 148-149, maio 1997. Disponível em: <<http://www.ecientificocultural.com/ECC3/oberdan9.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

UFRB. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. 2017. **O que é extensão universitária?** Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/proext/o-que-e-extensao-universitaria>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Unidade Acadêmica de Educação a Distância. **Relatório final de atividades:** cursos livres online. Salvador, dez. 2016.

YOUSEF, Ahmed Mohamed Fahmy et al. MOOCs: a review of the state-of-the-art. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER SUPPORTED, 6., 2014, Barcelona. **Proceedings...** Barcelona: [s.n.], 2014. Disponível em: <<https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOCs%20-%20A%20Review%20of%20the%20State-of-the-Art.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

M-LEARNING: desenvolvendo didática em rede para o ensino-aprendizagem em História na modalidade EaD

*Alfredo Eurico Rodrigues Matta
Osvanildo de Souza Ferreira
Francisca de Paula Santos da Silva
Maria Inês Corrêa Marques*

Este capítulo apresenta resultados e recomendações sobre como organizar o ensino-aprendizagem EaD em História. Como se trata de um estudo construído pela metodologia de pesquisa aplicada *Design-Based Research (DBR)* (MATTA, 2014), convém que cada resultado e recomendação sejam apresentados segundo o encaminhamento e formato desta metodologia, para que, desta forma, o leitor também se familiarize com esta abordagem metodológica e sua forma de desenvolver soluções a partir de pesquisa aplicada.

A partir destas considerações iniciais, apresentamos a proposta do capítulo, e suas metas de estudo. Trataremos então de quatro tópicos:

- 1) O principal objetivo do capítulo é apresentar soluções de organização e didática EaD que possam valorizar a diversidade sociocultural dos municípios/polos de um curso de História EaD, de maneira a utilizar as potencialidades da EaD para que se aprimore um ensino-aprendizagem em rede, só possível nesta modalidade de ensino;

- 2) Também vamos mostrar como a metodologia *DBR* de pesquisa aplicada se desenrola e organiza a construção de soluções científicas de pesquisa aplicada para a EaD. A *DBR* será mostrada no formato do texto, sequenciado segundo as etapas da investigação. Desta maneira, o conteúdo e os resultados aparecerão no texto de acordo com o desenvolvimento sequenciado pela metodologia;
- 3) O desdobramento do estudo nos conduzirá também a apresentar resultados da aplicação do *M-learning* (*mobile learning*) na composição destes estudos de ensino/aprendizagem EaD sobre História;
- 4) Em consequência, vamos também analisar as repercussões destes estudos sobre História e EaD, em outras áreas das ciências humanas que sejam correlatas.

Portanto, temos o objetivo de apresentar nossos avanços para o ensino-aprendizagem de História em EaD, e suas consequências, bem como, ao mostrar nosso processo de inovação e desenvolvimento oportunizar o leitor a aprender a usar a lógica de pesquisa *DBR* de pesquisa aplicada.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Desenvolver uma prática pedagógica utilizando metodologia *DBR* implica em construir um diálogo autêntico entre aqueles que vão desenvolver a solução prática demandada e os sujeitos e a área envolvida na questão-problema de pesquisa.

É importante então compreender o campo de aplicação da investigação e a situação original para a qual se vai construir a solução proposta.

Nosso foco de estudo foi a construção de uma organização de ensino-aprendizagem EaD, para o curso de História EaD desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desde 2009. Necessário contextualizar este curso e suas condições. A *DBR* exige participação legítima e diálogo entre a comunidade parceira, no caso o curso de História EaD da UNEB, e a equipe de investigação aplicada, composta pelo Grupo de Pesquisa Sociedade em Rede, do qual fazem parte os autores deste capítulo.

Desde 2009, participamos do grupo de coordenação do Curso de Licenciatura em História EaD da UNEB (HISTÓRIA EaD), aprovado e financiado pelo programa federal Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Trata-se de curso de graduação universitária voltado para a formação de professores e pesquisadores em História, realizado na modalidade Educação a Distância - EaD.

Uma primeira observação sobre este curso identifica que o mesmo é oferecido em todo o estado da Bahia, com seus 417 municípios, mais de 500.000 km², e população estimada em 15.276.566 de habitantes (IBGE, 2016).

Um dos méritos da EaD é fazer chegar a discussão e formação universitária em territórios distantes e anteriormente sem qualquer acesso à educação superior. Graças a essa modalidade, assim como a UAB, verificou-se também o mérito da chegada do ensino superior em territórios anteriormente sem acesso à formação universitária (SALES; VALENTE; ARAGÃO, 2010).

A maior dificuldade na gestão do processo pedagógico deste curso estava exatamente no que interpretávamos ser a maior de suas virtudes: eram 21 polos de EaD espalhados por toda a Bahia

participando do curso. Tratava-se de exemplo de contexto pedagógico pleno de interculturalidade e diversidade. Os estudantes eram de cidades diferentes, e de culturas também diversas, entretanto, estavam todos no mesmo processo.

Não há dúvidas da dificuldade de gestão: gerar ambiente, avaliações, processo de correção, coordenar ações e trabalhos em cidades diferentes, com tutores, professores, polos, uma complexidade de variáveis próprias da EaD.

Ao mesmo tempo, o desafiante grupo e sua diversidade apresentavam uma dimensão didática improvável em um curso presencial. Se pudéssemos organizar as práticas pedagógicas dos cursos, de maneira a viabilizar uma verdadeira relação de presencialidade e experiência inter-regionais e interurbanas via curso EaD, estaríamos oportunizando aos estudantes e, de fato, a toda a comunidade pedagógica do curso, uma realização de didática e aprendizagem EaD original e voltada para um curso de História, como jamais poderia ter ocorrido antes em cursos presenciais.

Criou-se assim, o desafio de elaborar esta didática EaD capaz de fazer os estudantes aprenderem vivenciando e compartilhando uma História colaborativa.

A óbvia dificuldade de gerir tantos estudantes, contextos, regiões, e ainda articulá-los, escondia a potencialidade de estarmos atendendo a praticamente toda a diversidade da população e polifonia das diversas partes da Bahia, ainda mais enriquecida pela possibilidade de terem toda esta diversidade se interconectando, enxergando-se, construindo coletivamente e de forma compartilhada conhecimento em História, como se estivessem em uma mesma sala de aula presencial.

A ideia de que em cursos presenciais jamais teríamos como colegas estudantes radicados em polos tão distantes, compartilhando vivências e cotidianos de suas localidades e, ao mesmo tempo, integrados à distância por meio de um curso superior de formação em História, enriquece a participação e o potencial de integração e interação do curso. Curso este que se interessa pelo passado de cada localidade, bem como pela interpretação do conjunto da história, considerando os sujeitos e participantes dos processos da história em todas as suas complexas dimensões.

Interpretamos, então, que seria o campo ideal para aplicação da EaD e para, não apenas verificar sua funcionalidade, mas também sugerir procedimentos pedagógicos de ensino da História, que fossem em rede, aproveitando toda a potencialidade da diversidade dos estudantes, a favor do curso, considerando esta diversidade como uma proposta pedagógica e uma dimensão de desenvolvimento e aprendizagem da História, impossível de se obter em estudos presenciais. Desta forma, a própria ideia de estudo e desenvolvimento da História passa a estar em análise, surgindo um novo campo que se está chamando de História Pública, uma História construída em coletividade. Interpretar o ensino de História e a própria História como campo de conhecimento, na medida do seu estudo agora compartilhado e produzido a distância, é uma questão da contemporaneidade? Não vamos aqui responder a esta questão, mas ela fica explícita na medida da apresentação deste estudo. Foram estas considerações que nos fizeram elaborar o problema de pesquisa já posto.

Todo o estudo subsequente foi feito, portanto, com o foco na elaboração de propostas pedagógicas e de organização didática

capazes de realizar a potencialidade interativa desta rede de sujeitos integrada em uma comunidade de aprendizagem (WENGER, 1998).

Foi na Bahia que o Brasil foi descoberto, e aqui se iniciou a colonização europeia, principalmente ibérica e portuguesa. Os colonos europeus e os africanos, estes últimos advindos de diversas nações africanas, Iorubás, Angolas, Guiné, e outros, quase sempre trazidos à força como escravizados, somaram-se às nações indígenas americanas que já tinham ocupado estas terras há milhares de anos (MATTA, 2013).

Se por um lado, a região do Recôncavo Baiano, onde se situa Salvador, a capital, se caracterizou pela forte influência e mistura das práticas ancestrais africanas, marcada também por tradições ibero-portuguesas claras, por outro, no Oeste do estado, são bem mais fortes as tradições populares e os traços de heranças das nações indígenas locais. O Sul e o Extremo Sul são também bastante africanos, mas em acréscimo desenvolveram grande herança das plantações de cacau e de suas práticas, outrora ainda mais importantes que hoje. O Agreste, o Sudoeste, com sua diversidade de tradições, assim como o Nordeste do estado da Bahia, são caracterizados por uma cultura de populações que se desenvolveram em torno da atividade de criação de gado e pecuária, com gente dos currais e das tropas que varriam o estado com boiadas. Nestes casos, a interculturalidade de cada região vai variar, e cada município pode ser caracterizado com elementos singulares e próprios. São muitas regiões e tradições, todas atingidas pelo curso de História EaD da UNEB.

Um ponto importante do estudo foi escolher que polos EaD do curso da UNEB deveriam ser convidados a participar da investigação, tendo em vista a necessidade de fazê-los representantes,

juntamente com suas cidades, da diversidade de nossas populações, mas também que estivessem aptos, tanto técnica quanto operacionalmente, para corresponder à demanda de nossos estudos.

Para o desenvolvimento da investigação escolhemos polos da turma de ingressos em 2011. Para tanto, avaliamos com cautela para que os municípios escolhidos fossem representantes de regiões que expressam, em seu conjunto, a diversidade e a pluralidade da cultura baiana, resultantes de séculos de construção histórica. Dentro de cada região considerada, deu-se a escolha do polo melhor equipado tecnicamente para o trabalho. Dentre os 24 polos da UNEB que têm curso de História, foram escolhidos os quatro mais representativos e portadores de diferenças regionais evidentes:

- 1) Santo Estevão – mesorregião Centro-Norte;
- 2) Itamaraju – mesorregião Sul Baiano;
- 3) Bom Jesus da Lapa – mesorregião do Vale São-Franciscano da Bahia;
- 4) Brumado – mesorregião Centro-Sul Baiano.

Uma vez escolhidos os polos, passou-se à construção da proposta pedagógica a ser aplicada.

CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA EaD A SER APLICADA

A pesquisa com metodologia *DBR* propõe o desenvolvimento em ciclos de 1) aplicação; 2) acompanhamento; e 3) projeção de aplicação; uma investigação focada no processo de desenvolvimento e da verificação continuada, sempre passível de novos melhoramentos de solução para um dado problema coletivamente validado.

A solução deve ser construída também de forma coletiva, de maneira que neste processo, todos os envolvidos, sejam os investigadores universitários, ou os sujeitos da comunidade que estejam na condição de investigadores.

O processo parte da elaboração de princípios científicos a serem adotados na proposta de solução, e segue em procedimento de validação, aplicação e planejamento contínuos.

O problema inicial enfrentado por nossa investigação foi **como construir uma solução para o ensino aprendizagem/EaD capaz de valorizar a diversidade sociocultural inerente aos municípios/polos do curso de História da UNEB/UAB.**

A construção em conformidade com a *DBR* deve partir de definições de princípios de ordem teórica, segundo os quais poderemos basear a elaboração do que se propõe. Foram três princípios teóricos basilares adotados para a construção da solução de ensino/aprendizagem proposta. Estes princípios, chamados nesta pesquisa de Princípios de *Design* e Desenvolvimento da Proposta Pedagógica (PDDPP) são:

1. ***Respeito e estímulo à manifestação da diversidade*** – para entender a diversidade dos sujeitos em suas regiões, assim como para propor uma dinâmica didática capaz de se valer desta diversidade como elemento ativo do ensino-aprendizagem de História, consideramos a proposta da Unesco (2005), na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 484/2006. Os conceitos estabelecidos pela Unesco (2005) então, que dialogavam bem com nossas leituras sobre cultura (BAKHTIN, 2013a; WILLIAMS,

2011) e práxis do sujeito histórico na determinação de sua própria construção (GRAMSCI, 1978), foram adotados neste trabalho, como princípios de *design* da proposta pedagógica, ou seja, como elementos para planejamento e elaboração da solução prática em sua concepção inicial, da seguinte forma:

- a) Construção de propostas de realização do processo de ensino/aprendizagem que estimulem cada polo a se referir à sua cultura local, estimulando a referência à diversidade, e no conjunto implantando a prática de tornar cada polo e sua expressão cultural conhecida e partilhada com os outros;
 - b) Criação de condições para que os sujeitos/discntes permitam que as diversidades culturais floresçam, para que haja interação entre eles e para que sejam percebidas as transformações nos sujeitos ante o compartilhamento de experiência;
 - c) Encorajamento do diálogo entre as culturas dos diversos municípios/polos, através de uma perspectiva do socioconstrutivismo, da dialética e da praxiologia;
 - d) Fomento à interculturalidade das mesorregiões baianas e seus respectivos municípios/polos, a partir das representações e dos Encontros de História/EaD.
2. ***Princípios de cognição socioconstrutivistas*** – como princípios pedagógicos e de interpretação do processo cognitivo humano, optamos pelo socioconstrutivismo vigotskiano (VYGOTSKY, 2009). Além de bem articulado com outros autores fundamentais para nossa proposta de *design*, Vygotsky tem uma leitura dialética do processo

de construção cognitiva que também se articula bem com os princípios da metodologia *DBR*, segundo nossa interpretação.

3. Adoção dos princípios de Vygotsky segundo a leitura de Matta (2011), visto que, os mesmos, estão construídos em articulação com as tecnologias digitais, o que na proposta original vigotskiana seria impossível, pois suas conclusões antecedem a revolução da informática.
4. Adoção para este *design*, conforme Matta (2011, p. 237-238), de princípios importantes e presentes na elaboração da proposta pedagógica EaD a ser aplicada, como:
 - a) *Interação/Interatividade* – essa categoria é compreendida, na ótica de Vygotsky, como o constante diálogo entre sujeitos que compartilham práxis e que ocorrem em uma Zona de Desenvolvimento e Interação (ZDI). A interatividade é então definida como a intersecção prática e mensurável, entre as práticas sociais dos sujeitos/aprendentes engajados na solução de problemas partilhados e na construção de conhecimento e de práticas de vida comum. Ou seja, interatividade é a parte identificável da interação.
 - b) *Contextualidade* – no socioconstrutivismo, é a base concreta da cognição, das práticas sociais e das práticas das comunidades ou dos ambientes aos quais os sujeitos-aprendentes/participantes deste projeto pedagógico de ensino-aprendizagem pertencem.
 - c) *Mediação* – o conceito de mediação é muito utilizado devido à consideração inicial de **que** o computador e os sistemas em rede **são** instrumentos capazes de

mediar a atuação do pensamento e, portanto, do ensino-aprendizagem. A mediação acontece quando a ação dos sujeitos engajados acontece em um meio, uma instância do contexto, que vai reunir e tornar possível compartilhar ação e reflexão destes sujeitos. Para Vygotsky, os instrumentos, os ambientes, as situações medeiam o trabalho e a ação humana, pois estão situados entre este trabalho e os sujeitos que os realiza.

d) *Colaboração* – a colaboração é vista e utilizada no projeto para resolução de problemas de princípios socioconstrutivistas como inerente à ação coletiva, comunitária. Interpretamos existirem quatro possibilidades de comunidades, cada uma com maior complexidade de práticas colaborativas. São elas:

- comunidade de aprendizagem baseada em tarefas;
- comunidade de aprendizagem baseada em práticas;
- comunidade de aprendizagem baseada em conhecimento;
- comunidade de aprendizagem baseada na intersecção das três primeiras.

5. ***Interpretação da História como um “Pensar Histórico”*** – finalmente, o terceiro princípio tem relação com nossa interpretação do conhecimento em História como sendo uma habilidade do pensamento. Um Pensar Histórico que se desenvolve e é inerente a todo ser humano.
5. De fato o Pensar Histórico é uma interpretação vigotkiana da compreensão da História, o que o articula com

os outros princípios de *design*. Sua concepção está ainda ligada, segundo interpretamos, a uma emergente nova forma de interpretar o conhecimento histórico, agora pertencente a quem é capaz de construí-la, podendo inclusive ser construída por vários autores em colaboração. Uma interpretação que advém das tecnologias digitais e do seu avanço (MATTA, 2014). O pensar histórico é o princípio de *design* que serviu para organizar a proposta caracterizando-a como de ensino de História. Os princípios do *design* adotados a partir do Pensar Histórico foram a verificação de, se o sujeito:

- i. construiu uma consciência crítica sobre os processos históricos e sobre a sociedade;
- ii. tem uma consciência do valor social da História e do papel educativo de se pensar sobre a História;
- iii. é capaz de construir hipóteses explicativas para o processo da História;
- iv. é capaz de tratar e analisar dados de acordo com hipóteses e definição de problemas históricos;
- v. é capaz de propor conclusões e resultados. (MATTA, 2006, p. 152).

Cada um desses princípios foi inter-relacionado e utilizado em procedimento de investigação descrito em dissertação de mestrado (FERREIRA, 2015) para que elaborássemos o Procedimento Pedagógico EaD para o Ensino-Aprendizagem de História (PPEA-DEAH), elaboração esta que cumpre o objetivo desta pesquisa.

Trata-se, portanto, de procedimento que podemos recomendar para a prática de ensino-aprendizagem da História em ambientes

on-line e na EaD, confirmados em sua efetividade pela pesquisa aplicada que realizamos. Os princípios de *Design* Cognitivo acima mencionados foram respeitados, significando dizer que, caso o leitor assim deseje, ao aplicar nossas soluções em seus próprios casos, estará levando os princípios socioconstrutivistas de interpretação e construção do conhecimento para seus processos de estudo da História.

Tal procedimento, desenvolvido segundo ciclos de metodologia *DBR* (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014), vai apresentado aqui conforme a crítica final do que aconteceu na aplicação e com as inovações finais sugeridas pelo procedimento de investigação. Pensamos ser mais importante apresentar o formato final e sua possibilidade de aplicação, que os detalhes do procedimento de desenvolvimento.

O Quadro 1 apresenta, portanto, o **Procedimento Pedagógico EaD para o Ensino-Aprendizagem de História (PEADH)**, já no formato final da construção de nosso grupo de pesquisa. O procedimento pode servir a qualquer conteúdo em História, mas é potencialmente benéfico quando o tema em estudo pertence às comunidades e contexto histórico dos sujeitos engajados em um processo de ensino-aprendizagem – os alunos.

Momentos	Descrição
1ª – ETAPA	- Professor apresenta a proposta do projeto aos estudantes e o inicia (diálogos e arranjos)
1ª – Fase	- Cada estudante preenche formulário com dados pessoais e de redes sociais
2ª – Fase	- Cada estudante produz texto sobre diversidade nos municípios (20 linhas, mínimo)
3ª – Fase	- Professor apresenta proposta de pesquisa historiográfica local
4ª – Fase	- Cada estudante estuda fonte historiográfica, procurando construir uma relação entre o estudo feito de História e contexto de seu município
5ª – Fase	- Cada estudante constrói um vídeo (1 a 5 minutos – pode ser feito em equipamento móvel pessoal) sobre esta relação que encontrou
6ª – Fase	- Os estudantes apresentam, entre si, os vídeos individuais à sua equipe (de três estudantes), para que ela produza <i>Power Point</i> resultante da equipe
7ª – Fase	- O conjunto dos estudantes do município/polo analisa todos os <i>power points</i> das equipes de seu polo, para construir o <i>Power Point</i> resultante do município/polo
2ª – ETAPA	Primeiros contatos com outros municípios
1ª – Fase	- Os municípios/polos fazem contato entre si, em trabalho de reconhecimento mútuo
2ª – Fase	- Cada município/polo avalia <i>Power Point</i> resultante dos outros
3ª – ETAPA	Produção final
1ª – Fase	Grupos se reúnem, discutem e analisam <i>on-line</i> todas as produções dos municípios e criam roteiro para produção do <i>Power Point</i> ou vídeo resultante total
2ª – Fase	Produção de <i>Power Point</i> ou vídeo resultante total, a partir de todos os analisados
3ª – Fase	Responder a questionários e/ou questões individuais, com retorno aos professores sobre conteúdos e processos estudados

Quadro 1 – Proposta pedagógica EaD produzida a partir dos princípios de *design* adotados

Fonte: Dados da pesquisa, 1 nov. 2015.

Procedimentos de pesquisa aplicada

A investigação aplicada, usando *DBR*, realiza-se em ciclos de aplicação – análise – revisão/melhoramento. Um primeiro ciclo, que chamamos “ciclo de engajamento” ou de autenticação interna e externa (MCKENNEY; REEVES, 2012) resultou na primeira versão da proposta pedagógica apresentada no Quadro 1. O segundo ciclo foi resultante da aplicação em campo e do compartilhamento de decisões com a comunidade envolvida no encontro da solução desejada.

O ciclo de aplicação supõe acompanhar o desenvolvimento da proposta, aprimorando-a, e assim, otimizando o resultado da solução desenvolvida. Cada ciclo prático vai ajustando a solução proposta, aperfeiçoando-a.

Para cumprir o objetivo 1, já apresentado, necessitávamos aplicar o PEADH em uma turma discente EaD de um curso de História, no caso do Curso de Licenciatura em História da UNEB, nos quatro polos escolhidos e já apresentados, e ao aplicar, conseguir, para termos a validação da proposta como bem-sucedida, os seguintes resultados:

- a) Realizar a interação e convivência da diversidade entre os alunos dos quatro polos distantes;
- b) Atender aos princípios da aprendizagem socioconstrutivista para com os estudantes envolvidos; e,
- c) Realizar, em acordo com os pressupostos do desenvolvimento do pensar histórico, o ensino-aprendizagem significativo entre os estudantes, de forma compartilhada.

Para efeito de replicação destes princípios e organização de aplicações similares à nossa, em ambientes educacionais próprios,

pensamos ser importante considerar a *DBR*, assim como a construção de categorias de pesquisa, e por isso explicamos aqui, na intenção de que o leitor possa construir estruturas equivalentes, na medida de suas próprias aplicações.

Após a análise do acompanhamento de prática de ensino-aprendizagem da proposta pedagógica sugerida, o PEADH, aplicada em quatro polos e com participação de estudantes, tutores e professores, em função dos princípios-critérios adotados, chegou-se à seguinte sequência, conjunto de ações que um curso de História EaD pode adotar para implementar e para melhor aproveitar o potencial de interatividade da EaD (Quadro 2).

ETAPAS	SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA A REALIZAR
<p align="center">1ª – ETAPA</p>	<p>Apresentação da proposta deste projeto do PROFESSOR (corpo docente) para os estudantes e primeiros passos de organização do trabalho.</p> <p>O professor de História EaD deve preparar para apresentar aos estudantes a sequência das ações de interação, ou seja, o próprio PEADH adaptado a seu caso, apresentando em conjunto material didático e conteúdo iniciais, explicações sobre como os grupos de estudantes devem se articular, acompanhar e produzir em diálogo a distância com estudantes de outros polos.</p>
<p align="center">1ª – Fase</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ESTUDANTE preenche ficha com dados pessoais e de redes sociais que participa, a ser elaborada à vontade pelo professor, e que será distribuída entre os participantes para que todos participantes tenham ligação com todos. - O registro da diversidade de localidades e culturas participantes servirá para estudantes e professores avaliarem a efetividade da interculturalidade e interrelação a distância, a ser estabelecida (MATTA, 2003). - Estas fichas são o registro da diversidade em interação no processo de aprendizagem.

ETAPAS	SEQÜÊNCIA PEDAGÓGICA A REALIZAR
2ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - ESTUDANTE produz texto sobre diversidade nos municípios (20 linhas mínimo). - O conteúdo de História a ser trabalhado, por exemplo de História do Brasil, ou de História Local, ou História da África, ou outra, vai aqui abrir espaço para que cada estudante participante elabore sua visão elementar, e fruto de pesquisa local, sobre quais são os testemunhos e evidências que sua localidade oferece sobre aquele tema da História, que o professor provocou. Vamos registrar suas relações de interpretação com as cidades e localidades, e estimular que ele interprete aquilo que registra. - Este texto será uma resposta à provocação que a equipe da Universidade, professores e tutores, apresenta em termos de conteúdos e bases teóricas, preparando os estudantes para que vejam no seu âmbito local, os monumentos, registros e evidências históricas relacionados ao tema proposto. Por exemplo, se o professor de História do Brasil realiza um trabalho sobre a Era Vargas no Brasil, deve mostrar elementos das ações, arquitetura, projetos do governo Vargas, e os estudantes serão solicitados a buscar o que há no município que foi testemunho disso.
3ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - Equipe de professores e tutores vai verificar se os elementos históricos levantados pelos estudantes estão coerentes com o que foi proposto pelo curso. Vamos verificar se associaram monumentos com o material do professor (se desenvolveram o pensar histórico).
4ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - ESTUDANTE tem tempo de estudo para aprofundar conhecimento sobre a relação do que levantou com o contexto histórico e situação apresentada pelo professor.

ETAPAS	SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA A REALIZAR
5ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - ESTUDANTE realiza produção de um vídeo (1 minuto) sobre esta relação que encontrou (texto acadêmico/município). - A produção é evidência de efetividade pedagógica desta proposta. A análise das produções deve ser organizada para captar concepções de história e outras presentes.
6ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - ESTUDANTES apresentam vídeos à equipe (composta por três alunos), para produção de vídeo ou <i>Power Point</i> por equipe; registro de efetividade de aprendizagem na construção da lógica <i>Power Point</i>.
7ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - ESTUDANTES analisam todos produtos de suas equipes e devem construir uma apresentação <i>Power Point</i> resultante do município. - Registro é postado, enviar lista de presença e foto da equipe. <p>A produção desta etapa é portanto LOCAL e consiste na sistematização da contribuição dos grupos de estudantes de cada localidade ao conjunto.</p>
2ª – ETAPA	Primeiros contatos entre municípios
1ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - ESTUDANTES fazem contato entre participantes dos diversos municípios. - Trata-se de distribuir as equipes dos polos participantes e grupos de contato para que compartilhem suas produções. Cada município terá colaboradores que enviem sua produção para os outros seus partícipes.

ETAPAS	SEQÜÊNCIA PEDAGÓGICA A REALIZAR
2ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - ESTUDANTES organizados para entrar em contato com grupos de estudantes de outros polos, avaliam a apresentação <i>Power Point</i> de outros municípios/polos. - Realiza-se efetiva polifonia e dialogismo, cada polo dialogando e refletindo sobre a temática de história dada, em outro município, ampliando sua reflexão e análise crítica.
3ª – ETAPA	Produção final
1ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos se reúnem, discutem e analisam todas as produções dos municípios e criam roteiro para produção de apresentação <i>Power Point</i>.
2ª – Fase	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de <i>Power Point</i> resultante, cada grupo contribuindo para uma produção resultante, a partir de todos os analisados. - Registro – os estudantes terão uma produção coletiva de interação e integração entre os polos/municípios, que utilizou a história e a diversidade cultural, a princípio um obstáculo, ou ao menos dificuldade, para a compreensão dialógica e interlocal de suas realidades e contextos históricos.

Quadro 2 – Procedimento Pedagógico EaD para o Ensino-Aprendizagem de História (PEADH), após aplicação de campo dos polos da UNEB-UAB

Fonte: Elaborado pelos autores, 2016

Vale aqui explicar que entendemos polifonia segundo a interpretação de Bakhtin (2013b), na qual o sujeito dialoga a partir das várias vozes que vai construindo em resposta às suas interações durante a vida. Em outras palavras, a capacidade de cada sujeito de ter em suas práxis e concepções toda uma diversidade e contradições de argumento e discurso, próprias da complexidade de suas relações com os outros, com o ambiente e com a vida (BAKHTIN, 2013b).

O procedimento didático proposto conseguiu efetivar os resultados desejados nos polos citados, como mostraremos adiante, o que nos permitiu recomendar a replicação por outros cursos. Para além disso, na efetivação de seus resultados, da forma própria que a DBR realiza, o procedimento suscitou a adoção do *mobile learning* como um elemento prático importante da proposta. Assim, ao projetar o *design* de uma proposta didático-pedagógica socioconstrutiva para o ensino-aprendizagem EaD de História, acabamos por construir uma ação mais completa e atual que envolve a internet via computador, mas também os equipamentos móveis, da maneira como explicamos a seguir.

A opção pelo *M-learning*

Originalmente, o estudo havia sido planejado para realizar pesquisa aplicada e de desenvolvimento, baseada em princípios científicos e no diálogo com a comunidade do curso de Licenciatura em História EaD da UNEB/UAB, acerca de uma proposta de processo pedagógico para o curso de História EaD. A proposta considerava a importância de ter a diversidade cultural de estudantes advindos de várias regiões, e o acesso ao curso a partir de várias localidades, como um fator positivo, e de fato desejável. A proposta planejada

tinha a ideia de realizar uma inovação na forma de ensino-aprendizagem de História, aproveitando a rede para que o compartilhamento da diversidade passasse a ser estratégia de formação e questão de aprendizagem.

No início, não pensávamos que o ambiente digital e o suporte lógico/físico de comunicação e informática teriam impacto sobre a proposta, bastando, portanto, formular a proposta pedagógica baseada na noção de sociedade e educação em rede, socioconstrutivismo e pensar histórico, para que tivéssemos encaminhada a solução pretendida. Na prática, planejamos o procedimento para ser realizado com aproximadamente 80 estudantes trabalhando sobre plataforma *Moodle* para cursos EaD (MOODLE, 2015). Por ser o ambiente virtual de aprendizagem – AVA da UNEB EaD, o ambiente *Moodle* seria o ambiente de mediação dos encontros e trocas de informação, enquanto sistemas de construção de apresentações como o *Microsoft Power Point* (2015), e de construção de vídeo como o *Microsoft Windows Movie Maker* (2015), serviriam de base para as produções das oficinas da proposta pedagógica elaborada.

Na prática, ao iniciar o processo de apresentação de trabalho nos polos, procuramos, a princípio, a todos encaminhar o trabalho para que fosse realizado com mediação do *Moodle* e, portanto, acontecesse mediante procedimento de EaD baseado em rede de computadores. Em dado momento, o *Moodle* apresentou um problema típico de erro de programação, e houve a necessidade de parar o procedimento pedagógico, para esperar o reparo do sistema. Este foi o momento em que os estudantes, considerados investigadores parceiros membros da comunidade pelo método de pesquisa *DBR*, tomaram a iniciativa de prosseguir as interações e organização dos

trabalhos da proposta elaborada, ou seja, a mediação do processo, utilizando equipamentos móveis e o sistema *WhatsApp* (2015).

A narrativa aqui é importante para demonstrar que a *Mobile* realizou na prática a solução por opção comunitária, o que tornava inegável seu efeito de solução técnica e educacional necessária. A solução computador, AVA, necessitava do complemento atual da rede móvel.

O efeito positivo e expansivo foi imediato. A adesão dos participantes, a velocidade e precisão do processo de mediação transformaram, em pouco tempo, a alternativa considerada temporária em opção definitiva. Os estudantes convenceram todos os outros segmentos da comunidade de que a questão era mais que técnica, o *mobile learning* havia deixado transparecer sua força e capacidade, e muito rapidamente passou a ser a opção de suporte e mediação do processo. O estudo, então, passou a considerar não somente o estudo da proposta pedagógica, mas também a integração desta proposta com a plataforma lógica/física, no caso, os equipamentos móveis e o sistema *WhatsApp*.

Implicações da opção pelo *M-learning*

Os resultados e avaliações diversas do estudo passaram, desde o encaminhamento dos estudantes, a considerar as características do *M-learning* como parte da prática proposta. O *M-learning* é reconhecido na rede Internet por possibilitar as seguintes características diferenciadas, em relação ao *eLearning* (*electronic learning*) baseado em computadores, e que assim impactaram em nossa investigação e resultados (FERREIRA, 2015):

- a) *Maior mobilidade*: pudemos identificar que os estudantes interagiam de onde estivessem. Ou seja, os extensos diálogos entre os estudantes dos vários polos, e mesmo aqueles de um mesmo polo, revelam que, de onde estavam quase sempre se conseguia interagir sem dificuldade. Isso ampliava a potência dos elementos socioconstrutivistas e fortaleciam o entendimento do pensar histórico que consideramos sinalizadores de validação da solução de proposta pedagógica EaD planejada. De fato, com muito mais facilidade do que com computadores portáteis, os estudantes levavam seus equipamentos móveis para onde estivessem.
- b) *Imediatismo*: o ato de abrir e participar de conteúdos educacionais mostrou-se, em nossa atividade, tão simples quanto à participação em qualquer rede social, permitindo a interação praticamente imediata entre os participantes. Houve um momento em que publicamos uma provocação, fizemos então um intervalo para o almoço, e pouco mais de uma hora depois havia 1.049 mensagens no *WhatsApp*, que respondiam àquela provocação e interagiam em diálogos consequentes. A provocação se referia ao vídeo coletivo resultante dos trabalhos da turma. Ainda nos espanta lembrar isso. Este caráter imediato das respostas transforma o equipamento móvel e seus sistemas em mediadores fabulosos. Este imediatismo facilita que a diversidade presente se expresse e seja vivenciada em uma dimensão que não vimos antes em outras formas de mediação.

- c) *Constância*: a intensidade do acesso e a troca constante de opiniões e diálogos mostraram que, seja na memória física do dispositivo, seja na rede, o conteúdo estava frequentemente à disposição em situação de acesso constante.
- d) *Rapidez*: embora o poder de processamento, na maioria das vezes, seja menor que o de um PC, a velocidade de processamento, reflexão, e interação pareceu maior e capaz de engajar com maior facilidade os estudantes e participantes em geral.
- e) *Controle*: no que se refere ao controle do que está acontecendo e ao acompanhamento das interações, foi constatado uma maior dificuldade ao trabalharmos com o *M-learning*. Ao menos usando o *WhatsApp*, com grande número de interações e velocidade, se o participante não estiver atento e presente pode perder muita coisa. O retorno a interações e postagens passadas é trabalhoso. Este foi um ponto negativo que, porém, parece-nos solucionável com a adoção e/ou programação de sistemas voltados para a gestão da intensa interação. Esta dificuldade nos fez perder algo da riqueza do trabalho. Rapidez e número de interações, sem um controle eficaz apropriado, acarretam esta dificuldade (FERREIRA, 2015).
- f) *Alcance*: embora o *Moodle* tivesse os grupos cadastrados e melhor controlados, ficou evidente que foi bem mais fácil envolver os interessados. Não temos dados objetivos que suportem esta afirmativa, mas a nossa experiência em lidar com o *Moodle*, anteriormente, e ver o *WhatsApp* funcionando em nossa aplicação, deu esta impressão.

Alcançar todos os participantes fez com que a diversidade se experimentasse, convivesse, e estivesse pertencente aos mesmos movimentos e práxis, com maior frequência e riqueza, o que se traduz por grande diálogo em tempo real, das diversidades, que apesar de estarem em seus meios presenciais, compartilharam com intensidade o meio digital que lhes pertencia, os equipamentos móveis. A facilidade de compartilhar presença facilitava o exercício do pensar histórico e a aprendizagem de História, revelada na diversidade e riqueza das interações.

- g) *Autoaprendizagem*: a autoria singular ou coletiva proposta pelo projeto pôde ser vivenciada e transformou-se em resultados na forma de mídias e apresentações coletivas, construídas a partir da interação via equipamentos móveis (FERREIRA, 2015). Este aspecto fez fortalecer a visão da presença dos elementos que indicam a práxis da aprendizagem socioconstrutiva, assim como o desenvolvimento do pensar histórico.
- h) *Diversidade*: mais interatividade, mais velocidade, mais participação, implica estar mais frequentemente vivenciando a diversidade, percebendo melhor as diferenças culturais, criticando e avaliando produções e pensamentos realizados em outros contextos, inter-relacionados pelo curso, pelo ambiente *M-learning*. O portátil permitiu que as inter-relações diversas e entre a diversidade acontecessem continuamente.
- i) *Personalização*: a maior presença das interações e o reconhecimento da diversidade nos parece ter possibilitado

uma melhor compreensão da autoria individual e do valor da participação. Não temos dados conclusivos a este respeito, mas interpretamos pela intensidade de revelações das posições de cada um, que isto aconteceu. Ao menos levantamos este ponto para reflexões futuras de leitores e daqueles que desejem experimentar tais procedimentos.

- j) *Entretenimento*: sem dúvida há expressões de satisfação e alegria dos que compartilharam a experiência (FERREIRA, 2015).

APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA EaD ELABORADA COM MEDIAÇÃO *M-LEARNING* E RESULTADOS

Nesta parte vamos apresentar alguns resultados e evidências do acerto e efetividade da proposta pedagógica que implementamos. Os resultados obtidos foram resultantes do trabalho conjunto em termos técnicos do uso do *AVA-moodle*, somado ao *mobile learning*, pelos estudantes. Analisaremos, na sequência, os principais resultados.

A proposta pedagógica sugerida aconteceu em três etapas, cada etapa com suas fases, conforme já descrito.

A 1ª fase da 1ª etapa levantou as condições de distribuição dos participantes, assim como sua integração com as redes sociais. Os Quadros 3 e 4 mostram os resultados deste levantamento (FERREIRA, 2015).

A diversidade etno-cultural e social estava bem representada no grupo que participou da aplicação. Quatro municípios sedes de polo, em regiões culturais diversas e ainda contando em cada polo

com participantes de municípios e localidades vizinhas, algumas a dezenas ou até centenas de quilômetros, como mostra o Quadro 3.

Município/Participante	Sede	Povoados	Total
Brumado	29	5	33
Santo Estevão	19	9	28
Bom Jesus da Lapa	26	0	26
Itamaraju	37	1	38

Quadro 3 – Número de participantes por municípios/polos, se na sede e cercanias

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Outro dado inicial importante para situar a leitura é o que revela a quantidade de participantes que estava usando rede social, e quais eram estas redes, como mostra o Quadro 4.

Município/ Polo	Participantes	Whats App	Face- book	Hot- mail	Gmail	Outros
Brumado	33	28	15	4	1	1
Santo Estevão	28	26	14	11	14	29
Bom Jesus da Lapa	26	26	0	21	1	4
Itamaraju	38	26	0	32	4	2

Quadro 4 – Número de participantes e suas redes sociais

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A prática EaD teve a abrangência dos municípios sede, assim como de povoados e arredores, e ficou claro que os estudantes estão bem articulados com as redes sociais e, em particular, já tinham acesso ao uso do *WhatsApp*. É verdade que muitos expressaram que a realização deste trabalho os iniciou no uso deste sistema.

A 2ª fase da 1ª etapa colecionou textos dos estudantes, provocados para pensar em seus municípios e localidades, pensando a história e a diversidade cultural existente. A partir da análise destes textos pudemos perceber que os estudantes estavam interessados no processo e nos estudos sugeridos, o que revelou de imediato o estímulo ao engajamento das pessoas. Foi possível verificar que alguns estudantes estavam identificando e interpretando o patrimônio histórico de suas localidades (FERREIRA, 2015).

O Quadro 5 mostra a força da iniciativa dos estudantes que procuraram varrer suas localidades e levantar os monumentos e patrimônios relacionados ao curso de História Contemporânea, que foi aquele que na prática aplicou nossa abordagem pela primeira vez.

Município/ Polo	Igrejas	Casarões	Festas	Pessoas	Filmes
Brumado	1	3	3	3	0
Santo Estevão	1	3	2	3	0
Bom Jesus da Lapa	1	2	5	2	2
Itamaraju	0	2	2	2	0

Quadro 5 – Quantidade de monumentos e patrimônios materiais e imateriais identificados pelos participantes

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A 3ª fase da 1ª etapa foi apresentada aos estudantes, e aprovada em diálogo, dinâmica de trabalho voltada para a leitura de textos deste curso, unidade de conteúdo do curso de Licenciatura em História da UNEB/EaD, para que o patrimônio material e imaterial de cada localidade seja associado pelo estudante, e a partir daí se ter base para a produção das mídias propostas pelo projeto (FERREIRA, 2015). Esta prática exercita as habilidades que devem ter historiadores, segundo princípios do pensar histórico.

Nesta etapa, o levantamento, e podemos dizer inventário qualificado, que associava o patrimônio e monumentos da cidade ao curso de História Contemporânea confirmava os princípios de dialogismo e socioconstrutivismo, bem como o de pensar histórico, funcionando e servindo claramente para o ensino de História.

A 4ª fase da 1ª etapa, referente à leitura dos textos aconteceu no tempo e forma de organização dos estudantes, respeitando-se os limites de tempo sugeridos anteriormente.

A 5ª fase da 1ª etapa, relacionada com a produção dos vídeos foi o primeiro momento colaborativo no qual, de fato, o sistema e equipamento móvel foram efetivos como mediadores do processo. São, literalmente, milhares de postagens que mostram a intensidade dos diálogos que possibilitaram a produção dos vídeos. Embora não tivéssemos estruturado uma comparação sistematizada, pela experiência de anos trabalhando com *Moodle* e PC, não temos dúvidas de que estávamos com uma intensidade de interação e compartilhamento muito maior com a mediação dos equipamentos móveis, do que com aquela obtida por computadores.

Destaca-se que são vídeos colaborativos entre polos, trabalho em equipe de compartilhamento de aprendizagem e construção

de percepção e consciência mútua da rede e da história comum. Em consequência, a construção da História e sua interpretação pela discussão coletiva, que adicionava um grau de vivência e percepção interlocal que um curso presencial jamais seria capaz de fazer. Enquanto o *Mobile* servia como comunicação imediata e articulador de produção, o *moodle* reunia e publicava resultados acessíveis a todos. Foi este resultado que nos levou a concluir que a proposta poderia ser então, replicada e recomendada como forma, específica e bem entrosada, de trabalho, para cursos de História EaD. Um potencial avanço para o ensino-aprendizagem de História em rede.

Foi notável a velocidade de reação e resposta, a ponto de muitas vezes não estarmos conseguindo acompanhar os diálogos dos participantes. Diálogos estes que estavam integrados à organização da produção e ao estudo da História. Destacamos alguns exemplos dessas interações, que preferimos não corrigir e manter conforme foram redigidos, pois, em parte, os erros advêm das velocidades de leitura e escrita, e desejamos manter isso. Vejamos os exemplos a seguir.

Caixa de diálogo do <i>WhatsApp</i> – Sanando dúvidas sobre a produção	
12 -13/07/2015, 19:49	– Participante: Santo Estevão: Vc vai no google abre a pagina do gmail e depois coloca o endereço que Osvanildo colocou e a senha
13 -13/07/2015, 20:44	– Participante: Como deve ser este vídeo, da uma explicação
14 -14/07/2015, 09:12	– Participante: Professor, o prazo para postar o vídeo vence realmente hj?
14/07/2015, 14:46	– Participante: Osvanildo eu não estou conseguindo falar nem com xxxx e nem yyyyyy, eu faço parte deste GRUPO o texto é Globalização o de 07 o vídeo só PODE ser confeccionada por 03?
15 -14/07/2015, 15:15	– Participante: O prazo para a postagem do video está muito curto!

Quadro 6 – Diálogos dos participantes do PEADH - Discussões EaD, curso de História UNEB - Sanando dúvidas sobre a produção

Fontes: Dados da pesquisa, 1 set. 2015; FERREIRA, 2015.

Caixa de diálogo do <i>WhatsApp</i> – Dificuldades de acesso	
19 -15/07/2015, 13:17	– Participante: Professor não tô conseguindo enviar meu vídeo
20 -15/07/2015, 13:18	– Participante: Pois Osvanildo disse q o slide é pra manhã!
21 -15/07/2015, 13:18	– Participante: Enviei o meu, porém ainda nao chegou no ambiente
22 -15/07/2015, 13:21	– Participante: O que fazemos professor?
23 -15/07/2015, 13:24	– Participante: Meu vídeo tem 1 minuto e 29 segundos e não carrega
24 -15/07/2015, 13:25	– Participante: Posso mandar por aqui?
25 -15/07/2015, 13:26	– Temos disposição de viver: HistoriaEADumarealidade@gmail.com

Quadro 7 – Diálogos dos participantes do PEADH - Discussões EaD, curso de História UNEB - Dificuldades de acesso

Fontes: Dados da pesquisa, 1 set. 2015; FERREIRA, 2015.

Caixa de diálogo do WhatsApp – Participantes e sua equipe	
28 - 15/07/2015, 14:13	Participante: Vc esta com qm Euvaldo?
29 - 15/07/2015, 14:20	Participante: Bom, como estamos com o mesmo texto
30 - 15/07/2015, 14:20	Participante: Achei que tivesse q fazer contigo
31 - 15/07/2015, 20:33	Temos disposição de viver: PEDIMOS NÃO LAÇAR NESTE ESPAÇO VÍDEOS NEM BRICADEIRAS. AQUI É UMA SALA DE INSTRUÇÕES.

Quadro 8 – Diálogos dos participantes do PEADH - Discussões EaD, curso de História UNEB - Participantes e sua equipe

Fonte: Dados da pesquisa, 1 set. 2015; FERREIRA, 2015.

Os vídeos foram construídos pelos estudantes de forma que são reconhecidos nexos construídos entre as imagens, o patrimônio e a História contida nos textos. O pensar histórico foi, portanto, exercitado e, segundo seus princípios de prática de interpretação do contexto social e do processo histórico, pudemos considerar que os estudantes aprenderam História ao elaborar os vídeos.

Os princípios socioconstrutivistas estiveram presentes na prática e elaboração de todas as fases e a diversidade presente através dos participantes, foi utilizada como mediação e fonte de reflexão para o estudo. Claro que estas afirmativas não são fruto de um levantamento quantitativo sistemático, mas são elementos qualitativos perceptíveis no ato de planejar, produzir e realizar os vídeos de forma compartilhada, com diálogos e organização mediados pelos equipamentos móveis, como pudemos registrar.

A 6ª Fase da 1ª Etapa só reforça as assertivas que fazemos sobre o resultado positivo de aprendizagem da História, através de práticas efetivadas pelo pensar histórico, mediadas pelo socioconstrutivismo, utilizando a convivência com a diversidade como elemento presente na aprendizagem. É que a produção de apresentações em *Power Point* construídas a partir do compartilhamento dos vídeos evidenciou nova e mais profunda etapa de compartilhamento de aprendizagem e uso do pensar histórico, com os estudantes assumindo já com consciência a posição de autores e intérpretes da História (FERREIRA, 2015).

Nesta fase, o aplicativo *WhatsApp* ganhou a preponderância na mediação do processo de autoria coletiva, mostrando como o meio portátil era potente auxílio neste tipo de aprendizagem em rede, que trabalhava com autoria coletiva, como se pode depreender dos excertos a seguir.

Caixa de diálogo do <i>WhatsApp</i>	
Registro de autoria compartilhada de produto dos estudantes	
35 -18/07/2015, 13:34 –	Temos disposição de viver: correto nossa âncora, para a socialização vcs escolhem o meio. Primeiro todos visualizam todas as publicações depois marcam um encontro q pode ser na pizzeria, no bar ou na lanchonete ou na casa de uma pessoa com bolo e café. Discutem o que viram faz uma fot coloca no Zap, faz uma lista de presença e fotógrafa enviando no Zap. Blz.
36 -18/07/2015, 18:10 –	Âncora: meu amado seja flexível e tente entender que PARA domingo não será possível pois o tempo é pouquíssimo muitas pessoas tem seus compromisso com suas vidas religiosas, familiar, trabalho e com sigo mesmo TEMOS que assistir os vídeos forma opiniões e só depois em GRUPO formatar relatório, mesmo sendo em GRUPO VC há de admitir que a semana não foi nada fácil o pessoal mal respirou da maratona emposta pelas tarefas então vamos fazer assim teremos até à meia noite de terça para encerra a MARATONA. Certo ASSIM será melhor para todos e também preciso de tempo para fazer os BOLOS.
06:10	parada para localizar confecção do primeiro PP

Quadro 9 – Diálogos dos participantes do PEADH - Discussões EaD, curso de História UNEB - Registro de autoria compartilhada de produto dos estudantes

Fontes: Dados da pesquisa, 1 set. 2015.

Caixa de diálogo <i>WhatsApp</i> Deslocamento dos sujeitos	
44	-20/07/2015, 14:16 – Âncora: NÓS PRECISAMOS LEMBRAR E PENSAR COMO GRUPO, AS PESSOAS VÃO VIR DE LONGE TAMBÉM PARA A REALIZAÇÃO DA TAREFA O QUE VAMOS DIZER A ELAS OU NÃO ESTAMOS PENSANDO NOS OUTROS DE LONGE.
49	-20/07/2015, 23:20 – Âncora: BOA NOITE CLG E CLG E A CLG QUE JUNTOS TORNARAM POSSÍVEL O ENVIO DESTA TAREFA HOJE. BOA NOITE OSVANILDO E A Âncora SEM ACENTO. BOA NOITE GRUPO. BOA NOITE A TODOS NÓS QUE SUPERAMOS JUNTOS MAS UMA ETAPA.

Quadro 10 – Diálogos dos participantes do PEADH - Discussões EaD, curso de História UNEB - Deslocamento dos sujeitos

Fontes: Dados da pesquisa, 1 set. 2015.

Na 7ª fase da 1ª etapa, os estudantes se reuniram para produzir uma apresentação *Power Point* resultante de todo o material produzido no município. Neste caso, em cada local, o desenvolvimento das interações entre regiões produzia seu resultado.

Caixa de diálogo *WhatsApp*

57 -21/07/2015, 09:30 – Âncora: Bom dia amados GRUPO, . Estamos aguardando o nosso Comandante Osvanildo sinalizar em nossa direção que a primeira ETAPA, foi vencida e concluída com louvor. Estamos esperando o seu sinal de aprovação para que nossas com ciências possam descansar. E ai qual o veredito precisarmos JOGAR OS CHAPÉUS PARA CIMA. Confirme as HORAS prometidas...

Quadro 11 – Diálogos dos participantes do PEADH - Discussões EaD, curso de História UNEB - Caixa de diálogo *WhatsApp*

Fontes: Dados da pesquisa, 1 set. 2015; FERREIRA, 2015.

Na 2ª etapa (contato com os municípios), os sujeitos/aprendentes foram convocados a desenvolver as atividades referentes à segunda e terceira etapas em um fórum específico para este fim que designamos como *Ágora*. Neste espaço os sujeitos/aprendentes participam do processo de colaboração com outros municípios/polos, na construção do CRBP. Saem da zona de conforto e são convocados provisoriamente a experimentar a Zona de Desenvolvimento e Interação (ZDI) de Vygotsky (2009).

WhatsApp – Diálogos polifônicos – É nós na fita

58 – REPRODUÇÃO DE CAIXA DE VOZ – OLÁ MESTRE: Não sei se é possível continua, não sei trabalhar sem organização.

59 – como vamos trabalhar com aquela bagunça, vamos criar um zap a parte. É só nós na fita. O zap foi a fuga do engarrafamento humano

Quadro 12 – Diálogos dos participantes do PEADH - Discussões EaD, curso de História UNEB - É nós na fita

Fontes: Dados da pesquisa, 21 jul. 2015.

Assim, na 1ª fase da 2ª etapa efetivou-se o contato entre os polos e o desenvolvimento da interação e polifonia dos participantes. Na 2ª fase da 2ª etapa cada grupo num município produziu *Power Point* sobre o que assistiam do material produzido pelos outros. Ocorreu depois a elaboração de relatórios de avaliação da produção dos outros municípios.

Na 1ª fase da 3ª etapa reuniram-se os estudantes para avaliar as produções dos colegas de outros municípios. Na 2ª fase da 3ª etapa, cada grupo num município produziu *Power Point* sobre o que assistia do material produzido pelos outros, construindo assim um resultado do canal aberto para contato e diálogo entre as polifonias e diversidades locais.

Foi notável como o procedimento pedagógico planejado e com *design* cognitivo próprio para EaD se auto-organizou acrescentando os equipamentos móveis, e, após isso, nos apresentou um achado de adequação e resultados afirmativos de aprendizagem só realizável com compartilhamento da diversidade, e diálogo entre eles em ambiente EAD.

CONCLUSÃO

Este trabalho procurou conduzir o relato de uma pesquisa aplicada que objetivava desenvolver uma proposta pedagógica adequada à EaD para um curso de História.

É importante perceber que a proposta pedagógica elaborada conseguiu os resultados almejados. Mais importante ainda é perceber que, para além de um estudo que validasse uma proposta elaborada, a aplicação, baseada em metodologia *DBR* que considera os sujeitos envolvidos como pesquisadores participantes, optou por desistir da mediação primeiramente planejada, baseada exclusivamente em computadores, navegando na direção do uso de equipamento móvel, telefonia portátil e o aplicativo *WhatsApp* para a mediação dos diálogos e construção coletiva.

Contudo, a caracterização de um procedimento colaborativo e comunitário de estudo e construção do conhecimento em rede, que desenvolvemos para a História, não está somente afim deste campo específico, mas de fato pode favorecer outras ciências humanas e sociais.

Em particular aplicamos procedimento similar, posteriormente, ao ter como objetivo o ensino-aprendizagem de tecnologia social e turismo de base comunitária a distância, já que necessitávamos que as comunidades de bairro de Salvador desenvolvessem o conhecimento sobre os bairros que compõem o projeto, através do portal do TBC (grupo de pesquisa Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo) e de suas comunidades. Era necessário, não somente que cada população conhecesse seu bairro, mas também que cada grupo passasse a ter uma visão da outra localidade participe. Da mesma forma, uma dinâmica similar deu conta de obter resultados satisfatórios.

Desta maneira, arriscamos propor que *designs* cognitivos deste formato, colaborativos e em rede, utilizando *mobile* e AVA em computadores, podem ser uma forma eficaz e lúdica de desenvolver aprendizagem EaD em ciências humanas; considerando a participação e o engajamento mútuo através da rede possibilitam uma práxis que desenvolve as zonas de desenvolvimento imediato dos participantes, criando mediação e aprendizagem colaborativa.

Os resultados conseguidos pela prática desenvolvida foram muito positivos. Além de descobrirmos que o procedimento pedagógico elaborado funcionava conforme os princípios adotados (pensar histórico, socioconstrutivismo e consideração da diversidade), conseguimos registrar a potência de compartilhamento e interatividade que ocorre quando da utilização do *M-learning*.

Assim, pensamos ter dado ao leitor elementos fundantes para que este possa elaborar seus próprios procedimentos e saber organizar a mediação de aprendizagem possibilitada pelos portáteis.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2013a.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévsk**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.

FERREIRA, Osvanildo de Souza. **História/EAD**: uma experiência pedagógica *M-learning*. 2015. 264 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estados@. **Bahia**: síntese. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- MATTA, Alfredo. Desenvolvimento de metodologia de design socioconstruivista para a produção do conhecimento. In: GURGEL, Paulo Roberto Holanda; SANTOS, Wilson Nascimento (Org.). **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador: Edufba, 2011. p. 237-238.
- MATTA, Alfredo. **História da Bahia**: licenciatura em história. Salvador: Eduneb, 2013.
- MATTA, Alfredo. Novas linguagens para a história. **Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, a. 175, n. 464, p. 267-289, jul./set. 2014.
- MATTA, Alfredo. **Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história**: utilizando comunidades de aprendizagem e hiper-composição. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.
- MATTA, Alfredo. Transurbanidades e ambientes colaborativos em rede de computadores. **Revista da FAEEDA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 18, p. 383-389, jul./dez. 2003.
- MATTA, Alfredo; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *Design-based research* ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para a pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEDA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.
- MCKENNEY, Susan; REEVES, Thomas C. **Conducting educational design research**. Abingdon: Routledge, 2012.

MICROSOFT. **Power point**. Disponível: <<https://products.office.com/pt-br/powerpoint>>. Acesso em: 21 out. 2015.

MICROSOFT. **Windows movie maker**. Disponível: <<http://windows.microsoft.com/pt-br/windows/movie-maker>>. Acesso em: 21 out. 2015.

MOODLE. MODULAR OBJECT-ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT. Disponível: <https://moodle.org/?lang=pt_br>. Acesso em: 21 out. 2015.

SALES, Mary Valda Souza; VALENTE, Vânia Rita; ARAGÃO, Claudia. **Educação e tecnologias da informação e comunicação, licenciatura de educação a distância**. Salvador: UNEB/EAD, 2010.

SSEETU. GRUPO DE PESQUISA SOCIEDADE SOLIDÁRIA, EDUCAÇÃO, ESPAÇO E TURISMO. **Turismo de base comunitária no Cabula e entorno**. Salvador, 2017. Disponível em: <<http://www.tbccabula.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2017.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris, 2005. Disponível: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WENGER, Etienne. **Communities of practice, learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WHATSAPP. Disponível: <<https://www.whatsapp.com/>>. Acesso em: 21 out. 2015.

WILLIAMS, Raymund. **Cultura e sociedade de Colendge a Orvell**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Rocha Bruno

Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/PT. Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. Coordenadora do Curso de Especialização Mídias na Educação (FACED/UFJF). Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR). E-mail: arbruno@gmail.com

Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Pós-Doutor em Educação a Distância pela Universidade do Porto (UP). Doutor em Educação e Mestre em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal) e em Processamento de Dados pela Universidade Salvador (UNIFACS). Professor Titular do Departamento de Educação, Campus I, Salvador da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq – nível 2. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB) e do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA/UNEB/UEFS/IFBA/SENAI). Coordenador do Núcleo Bahia da Associação Brasileira de Educação a Distância

(ABED). Membro da Academia Baiana de Educação, do Instituto Geográfico Histórico da Bahia e da Academia Portuguesa da História. Líder do grupo de pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais. E-mail: alfredo@matta.pro.br.

Ana Maria Di Grado Hessel

Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Especialista em Informática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia pela PUC/SP. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC/SP. Coordenadora da Graduação em Tecnologia e Mídias Digitais. Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD/PUCSP). Pesquisadora do EdViRt da PUCSP, da REGIET (Red Internacional de Grupos de Investigaciones en Educación y Tecnología, UPM), da COLEARN (Collaborative Open Learning - Comunidade de Pesquisa sobre Aprendizagem Colaborativa e Tecnologias, Open University). Membro do GEPI, ECOTRANS e GEPEC. E-mail: digrado@uol.com.br

Ariston de Lima Cardoso

Doutor em Geociências pela UFBA. Mestre, bacharel e licenciado em Física - UFBA. Professor Adjunto e Superintendente de Educação Aberta e a Distância na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenador Institucional do Comitê de Formação de Professores UFRB (COMFOR) e Coordenador UAB/UFRB. Principais áreas: Física e Tecnologias Educativas. Pesquisador nas áreas de Tecnologias Educacionais e Assistivas, Divulgação e Popularização do Ensino de Ciências, Robótica e Física, Educação a Distância. Email: ariston@ufrb.edu.br

Domingos Caeiro

Doutor em Ciências Sociais e Humanas/História Contemporânea. Mestre em Comunicação Educacional Multimédia. Licenciado em História. Professor Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão (DCSG) da Universidade Aberta de Portugal e Vice-Reitor desde 2010. Membro da Comissão Especializada de Educação do CRUP; vogal do Conselho Fiscal da AUPEC; membro do Senado e do Conselho de Gestão da UAb. Diretor do Gabinete de Gestão Académica e Curricular e coordenador da Unidade de Missão para os Centros Locais de Aprendizagem (CLA) da UAb. Docente do ensino superior na UAb na área da História, tem colaborado na formação pedagógica de professores, participado em congressos e publicado diversos trabalhos sobre a mediatização dos discursos no ensino da História. E-mail: Domingos.Caeiro.uab.pt

Emanuel do Rosário Santos Nonato

Doutor em Difusão do Conhecimento pela UFBA. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Especialista em Literatura Brasileira pela UCSal. Graduado em Letras Vernáculas com Inglês (UCSal). Professor Adjunto do Departamento de Educação, Campus I, Salvador (UNEB). Coordenador do Núcleo de Extensão e Assuntos Estudantis da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD/UNEB). Vice-líder do grupo de pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo - ForTec. E-mail: enonato@uneb.br

Eniel do Espírito Santos

Pós-doutor em Educação (FCU/Orlando). Doutor em Educação pela UDE/Montevidéu. Mestre em Gestão Integrada de Organizações (UNEB). Especialista em Psicologia Organizacional (UNIFACS). Especialista em Formação de Docentes e de Tutores EaD (UNINTER). Bacharel em Administração de Empresas (UNICASTELO/SP). Professor pesquisador pela UAB/CAPES na UFRB; professor conteudista EaD no Centro Universitário Senac-SP e UNEB/UNEAD; docente na pós-graduação *lato sensu* do UNINTER, UNIFACS, FATEC-BA, Faculdade Hélio Rocha, Mestrado em Ciências da Educação - UDE (Uruguai) e Mestrado em Educação Superior - ULAT (Angola). Gestor do Polo de EaD Uninter em Salvador e sócio-diretor do Centro Brasileiro de Educação Continuada e da Paidós Educação.

Email: enielsanto@gmail.com

Francisca de Paula Santos da Silva

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Coimbra. Doutora em Educação pela UFBA. Mestre em Administração pela UFBA. Especialista em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Bacharel em Administração pela UCSal. Bolsista de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq – nível 2. Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas, Campus I, da UNEB. Pesquisadora do CNPq. Professora do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC/UNEB e do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento - DMMDC (UFBA/UNEB/UEFS/IFBA/LNCC/Senai). Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo (SSEETU/UNEB). E-mail: fcapaula@gmail.com

Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque

Doutor em Difusão do Conhecimento e Mestre em Administração pela UFBA. Graduado em Administração e em Processamento de Dados pela Faculdade Ruy Barbosa. Professor Auxiliar do Departamento de Ciências Humanas, Campus I, Salvador, e Coordenador Geral da Unidade de Educação a Distância da UNEB. Professor da Graduação e Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Estratégica de Marketing e Vendas da Estácio/FIB. E-mail: jalbuquerque@uneb.br

José António Moreira

Pós-Doutor em Tecnologias Educacionais e da Comunicação, Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Mestre em Multimédia pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta de Portugal. Investigador e Coordenador do Núcleo de Estudos de Pedagogia do Ensino Superior (NEPES) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Diretor da Delegação Regional do Porto, Coordenador Executivo da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) e Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta. Formador e investigador na área das Tecnologias Digitais. E-mail: jmoreira@uab.pt

Kathia Marise Borges Sales

Doutora em Difusão do Conhecimento pela UFBA. Mestre em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC). Graduada em Pedagogia pela UCSal. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XIX, da UNEB. Docente do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC/UNEB), Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UNEB e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, tecnologias, difusão do conhecimento e modelagens de sistemas sociais (DCETM/UNEB). E-mail: kmarise@uneb.br

Lucila Pesce

Pós-doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Bacharel e Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Cibercultura (LEC). Membro do GT 16 (Educação e Comunicação) da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Membro de três redes internacionais de pesquisa: REPEM (Rede de Pesquisas em Educação e Mídia, Unirio), REGIET (Red Internacional de Grupos de Investigación en Educación y Tecnología, UPM), COLEARN (Collaborative Open Learning, The Open University). Membro do Comitê Gestor do LIFE - Unifesp: Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (CAPES). E-mail: lucilapesce@gmail.com

Manuel Area Moreira

Doutor em Educação pela Universidad de La Laguna e Licenciado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad de Santiago de Compostela. Catedrático de Didática e Organização Escolar (Tecnologia Educacional) no Departamento de Didática e Pesquisa Educacional da Faculdade de Educação da Universidad de La Laguna, Ilhas Canárias (Espanha). Líder do grupo de pesquisa Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB). E-mail: manarea@ull.edu.es

Maria Inês Corrêa Marques

Pós-Doutora em Política Educacional pela Universidad de Valladolid/Espanha. Doutora e Mestre em Educação pela UFBA. Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Associada da Faculdade de Educação da UFBA. Docente do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento - DMMDC (UFBA/UNEB/UEFS/IFBA/LNCC/Senai). Líder do Grupo de Pesquisa Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação, Currículo e Trabalho (REDEPECT/UFBA). E-mail: imarques@ufba.br

Mary Valda Souza Sales

Doutora em Educação UFBA. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Especialista em Supervisão Escolar e Empresarial e em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UCSal. Professora Adjunta do Departamento de

Educação, Campus I, Salvador (UNEB). Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo - ForTEC.

E-mail: marysales@uneb.br

Osvanildo de Souza Ferreira

Doutorando do Programa Multi-institucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento – DMMDC (UFBA/UNEB/UEFS/IFBA/LNCC/Senai). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Graduado em Filosofia pela UCSal. Coordenador de tutoria do curso de História/EaD da UAB/UNEB.

E-mail: osvanildo.ferreira@uol.com.br

Ruth S. Contreras Espinosa

Doutora em Engenharia de Multimedia pela Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). Diretora e fundadora do Observatorio De Comunicación, Videojuegos y Entretenimiento (OCVE) do Instituto de la Comunicación-Universidad Autónoma de Barcelona/Universidad de Vi. Professora e pesquisadora de la Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña (UVIC-UCC).

E-mail: ruth.contreras@uvic.cat

150 x 210mm
Fonte: Minion Pro 11
Papel miolo: Pólen Soft 80 g/m²
Papel capa: Cartão Supremo 300 g/m²
Impressão: outubro/2017
CIAN Gráfica

Este livro é uma produção que recolhe a experiência didático-acadêmica de EaD das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) dos últimos vinte anos. Dois pontos de virada são singulares para pensar a EaD no Ensino Superior no Brasil e estarão fortemente representados nessa produção científica: o advento da LDB vigente (Lei Federal nº 9394/96) que consagrou a possibilidade legal de oferta de cursos a distância no âmbito da Educação Formal e a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Governo Federal que representou o estabelecimento de uma linha de financiamento contínuo para oferta de graduação e pós-graduação pelas universidades públicas brasileiras. Constitui-se também em um instrumento de comunicação do estado atual das discussões científicas sobre a EaD, na medida em que se propõe a abordar as perspectivas que a circundam, as suas teorias e os seus caminhos da EAD em todos os âmbitos, tais como no campo da gestão, da didática, do suporte, dentre outros. Tal ambição permitirá a constituição de uma produção plural capaz de refletir tanto sobre a educação-*online* na *web* 2.0 quanto sobre a necessidade e conveniência do material impresso nos cursos de EaD.

Apoio

UNEAD
Unidade Acadêmica de
Educação a Distância



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA



www.edunecb.uneb.br

ISBN 978-85-85813-14-7



9 788585 813147