

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**FRANCIELI PAES DE CARVALHO CASTRO**

**CONSTRUÇÃO DE UM MOOC PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES  
DE POLOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**CURITIBA**

**2019**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**FRANCIELI PAES DE CARVALHO CASTRO**

**CONSTRUÇÃO DE UM MOOC PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES DE POLOS  
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**CURITIBA**

**2019**

**FRANCIELI PAES DE CARVALHO CASTRO**

**CONSTRUÇÃO DE UM MOOC PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES DE POLOS  
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto

**CURITIBA**

**2019**

C355c Castro, Francieli Paes de Carvalho  
Construção de um MOOC para a formação de gestores  
de polos de educação a distância / Francieli Paes de  
Carvalho Castro. - Curitiba, 2019.  
104 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e  
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional  
Uninter.

1. MOOCs (Instrução baseada na Web). 2. Ensino à  
distância. 3. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.334

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS  
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias**

**Defesa Nº 17/2019**

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia seis de setembro de 2019, às 14h, sala 42, bloco A, do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: João Augusto Mattar Neto (Presidente-Orientador - PPGENT/ UNINTER), Patrícia Margarida Farias Coelho (Integrante Externo – UMESP), Marilene Santana dos Santos Garcia (Integrante Interno Titular- PPGENT/ UNINTER), Rodrigo Otávio dos Santos (Integrante Interno Suplente - PPGENT/ UNINTER), para julgamento da dissertação: "A CONSTRUÇÃO DE UM MOOC PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES DE POLOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA", da mestranda Francieli Paes de Carvalho Castro. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- AROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

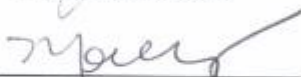
Recomendações: Visar o texto final. Destacar as contribuições e analisar criticamente os resultados. Demonstrar mais os elementos do curso e o design do MOOC. Conferir referências que não estão no final do texto.



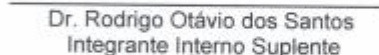
Dra. João Augusto Mattar Neto  
Presidente da Banca



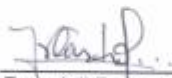
Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho  
Integrante Externo



Dr. Marilene Santana dos Santos Garcia  
Integrante Interno Titular



Dr. Rodrigo Otávio dos Santos  
Integrante Interno Suplente



Francieli Paes de Carvalho Castro  
Mestranda

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Francisca, por sempre interceder por mim em suas orações.

Ao meu esposo, Thiago Meira, por ser meu ponto de equilíbrio e apoio incondicional, para a concretização deste objetivo.

## AGRADECIMENTO

A DEUS, que permitiu que eu chegasse até aqui, me dando sabedoria, discernimento e persistência para prosseguir no caminho escolhido.

Ao meu amor, Thiago Meira, que sempre acreditou em mim, suportou os momentos de estresse e me motivou para concretizar a realização deste objetivo. Você merece que este título seja dividido com você!

A minha filha amada, melhor parte de mim, você ainda é tão pequena para entender o quanto significa em minha vida e o quanto sou abençoada por ser sua mãe.

Aos meus familiares, pais e irmãos, pelos ensinamentos que geraram em mim princípios de grande valor.

Ao meu orientador Prof. João Mattar, não só pelas orientações precisas, mas também por todo o crescimento acadêmico que me proporcionou. Agradeço pelas palavras de incentivo, pela confiança em mim depositada e pela amizade construída ao longo desta caminhada.

Aos meus queridos amigos, Verônica, Juliano, Aline, Rodrigo, Alessandra e Diogo, pelas longas conversas, apoio e pelas orações.

Às minhas amigas, parceiras de profissão: Karin, Gilmara, Desiree, Laiz e Fabiane, que sempre me apoiaram e vivenciaram os desafios desta pesquisa.

A minha amiga e parceira de MOOC Oriana Gaio, obrigada por tudo.

À amiga Profa. Daniela Karine Ramos Segundo, pelo carinho e pelos ensinamentos durante este percurso.

Às profissionais, parceiras que colaboraram com o MOOC, Fernanda Furuno e Gisele Brugger.

Ao Centro Universitário Internacional Uninter, à equipe do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, pela oportunidade de qualificação através dos conhecimentos partilhados com os professores e colegas de estudos.



## EPÍGRAFE

*O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.*

*Edgar Morin, 2001 (p. 29)*

## RESUMO

Na atual circunstância, a educação a distância (EaD) sofre transformações significativas, como, por exemplo, o aumento do número de polos de apoio presencial após a alteração na legislação. Nesse sentido, é importante refletir sobre os impactos positivos e negativos causados pela flexibilidade após os ajustes na regulamentação dessa modalidade. Com a abertura de novos polos de apoio presencial, aumentou o número de investidores e empresários, denominados aqui como gestores de polos, para atuar à frente desses centros educacionais. Nesse contexto, reforça-se a necessidade de promover a formação continuada dos profissionais que atuam na educação superior em EaD, criando oportunidades para que possam aprimorar suas habilidades para atuação nos polos de apoio presenciais e nos centros educacionais. A partir desse problema, criou-se o curso aberto, online e gratuito intitulado MOOC para Formação de Gestores de Polos para Educação a Distância — FGPEAD, o produto desta dissertação. O curso foi produzido e disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, onde foram compartilhados conteúdos selecionados sobre o tema, e os participantes do curso foram também convidados a compartilhar suas experiências. O objetivo geral desta pesquisa foi descrever o MOOC e suas implicações e relevância para a formação de profissionais que tenham interesse em atuar na EaD. Os MOOCs, por sua característica, contribuem para o gerenciamento de dados e facilitam a criação de diversas atividades e tarefas para um número elevado de alunos. Como fundamentação teórica, utilizaram-se as orientações do conectivismo: Downes (2008) e Siemens (2004). A metodologia de pesquisa é da observação e pesquisa participante, pois foi feita análise das interações e atividades a partir dos logs no Moodle, sendo a tutora do curso e curadora de conteúdo, também pesquisadora neste estudo. Para coleta de dados foi elaborado um questionário cujo objetivo principal foi avaliar se o curso contribuiu positivamente para a prática e experiência profissional dos indivíduos que atuam na educação a distância. Os resultados foram analisados qualitativamente, de acordo com as respostas dos alunos, aplicando a análise de conteúdo de Bardin (2010). No caso da análise quantitativa, utilizou-se para tratamento dos dados estatísticos o software SPSS. Com repercussões diretas na educação do futuro, assume-se a necessidade de refletir sobre a formação de profissionais que atuarão na EaD, e de como a formação continuada pode contribuir para a construção e produção de modelos de ensino que favoreçam as experiências de aprendizagem em ambientes virtuais. Os resultados mostraram um nível de evasão compatível com as experiências já estudadas de MOOCs (ao redor de 90%) e que os alunos concluintes avaliaram muito positivamente o curso. Reconheceu-se também que a demora na liberação de alguns tópicos e a restrição para os alunos passarem de fase apenas depois de terem concluído as atividades da fase anterior foram decisões inadequadas de design. Conclui-se que esta pesquisa trouxe contribuições para a comunidade acadêmica, principalmente na atuação e no papel dos gestores educacionais. Esta pesquisa faz parte dos projetos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Educação a Distância do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Legislação e EaD. MOOC. Massive Open Online Course. Gestão de Polos. Tecnologias educacionais.

## ABSTRACT

In the current circumstance, distance education undergoes significant transformations, such as the increase in the number of face-to-face support centers after changes in legislation. In this sense, it is important to reflect on the positive and negative impacts caused by flexibility after adjustments in the regulation of this modality. With the opening of new face-to-face support centers, the number of investors and entrepreneurs, hereinafter referred to as pole managers, has effectively increased to act as head of these educational centers. In this context, the need to promote the continuing education of professionals working in higher education in distance education is reinforced, creating opportunities for them to improve their skills to work in face-to-face support centers. Considering this problem, the free, open online course entitled MOOC for Training of Managers of Distance Education Learning Centers — FGPEAD was created and it is the topic of this thesis. The course was created and became available in Moodle, the virtual learning environment, where the selected content on the topic was shared, and the course participants were also invited to share their experiences. The main goal of this research is describe the MOOC and its implications and relevance for the education of professionals who are interested in working in distance education. MOOCs, by their very nature, contribute to data management and facilitate the creation of various activities and tasks for a lot of students. As theoretical. The orientations of connectivism described by Downes (2008) and Siemens (2004) were used as the theoretical basis. The research methodology is participant observation and participant research because an analysis of interactions and activities was conducted taking into consideration the logs in Moodle. The course tutor and content curator also being the researcher in this study. A quiz was elaborated for data collection and the main objective was to evaluate if the course positively contributed to the practice and professional experience of individuals who work in distance education. The results were analyzed qualitatively, according to the students' answers, applying the content analysis of Bardin (2010). In the case of quantitative analysis, the SPSS software was used for processing statistical data. It is assumed the need to reflect on the training of professionals who will work in distance education with direct repercussions on the future education. And how constant education can contribute to the construction and production of teaching models that support learning experiences in virtual environments. The results showed a level of dropout compatible with the already studied MOOC experiences (around 90%) and that the course was rated positively by the students who concluded it. It was also recognized that the delay in releasing some topics and the restriction for students to pass phase only after completing the activities of the previous phase were incorrect design decisions. The study concludes that this research brought contributions to the academic community, especially in the performance and role of educational managers. This research is part of the projects developed by Distance Education Research Group of the Professional Master in Education and New Technologies of the Centro Universitário Internacional Uninter.

**Keywords:** Distance Education. Legislation and EaD. Massive Open Online Course. MOOC. Management of Polos. Educational Technologies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO 1</b> — Lista de trabalhos apresentados e publicados pela autora .....	24
<b>QUADRO 2</b> — Categorias identificadas nos textos selecionados para leitura .....	31
<b>QUADRO 3</b> — Limite de Abertura de Polos de Educação a Distância.....	37
<b>QUADRO 4</b> — Teorias de aprendizagem .....	41
<b>QUADRO 5</b> — Divisão de comentários do fórum legislação EaD.....	63
<b>QUADRO 6</b> — Relatório de atividades moodle.....	73
<b>QUADRO 7</b> — Relatório de acesso ao curso 2019.....	74
<b>QUADRO 8</b> — Variáveis explicativas da evasão e da permanência .....	84
<b>FIGURA 1</b> — Estrutura da Pesquisa.....	22
<b>FIGURA 2</b> — Critérios de análise do instrumento de avaliação de IES.....	29
<b>FIGURA 3</b> — Resumo dos resultados obtidos com a revisão de literatura sobre polos de Educação a Distância.....	31
<b>FIGURA 4</b> — Definição dos Moocs.....	46
<b>FIGURA 5</b> — Três Tipos de MOOCs .....	47
<b>FIGURA 6</b> — Vários tipos de MOOCs.....	51
<b>FIGURA 7</b> — Logo MOOC.....	55
<b>FIGURA 8</b> — Workshop 24°CIEAD — Divulgação do MOOC FGPEAD.....	55
<b>FIGURA 9</b> — Workshop 24°CIEAD — II Divulgação do MOOC FGPEAD.....	56
<b>FIGURA 10</b> — Tópicos do Mooc FGPEAD.....	57
<b>FIGURA 11</b> — Página para login no MOOC FGPEAD .....	58
<b>FIGURA 12</b> — Página de orientações e apresentação para o MOOC FGPEAD.....	59
<b>FIGURA 13</b> — Fórum Apresente-se .....	60
<b>FIGURA 14</b> — Artigo sobre MOOCs .....	60
<b>FIGURA 15</b> — Diferentes LMS.....	64
<b>FIGURA 16</b> — Três elementos fundamentais na Retenção de Alunos.....	65
<b>FIGURA 17</b> — NEAD — Universidade Aberta do Maranhão .....	66
<b>FIGURA 18</b> — Conexão em Rede.....	67
<b>FIGURA 19</b> — O que levou a fazer o curso? Nuvem de Palavras.....	71
<b>FIGURA 20</b> — Atividade Plano de Negócios MOOC FGPEAD.....	87

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> — Lista de Representatividade.....	83
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> — Mapeamento de Gêneros dos Respondentes do questionário.....	68
<b>GRÁFICO 2</b> — Distribuição por faixa etária dos respondentes do questionário.....	68
<b>GRÁFICO 3</b> — Números de Respondentes do questionário distribuídos por Estado.....	69
<b>GRÁFICO 4</b> — Número de Respondentes do questionário distribuídos por região.....	69
<b>GRÁFICO 5</b> — Mapeamento de Respondentes do questionário por área de Formação.....	70
<b>GRÁFICO 6</b> — Respondentes do Questionário e a Relação com a EaD.....	70
<b>GRÁFICO 7</b> — Relação com a EaD- Entendendo a opção outros.....	71
<b>GRÁFICO 8</b> — Como os Respondentes do questionário melhorariam o curso.....	72
<b>GRÁFICO 9</b> — Aspectos uteis ou valiosos do MOOC FGPEAD.....	73
<b>GRÁFICO 10</b> — Relatório de acesso ao curso (2019) .....	75
<b>GRÁFICO 11</b> — O módulo I - Gestão de pequenos negócios serviu de fundamentação teórica para o módulo II - Formação para EaD?.....	75
<b>GRÁFICO 12</b> — Os objetivos do curso foram claros?.....	76
<b>GRÁFICO 13</b> — O conteúdo do curso foi organizado e bem planejado: .....	76
<b>GRÁFICO 14</b> — Os temas propostos foram relevantes .....	77

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABED</b>	—	Associação Brasileira de Educação a Distância
<b>CAPES</b>	—	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEDERJ</b>	—	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
<b>CC</b>	—	Creative Commons
<b>CI</b>	—	Conceito Institucional
<b>CONFEN</b>	—	Conselho Nacional de Enfermagem
<b>DCN</b>	—	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EAD</b>	—	Educação a Distância
<b>IDH</b>	—	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IES</b>	—	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	—	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira
<b>LMS</b>	—	Learning Management System
<b>MEC</b>	—	Ministério da Educação
<b>MIT</b>	—	Massachusetts Institute of Technology
<b>MOOC</b>	—	Massive Open Online Course
<b>UK</b>	—	Open University
<b>UNESP</b>	—	Universidade Estadual de São Paulo
<b>OUUK</b>	—	Universidade Aberta do Reino Unido
<b>PPC</b>	—	Projeto Político Pedagógico
<b>PDI</b>	—	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>REAs</b>	—	Recursos Educacionais Abertos
<b>SINAES</b>	—	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>SEED</b>	—	Secretaria de Educação a Distância
<b>UAB</b>	—	Universidade Aberta do Brasil
<b>UNED</b>	—	Universidad Nacional de Educación a Distancia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 METODOLOGIA.....	21
1.2 PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS .....	23
1.3 ESTRUTURA .....	24
<b>2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	<b>25</b>
2.1 AS POSSIBILIDADES POR MEIO DA EAD .....	25
2.2 LEGISLAÇÃO EM EAD .....	35
<b>3 CONECTIVISMO E MOOCS</b> .....	<b>39</b>
3.1 CONECTIVISMO E A RELAÇÃO COM ALGUMAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM.....	40
3.2 MOOCS CONECTIVISTAS E NÃO CONECTIVISTAS .....	44
3.3 MASSIVE OPEN ONLINE COURSE (MOOCS).....	48
3.4 PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS PARA MOOC .....	51
<b>4 O PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO: MOOC PARA FORMAÇÃO DE GESTORES DE POLOS DE EAD</b> .....	<b>54</b>
4.1 PRODUTO .....	56
4.2 RESULTADOS DO MOOC FGPEAD .....	67
<b>5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>78</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES DO MOOC</b> .....	<b>99</b>
<b>APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO AOS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	<b>100</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O desdobramento histórico da educação a distância (EaD) no Brasil é caracterizado por múltiplos cenários. No início, os cursos ofertados nessa modalidade estavam mais voltados a atender ao interesse de profissionalização em massa. Com o tempo, outros níveis educacionais foram incorporados a essa modalidade. De certa maneira, a educação a distância se torna um elemento chave para inclusão, devido às suas características específicas, como flexibilidade nos encontros presenciais, atividades *online* via plataformas virtuais de aprendizagem, contato do professor com o aluno facilitado pelo uso das tecnologias, entre outras, que, ao mesmo tempo em que contribuem para a expansão da EaD, também proporcionam o ingresso de diversas classes ao ensino superior. De acordo com Nunes (1994, p. 1):

A Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida.

Segundo Litto (2003, p. 2), o setor educacional que mais cresce mundialmente é o de aprendizagem a distância, uma abordagem bastante antiga, mas que está recebendo uma nova vida com as novas tecnologias de comunicação, com seu poder desestabilizador e com as novas exigências de capacitação humana em uma sociedade de conhecimento. Desse modo, é natural que as discussões das mudanças no cenário educacional relacionem-se ao avanço das tecnologias digitais e suas implicações no ambiente acadêmico, utilizando-se delas para aprimoramento das ações educativas.

É importante observar que as tecnologias digitais, por si só, não são suficientes para estabelecer uma nova concepção nos modelos de ensino; recomenda-se que estejam relacionadas ao projeto de gestão educacional, e que constem desde o planejamento e a construção do conteúdo, de modo que seja possível tirar proveito das potencialidades que as tecnologias digitais podem proporcionar no âmbito educacional (GONÇALVES; MOREIRA; CORRÊA, 2019).

No contexto das discussões e reflexões que permeiam o uso adequado das tecnologias na educação, a modalidade de EaD toma lugar de destaque, pois em seu desenvolvimento adota grande parte dos pressupostos necessários para o emprego das tecnologias. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 2), a EaD é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas adequadas de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Nesta dissertação, no campo da educação a distância, para além das tecnologias, percorrer-se-ão os estudos sobre as mudanças na legislação brasileira para EaD, priorizando o ensino superior, lançando mão de alguns documentos legais que norteiam essa modalidade educacional no Brasil e trazendo para a discussão os efeitos do aumento da oferta de cursos na modalidade EaD advindos da flexibilização das políticas educacionais.

Dessa forma, convém destacar o Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que ofereceu às Instituições de Ensino Superior (IES) mais autonomia na abertura e manutenção de polos, e, como consequência, o aumento no número de alunos.

É importante explicar que, embora atribuindo mais autonomia para as IES na abertura de polos, a fiscalização do Ministério da Educação, sobre a qualidade dos serviços prestados nesta modalidade, se dará também por meio de Avaliações Especiais, que foram instituídas a partir da Portaria nº 1.186, de 12 de novembro de 2018, na qual destacam-se as atribuições:

Art. 1º É instituída, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Avaliação Especial da Educação Superior, a ser coordenada conjuntamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, sem prejuízo de suas atribuições legais e regulamentares.

§ 1º A Avaliação Especial de que trata o caput visa a obtenção, no período de doze meses, dos seguintes resultados:

I - cento e cinquenta verificações in loco de Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos na modalidade de ensino a distância, incluindo sede e polos;

II - trinta realizações de auditorias in loco de atos autorizativos institucionais vencidos;

III - vinte verificações in loco em universidades que registram diplomas das Instituições de Ensino Superior.

Para que as instituições de ensino superior tenham sucesso no aumento da rede de polos, a maioria delas aposta em parcerias com escolas e centros educativos, tendo como pano de fundo contratos de agenciamentos firmados entre as partes (mantenedores e representantes) esclarecendo as responsabilidades e os direitos de ambos. Os representantes são empresários que têm interesse em investir e trabalhar com a educação superior, mediante a abertura de um polo de apoio presencial em sua localidade. Para isso, deverá despender de recursos financeiros e humanos, e atender às demandas registradas no contrato de agenciamento que será firmado com a IES desejada.

As parcerias das IES com escolas e centros educativos geralmente ocorrem mediante aos resultados dos estudos de mercado, envolvendo geolocalização e interesse do público-alvo. Em grandes instituições educacionais, esse estudo fica a cargo do departamento de inteligência educacional, que trabalha em parceria com o marketing e com o setor de expansão de polos. Após identificar o local desejado, passa-se a buscar empreendedores interessados em firmar convênio com a IES.

Ponderando que a oferta da educação a distância cresce vertiginosamente, e com ela também as oportunidades de investimento, pode-se visualizar um cenário cada vez mais atrativo para os empresários, não sendo eles necessariamente oriundos do campo educacional. Ao mesmo tempo em que essas parcerias gerarão pontos positivos, por outro lado elevar-se a preocupação com os perfis que estão à frente da gestão dos polos de apoio presencial.

Nesse contexto, destaca-se a figura do Gestor educacional do Polo de Apoio Presencial, que se responsabiliza pela administração estratégica e de pessoas do referido polo, bem como responde pelo cumprimento das cláusulas contratuais firmadas com a IES.

Desse modo, justifica-se a pesquisa acerca da oferta de um curso, totalmente online, que pudesse ser aberto para um número elevado de interessados, que tratasse das questões acadêmicas pertinentes para a atuação adequada do gestor de polo. Considerou-se também necessário incluir tópicos que trabalhassem a criação de uma pequena empresa, pois grande parte dos polos de apoio presencial do Brasil ainda podem ser alocados nessa categoria de mercado. Em um segundo momento, o curso trataria de tópicos que abordassem a administração acadêmica e pedagógica do polo.

Com isso, é proeminente refletir sobre o papel da gestão educacional em um polo de apoio presencial e da necessidade da oferta de cursos específicos para atualização, que possam ampliar as habilidades e potencializar a capacidade de aprendizagem do profissional que atuará à frente de um centro acadêmico.

A proposta desta investigação inicia-se com o estudo das mudanças na legislação educacional superior para EaD, desdobrando-se para as discussões relacionadas à necessidade de formação voltada para profissionais que atuam na gestão da EaD, que serão pautadas na revisão de literatura que será apresentada no decorrer deste estudo.

Esses aspectos contribuíram com a pesquisadora para o desenvolvimento do produto desta pesquisa, que intitulamos MOOC (*Massive Open Online Course*) de Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância, e a construir este estudo

em torno do design, da organização e da oferta do curso, descrevendo as etapas de criação, observação dos participantes e análise dos feedbacks adquiridos durante e ao final do processo de formação.

A trajetória profissional da pesquisadora é fator relevante na escolha do tema de pesquisa, já que há aproximadamente oito anos, a proponente deste projeto acompanha as mudanças na legislação superior para educação a distância, e nos últimos 24 meses, estuda em especial os artigos dispostos no Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, destaque para o tema desse projeto. A pesquisadora tem experiência profissional de mais de 12 anos na área de educação a distância em uma IES privada, na avaliação, orientação e na formação de profissionais de polos de apoio presencial.

*A priori*, a pesquisa iniciou com o levantamento de referencial teórico sobre a teoria de aprendizagem conectivista, desenvolvida por George Siemens entre as décadas 1990 e 2000; *a posteriori*, foram introduzidos os estudos sobre MOOCs e seus diferentes tipos, principalmente os que se dedicam a pensar na criação de conteúdo baseados nas trocas de informações e interações com os alunos, provocando a aprendizagem em rede colaborativa e reutilização de materiais dispostos na web. Ainda foram reunidos trabalhos relacionados ao tema polos de educação a distância para compor a revisão de literatura que será apresentada na sequência.

Em função disso, impõe-se como problema ou questão: **a oferta de um MOOC para formação em gestão de EaD seria suficiente para a preparação e atualização profissional de quem, possivelmente, não atua neste campo? E como, por meio de um MOOC, seria possível formar adequadamente esses profissionais?**

Essa curiosidade científica é justificada pelo aumento significativo no número de polos de educação a distância nos dias atuais, a partir das mudanças na legislação e da consequente da autonomia dada às Instituições de Ensino Superior, pois, de acordo com os dados coletados no site do Ministério da Educação (MEC), após a divulgação do Decreto 9.057, publicado em junho de 2017, o número de polos cadastrados cresceu cerca de 85%, passando de 7,1 mil para 13,2 mil apenas no segundo semestre do referido ano.

No decorrer deste estudo, ainda se abrirá espaço para discussão sobre o design instrucional no ambiente virtual Moodle, plataforma em que o produto desta pesquisa foi conduzido.

Embora esse objeto de estudo tenha tamanho potencial de permear as discussões atuais sobre as mudanças no cenário da educação superior a distância, o objetivo geral desta pesquisa é descrever o curso MOOC (*Massive Open Online Course*) — Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância e suas implicações e relevância para a formação de profissionais que tenham interesse em atuar na educação a distância, por meio da informação atualizada sobre decretos, tecnologias, leis e diretrizes para atuação no mercado educacional, propondo também orientações metodológicas que sirvam de referências para avaliar a aplicabilidade do curso, a partir da mesma perspectiva.

São os seguintes os objetivos específicos desta pesquisa:

- a) efetuar mapeamento das referências sobre o tema da educação a distância no Brasil a partir de 2017 e as mudanças advindas das novas diretrizes para educação superior no país;
- b) reunir e discutir referencial teórico sobre MOOCs, tipos de MOOCs e o Conectivismo;
- c) identificar as taxas de abandono e de permanência no curso MOOC FGPEAD;
- d) caracterizar o percurso de interação dos inscritos nas atividades obrigatórias do curso MOOC FGPEAD;
- e) atualizar adequadamente os interessados sobre os aspectos administrativos e pedagógicos que envolvem o papel do Gestor de Polo no cenário educativo;
- f) avaliar a aceitação do conteúdo selecionado para o curso por meio das respostas do questionário final aplicado aos participantes;

A escolha por desenvolver um curso MOOC para Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância deve-se ao fato de termos uma legislação educacional que contribui significativamente para a expansão da educação superior na modalidade EaD, sendo que a gestão dos centros educativos ou polos de apoio presencial é realizada, em sua grande maioria, por gestores/empreendedores que muitas vezes não são provenientes de ambientes educacionais, sendo necessário, antes de ingressar neste campo, uma atualização sobre as noções básicas de questões que envolvam a educação superior na modalidade EaD, bem como o resgate de conceitos fundamentais para a abertura de uma pequena empresa.

Dessa forma, pretende-se elucidar como a oferta do MOOC FGPEAD contribuiu para a atuação dos participantes na EaD, pensando neste curso como potencial

colaborativo na formação de gestores de polos e para pesquisas que serão desenvolvidas futuramente.

## 1.1 Metodologia

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental sobre legislação de educação a distância.

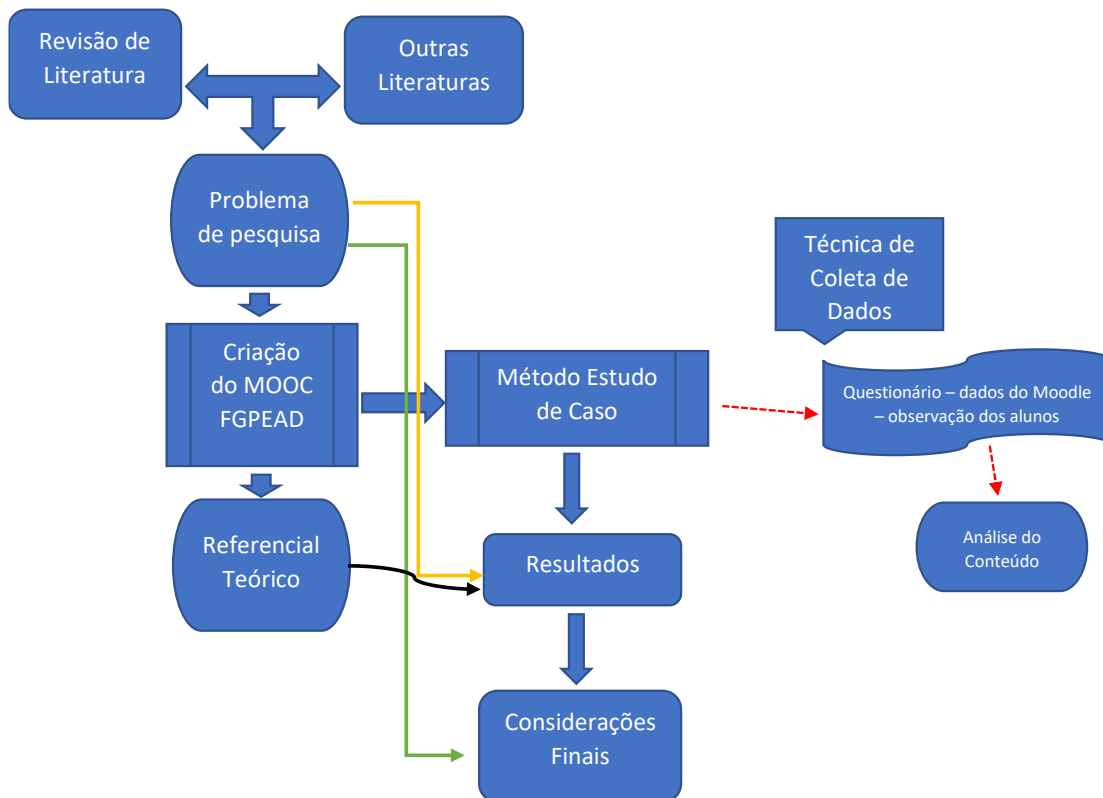
Para que fosse possível estabelecer uma diretriz para a construção do campo teórico desta pesquisa, realizou-se uma revisão de literatura cujo objetivo foi mapear a literatura em língua portuguesa que discutia o tema polos de educação a distância no Brasil. A revisão foi realizada de 4 de julho de 2017 até 2 de outubro de 2017, com a busca no Google Acadêmico, sem especificar datas.

Em um primeiro estágio, a metodologia desta pesquisa caracteriza-se com uma abordagem exploratória, porque pressupõe que o fenômeno a ser estudado deve ser analisado em uma perspectiva integrada, e, dessa maneira, foi estruturada na pesquisa teórica. Para Gil (2002, p. 41):

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, as pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de “exemplos” que estimulem a compreensão.

Pode-se identificar esses aspectos, destacados pelo autor, descrevendo a estrutura do trabalho aqui apresentado, iniciando pelo levantamento bibliográfico realizado na construção dos capítulos estado da arte e referencial teórico sobre o tema da pesquisa. Em seguida, foi construído o objeto de estudo, que, no caso, representa a construção do curso MOOC — Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância. Acompanhando a aplicação do curso, foi sendo desenvolvido o referencial teórico compatível ao tema de pesquisa. Caminhou-se então para a aplicação de questionário aos participantes do curso e a apresentação de exemplos e referências para estimular a compreensão do tema. A Figura 1 representa o esquema da pesquisa.

Figura 1 — Estrutura da pesquisa



Fonte: a autora (2019)

Entre as ações desenvolvidas durante a pesquisa, vale ressaltar a técnica de observação. Segundo Silva e Fossá (2013), a coleta de dados, por meio da técnica de observação, busca conseguir informações, utilizando os sentidos no processo de alcançar certos aspectos da realidade, à primeira vista incompreensíveis. Nesse sentido, pode-se destacar a colaboração e a discussão nos fóruns e feedbacks conduzidos pela pesquisadora nos momentos de interação com os alunos, formulando estratégias de ação para o bom andamento do curso.

Os procedimentos metodológicos foram utilizados de acordo com a necessidade na construção do MOOC, que será detalhada em um capítulo à parte, de forma a permitir a exploração e a análise dos processos que interferiam diretamente na escolha dos temas para o curso, a partir da mudança no cenário da educação superior a distância, e de como os gestores de polos recebiam formação específica para atuar nesse ambiente.

A sistematização requer um conjunto de técnicas e procedimentos capazes de coletar e analisar os dados a partir de teorias e estudos de resultados de outras investigações relevantes à pesquisa (YIN, 2001). Por isso, existe a preocupação evidente em contextualizar à comunidade acadêmica sobre o referencial teórico antes

de apresentar as técnicas e procedimentos que serão utilizadas na coleta e análise de dados.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário, com 20 questões, que foi disponibilizado no ambiente Moodle, ao final da oferta do curso MOOC FGPEAD. O questionário foi primeiramente submetido ao comitê de ética e consta em anexo a este trabalho. Espera-se que, em posse das respostas do questionário, se consiga avaliar se as perguntas que constituíam o questionário proposto atingiram os objetivos da pesquisa, conferindo confiabilidade ao estudo.

Acrescenta-se que esse questionário teve como objetivo principal avaliar se o curso contribuiu positivamente para a prática e a experiência profissional dos indivíduos que atuam na educação a distância. Para isso, os resultados foram analisados quantitativamente e estatisticamente por meio do software SPSS. No caso da análise qualitativa, propõe-se codificar e categorizar as respostas utilizando-se das orientações dispostas na obra de Laurence Bardin (2010). Além disso, serão apresentados estatisticamente relatórios de acesso ao Moodle, incluindo logs e tempo de permanência dos alunos nas atividades.

A análise de conteúdo é uma técnica de apuração de dados que, uma vez aplicada a uma pesquisa qualitativa, remeterá aos temas originais que apresentam o significado por meio de ocorrências em textos ou conceitos específicos. Para Bardin (2010, p. 126), um conjunto de técnicas de análises serve para tratar o tema discutido, prestando-se também como fonte exploratória, pois permite a análise de dados expressivos e seu armazenamento, sendo que cabe ao pesquisador a interpretação das informações obtidas.

A partir da coleta dos dados, realizou-se a análise qualitativa e quantitativa da pesquisa, tendo como apoio o software SPSS para tratamento de dados. Para a análise interpretativa, houve uma consulta aos autores que pudessem elucidar as conclusões que serão abordadas nesta dissertação, explanando os propósitos subjacentes ao estudo.

A maioria dos dados que serão analisados na seção de interpretação, foram gerados a partir do encerramento do curso, ocorrido em 31 de março de 2019. E serão aplicadas as técnicas de análise às informações colhidas.

## **1.2 Publicações e Apresentações de Trabalhos**

O Quadro 1 lista as produções da autora durante o percurso do Mestrado, diretamente relacionadas ao tema da dissertação.



Quadro 1 — Lista de trabalhos apresentados e publicados pela autora

ANO	Publicações e Apresentações de Trabalhos
2018	Artigo publicado: Análise da nova legislação em relação a polos de educação a distância. <i>EDUCAÇÃO &amp; LINGUAGEM (ONLINE)</i> , v. 20, p. 157, 2018.
2018	Capítulo de Livro: Educação e tecnologias: professores e suas práticas. 1. ed. SÃO PAULO: ARTESANATO EDUCACIONAL, 2018. v. 1. 287p.
2018	WORKSHOP - MOOC Formação de Gestores de Polos para Educação a Distância. 2018. 24° CIEAD. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
2018	I Encontro de Grupos de Pesquisa em Educação, Tecnologia e Design, Mooc de Formação de Gestores de Polos para Educação a Distância. 13 de julho de 2018. (Apresentação de Trabalho)
2018	XIII ENFOC - Encontro de Iniciação Científica e XII Fórum Científico e IV Seminário PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Polos Presenciais de Apoio a Educação a Distância: Nova Legislação, 18 de novembro de 2017. (Apresentação de trabalho).
2018	IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e E-learning – Humanitas PUC – PR. Apresentação de trabalho: MOOC para formação de gestores de polos de educação a distância – 29 de outubro de 2018.
2019	VIII Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad - A educação a distância no ensino superior no Brasil. Apresentação de Trabalho e publicação de texto completo.
2019	V Conferência Ibérica de inovação na educação com TIC (ieTIC2019), Instituto Politécnico de Bragança – Portugal. Apresentação de Trabalho – 08 de fevereiro de 2019. MOOC para formação de gestores de polos de educação a distância – Apresentação de Comunicação Oral.
2019	E-book: I ENCONTRO LUSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS – Universidade de Aveiro – Portugal: Design de um Mooc para Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância. 5 de fevereiro de 2019. (Apresentação de Trabalho e E-book)

Fonte: elaborado pela autora.

### 1.3 Estrutura

O capítulo seguinte apresenta uma revisão de literatura, documentos legais e referenciais teóricos sobre educação a distância e, especificamente, a gestão de polos de apoio presencial. O terceiro capítulo discute a teoria do conectivismo e o conceito de MOOC. O quarto capítulo apresenta o produto desta dissertação, o MOOC para Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância. O quinto capítulo analisa e interpreta os dados coletados na pesquisa. E as considerações finais indicam contribuições e limitações deste estudo e fazem sugestões para trabalhos futuros.

## **2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A passos de contextualizar o problema de pesquisa, faz-se necessário estruturá-lo e delimitá-lo na fundamentação teórica, realizada por meio da revisão de literatura. Para Echer (2001, p. 2), o pesquisador deve acreditar na sua importância para a qualidade do projeto e da pesquisa e que tudo é aproveitável para os relatórios posteriores. Na elaboração do trabalho científico, é preciso ter uma ideia clara do problema a ser resolvido, e para que ocorra essa clareza, a revisão de literatura é fundamental.

Desse modo, neste capítulo se efetua uma revisão da literatura sobre educação a distância (EaD), especificamente sobre os polos de apoio presencial, detalhando as características de abertura e funcionamento desses locais e a atuação dos profissionais de polos, com ênfase na gestão do polo. Em seguida, abordam-se publicações, decretos e a legislação que regem as diretrizes sobre esse cenário.

### **2.1 As possibilidades por meio da EaD**

Vivenciamos atualmente um contexto de crescente desenvolvimento da internet com as mídias digitais que, aliadas à intensa evolução tecnológica, resultam no consumo desenfreado de bens materiais, que permeiam as necessidades individuais e sociais de consumo. No campo educacional, isso representa a configuração presente da educação a distância, sendo que as novas tecnologias digitais alteraram o funcionamento das universidades, contribuindo para novas possibilidades de aprendizagem, criadas e difundidas por meio da grande rede.

Antes de avançarmos nesta discussão, é importante resgatar o momento em que os olhares foram se intensificando para a EaD no Brasil, que, segundo os pesquisadores Maia e Mattar (2007, p. 21), ocorreu em meados de 1.990. Os autores apontam para o avanço da imprensa como contributo para a evolução da EaD; é a partir daí que os empreendedores deram sinais de interesse nessa modalidade de ensino. Nas palavras dos autores:

Há registros de cursos de taquigrafia a distância, oferecidos por meio de anúncios de jornais, desde a década de 1720. Entretanto, a EaD surge efetivamente em meados do século XIX, em função do desenvolvimento de meios de transportes e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência. (MAIA; MATTAR; 2007, p. 21).

Essa evolução alavancou as oportunidades de acesso à informação e de aprendizagem em lugares remotos, sanando as necessidades de ensino para o

indivíduo que dispõe de tempo escasso e poucos recursos financeiros, em uma sociedade cada vez mais competitiva e industrial.

Neste contexto e pluralidade de ideias e teorias, percebe-se como é construído o pensamento pedagógico em torno dos acontecimentos sociais em várias localidades do mundo, cada um com sua influência, particularidades e especificidades territoriais. As discussões nos países Inglaterra, França, Alemanha, Itália representam uma parcela do momento em que a atividade pedagógica foi posta em debate, relacionando a educação aos acontecimentos políticos e sociais.

Ainda é pertinente comentar sobre as influências dos diversos campos do saber na pedagogia ou prática pedagógica, como a psicologia, a filosofia e a sociologia. Tomando como exemplo a filosofia, destacamos o pragmatismo de John Dewey (1859-1952), que busca superar alguns pensamentos limitantes provenientes do método tradicional de ensino, até então voltados para a narração e memorização dos conteúdos, por meio das técnicas que aproximem o indivíduo das suas realidades, provocando a autonomia e o aprender através da prática, uma espécie de ensaio das técnicas educacionais que a educação a distância nos proporciona hoje em dia.

Para Libâneo (2002), os métodos utilizados na docência são capazes de transformar a aprendizagem, pois, por meio da participação e envolvimento do aluno, fazem com que ele exerça alguma prática reflexiva, contextualizada com seu aprendizado adquirido em outros ambientes, sendo assim possível uma assimilação e criação de uma visão crítica do conteúdo trabalhado. O autor defende que:

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. (LIBANÊO, 2002, p. 40).

Correlato a esses acontecimentos, mais por volta da metade do século XX, nos Estados Unidos, inicia-se um movimento para a educação tecnicista, que incentiva a uso de técnicas de aprendizagem diversificadas, bem como o uso de computadores e recursos digitais. Seguido pelo também importante movimento, até hoje muito significativo no universo da EaD, o construtivismo, que reforça o aprendizado por meio das descobertas construídas através das relações do indivíduo com os objetos e a sociedade. Esse movimento está presente nas obras de Jean Piaget (1896–1980) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896–1934).

Com o aporte da tecnologia, inicia-se um novo formato da educação, em que os espaços são diferenciados, os livros e materiais impressos são substituídos por uso de computadores, as aulas são incrementadas por meio dos recursos digitais, como os audiovisuais, construindo assim novos meios de ensinar os conteúdos,

refazendo a história da educação tradicional e abrindo espaço para a modalidade EaD, que transita a largos passos nesse cenário digital.

As práticas pedagógicas voltadas à educação a distância, ao adequarem-se ao ritmo evolutivo das tecnologias existentes, devem estar preparadas para oferecerem meios cada vez mais adequados e atuais para o aprendizado. Nas palavras de Azevedo (2006, p. 25):

Os mais recentes desenvolvimentos no campo da EAD têm nos levado, grosso modo, a duas modalidades: uma de perfil notadamente auto instrucional, desenvolvida no contexto da sociedade industrial e perfeitamente adaptada às exigências desta sociedade, e outra de perfil mais colaborativo ou sociointeracionista, desenvolvida no contexto de surgimento da chamada “sociedade pós-industrial” ou da “informação”, em resposta a novas demandas desta nova sociedade.

Muito além disso, a EaD tem um papel significativo na educação inclusiva, pois um de seus propósitos é o de alcançar os indivíduos nos espaços em que a educação presencial não tem condições de chegar, além de proporcionar preços mais acessíveis para uma sociedade com diferenças significativas no poder aquisitivo. Essa população que não tem acesso ao ensino superior tradicional, seja por motivos geográficos ou indisponibilidade de tempo, e que muitas vezes precisa conciliar suas várias atividades para sobreviver, prejudicando a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, tem mais possibilidade de ingressar no ensino superior devido às oportunidades que surgiram com a EaD.

Esses bens culturais ainda restritos a indivíduos que possuem maior acesso ao meio digital, realidade bem significativa em nosso país, tornam os avanços do mundo digital mais próximos de poucos e, ao mesmo tempo, tão distantes da maioria dos alunos dos cursos regulares no Brasil. Mesmo assim, com o avanço da EaD, existe um universo de possibilidades para todos. E os recursos digitais vêm contribuir com melhorias na qualidade do ensino, tanto na EaD como no presencial, diminuindo as desigualdades das oportunidades educacionais, que, em outra época, eram elementos limitadores, pois:

[...] na medida em que a comunicação entre as pessoas e a conexão com a internet começaram a se desprender dos filamentos de suas âncoras geográficas – modems, cabos e desktops – espaços públicos, ruas, parques, todo o ambiente urbano foram adquirindo um novo desenho que resulta da intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo. (SANTAELLA, 2013, p. 22)

Com isso, a comunicação entre estudantes e professores, em lugares distintos, é um fator significativo para os envolvidos, pois permite ao aluno estudar e aprender mesmo não estando em uma sala de aula tradicional, o espaço de aula. A partir desse advento, qualquer local pode ser escolhido para o acesso aos estudos. Para o

professor, o conhecimento pode ser construído por milhares de alunos conectados por meio de plataformas educacionais, acessando uma sala virtual.

De certa forma, por meio dos ambientes online é possível promover aprendizagens, iniciando pelas mais tradicionais de leitura, com prazos mais flexíveis, e avançando para aprendizagens mais elaboradas, que dependerão das ações de envolvimento e exploração dos temas e partirão das motivações de cada indivíduo. É imprescindível a execução de práticas pedagógicas que estejam voltadas para os aspectos construtivos, criativos e reflexivos da aprendizagem e às questões que envolvem o desenvolvimento do conhecimento. Conforme Libâneo (2002, p. 26):

A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. Democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama-se qualidade cognitiva e operativa do ensino.

Nesse sentido, a aprendizagem nos modelos autoinstrucionais dependerá da interação do aluno somado ao conteúdo planejado, estruturado e bem organizado, pois será por meio de materiais didáticos selecionados, e elaborados adequadamente pela IES, unindo recursos digitais audiovisuais, livros impressos e digitais, tendo como ponto de apoio e suporte nas tutorias *online*.

Destaca-se no referencial de qualidade da educação a distância que:

a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói o conhecimento – ou seja, aprende – e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores) (BRASIL, 2003, p. 3).

É fácil perceber que o mercado vai apresentar uma competitividade cada vez mais acentuada entre essas modalidades de ensino. Assim, aumentam a exigência da qualificação dos seus profissionais e a qualidade, considerada como o principal diferencial que pode dar maior competitividade para instituições de ensino particulares.

Nesse panorama, o principal elemento na estrutura montada para atendimento na modalidade EaD são os polos de apoio presenciais (PAP). Eles são considerados como um braço de apoio que representa a instituição de ensino superior na localidade onde ele está instalado, o que ressalta a sua importância.

Em tempo de redes sociais, a manutenção da “imagem institucional” surge como um dos aspectos mais importantes, como forma de atender aos desejos e necessidades de uma população mais digital, que desenvolve elevado nível de inteligência competitiva e utiliza as redes sociais na tomada de muitas de suas

decisões, incluída, entre elas, a escolha da melhor instituição de ensino para oferta de cursos na modalidade da educação a distância.

Se, para a instituição, o polo é o braço que ela lança para locais distantes, para o aluno, ele representa a própria instituição de ensino. O polo de apoio presencial carrega consigo a imagem da instituição e, assim como um bom atendimento a esse aluno pode colaborar com a melhoria de sua imagem, um mau atendimento pode também, em contrapartida, afetar de forma negativa essa imagem.

Já a equipe da Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e IES enxerga o polo como uma estrutura física, na qual trabalha uma equipe multidisciplinar, voltada para o atendimento de padrões de qualidade.

Desse modo, é possível perceber nas exigências descritas no Eixo 4 — Políticas de Gestão, do Instrumento de Avaliação Institucional Externa | Presencial e A Distância, que direciona as instituições de ensino a oferecerem, como um programa de formação permanente, um processo de aperfeiçoamento da ação e prática profissional do gestor do polo de apoio presencial. Essa qualificação é considerada como necessária para que os processos de planejamento, organização, direção e controle do processo de efetivação da oferta de cursos na modalidade da educação a distância.

Figura 2 — Critério de análise do instrumento de avaliação de IES.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	<b>Não há</b> política de capacitação docente e formação continuada.
2	A política de capacitação docente e formação continuada <b>não</b> garante a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais <b>ou</b> em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional.
3	A política de capacitação docente e formação continuada <b>garante</b> a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais <b>e</b> em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional.
4	A política de capacitação docente e formação continuada <b>garante</b> a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional <b>e</b> a qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado.
5	A política de capacitação docente e formação continuada <b>garante</b> a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal <b>e</b> a qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado, <b>com</b> práticas consolidadas, instituídas e publicizadas.

Fonte: INEP (2017).

A formação do gestor e sua atuação diferenciada é considerada como responsável pelo adequado funcionamento dos cursos ofertados na modalidade da educação a distância, que estejam de acordo com os Referenciais de Qualidade que foram propostos pelo Ministério de Educação em 2007, em documento de consulta pública no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Sem essa ação, a avaliação do polo presencial já

começa com um problema que pode refletir no Conceito Institucional – CI que a instituição obtém. Trataremos mais especificamente deste item no decorrer deste capítulo.

Se há um processo de formação permanente e continuada, isso já é um sinal inicial favorável para a instituição, indicando seu interesse na manutenção de uma gestão estratégica voltada para dar ao aluno um ensino de qualidade e atendimento aos seus desejos e necessidades, colocados como prioritários, principalmente em ambientes centrados no aluno e que deles se valem para seu processo de ensino formal ou em processos de qualificação em competências e habilidades pontuais.

Nesse ambiente de aprendizagem, destacam-se os polos como locais de acolhimento presenciais ao aluno em suas atividades práticas e avaliativas. Assim, os polos constituíram-se em um espaço privilegiado para a EaD, mas é importante destacar que anterior a publicação da nova legislação aprovada em 2017, que ampliou significativamente a facilidade e flexibilidade para a criação de polos de educação a distância no Brasil, as IES estavam condicionadas a avaliações de credenciamento de polos, que poderiam demorar até dois anos para serem liberados pelo órgão avaliador.

Tomando conhecimento dessa problemática, surgiu o desejo de verificar como estava posto na literatura o impacto na abertura de polos mediante a nova legislação.

O objetivo da revisão foi mapear a literatura que discute polos de educação a distância no Brasil. A revisão foi realizada de 04 de julho de 2017 até 02 de outubro de 2017, partindo de uma busca no Google Acadêmico com a seguinte configuração, excluindo dos resultados patentes e citações:

tudonotítulo: polo OR polos EaD OR presencial OR distância OR presenciais

A busca inicial retornou 139 resultados. Foram então definidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- a) textos que não estavam disponíveis para leitura foram excluídos;
- b) foram selecionados para leitura apenas textos em língua portuguesa;
- c) foram selecionados para leitura apenas textos que tratavam de polos de apoio presencial no Brasil;
- d) foram excluídos textos cujo tema não era exatamente o polo, mas, por exemplo: evasão, perfil dos alunos etc.;
- e) foram excluídos os textos que tratavam de polos que não eram de educação a distância;

- f) foram considerados para leitura apenas artigos publicados em periódicos, trabalhos apresentados em congressos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e capítulos ou livros;
- g) Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação e Pós-Graduação lato sensu não foram considerados para leitura.

Dos textos retornados na busca inicial, foram escolhidos 41 textos para leitura, elencados da seguinte maneira:

Figura 3 — Resumo dos resultados obtidos com a revisão de literatura sobre polos de educação a distância

<u>Tipos de Texto</u>	<u>Selecionados</u>
Artigos Periódicos	16
Dissertações de Mestrado	08
Teses de Doutorado	01
Trabalhos Apresentados em eventos	16

Fonte: a autora

Durante a seleção dos textos, ainda foi possível separar as categorias e a abordagem de cada trabalho sobre o tema pesquisado. Assim, apresenta-se abaixo descritivo das categorias pesquisadas no trabalho.

Quadro 2 — Categorias identificadas nos textos selecionados para leitura

<b>DIVISÃO DOS TEXTOS</b>	
Atuação dos colaboradores	10%
O perfil do coordenador do polo	12%
As bibliotecas dos polos de apoio	12%
Implantação de polos de apoio presencial	22%
Gestão do polo de apoio presencial	44%

Fonte: a autora

Dos 41 textos selecionados, identificamos que 10% deles estavam relacionados à atuação dos colaboradores nos polos de apoio presenciais.

Na leitura desses textos, identificou-se que os profissionais dos polos são essenciais para o atendimento discente; são eles que fazem a mediação das dificuldades dos alunos entre os polos e as sedes institucionais. O modelo da educação a distância, em sua grande maioria, tem a atividade de tutoria dividida entre o atendimento presencial e o atendimento EaD, e a orientação pedagógica aos alunos é realizada principalmente por meio da tutoria presencial, uma vez que esta é fundamental para manter os estudantes engajados e motivados com sua formação.



Nas palavras de Ribeiro e Sperotto (2011, p. 7):

Desta forma, podemos definir os tutores como os principais agentes, a principal força que sustenta os processos de aprendizagem do sistema na modalidade à distância. É habitual encontrar um número acentuado de alunos sob sua responsabilidade, às vezes na casa das centenas, o que dificulta uma maior interação do professor. Logo, a qualidade passa a estar associada, diretamente, ao papel desempenhado por tutores e gestores de pólo que ocupam estes espaços de mediação.

No trecho acima, os autores abordam a importância do sistema de tutoria presencial e seus principais desafios em relação à mediação pedagógica no processo de aprendizagem do discente na modalidade EaD. O elemento chave para o desempenho desses colaboradores deve estar associado a um processo de capacitação, adequado e motivacional, que acompanhe as necessidades de construção de um processo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo dos envolvidos, e, por meio das experiências e competências individuais, promover a busca pelo conhecimento coletivo e transformador.

As atividades realizadas nos polos de apoio presenciais são elementos obrigatórios na formação dos alunos, pois envolvem momentos avaliativos, apresentações de trabalhos acadêmicos, aulas de campo, entre outros. Mas, para que essas atividades sejam ofertadas e realizadas adequadamente, existe todo um planejamento e uma organização antecipados. Essa ação preliminar está centrada na figura que administra academicamente os acontecimentos nos polos, que, em sua grande maioria, é o profissional denominado Coordenador de Polo. Ele é uma espécie de elo com a sede e os polos de apoio presencial, sendo que sua formação e experiências devem sempre estarem atreladas ao lado educacional e pedagógico.

Dos trabalhos selecionados, cinco (12%) discorrem sobre o perfil do coordenador do polo de apoio presencial. Para alguns pesquisadores, como: Eidelwein et al (2012), Silva et al (2010), Ribas, Catapan e Moreira (2011) e Ribeiro (2016), os mais variados processos estruturais e organizacionais estão relacionados à figura do coordenador do polo, que organiza e promove as ações acadêmicas em cada polo, além de ser o orientador para as atuações acadêmicas essenciais nas atividades de tutoria presencial, além de auxiliar a gestão administrativa do polo em que exerce atividade. Em geral, esses coordenadores de polos têm formação na área de educação, e em sua grande maioria são licenciados em Pedagogia.

Desse modo, em sua tese, Wolf (2014, p. 69) evidencia a relação da competência empreendedora dos coordenadores com os indicadores de desempenho dos polos de educação a distância. Nos resultados da pesquisa, os indicadores foram favoráveis entre o nível de competência empreendedora do coordenador do polo e a

avaliação dos indicadores: conhecimentos, habilidades, atitudes e nível de entrega. Portanto, esse profissional da EaD está fortemente relacionado ao desenvolvimento do polo em que atua, seja na área administrativa, ou somente no campo pedagógico.

As bibliotecas dos polos de apoio presencial estavam presentes também em cinco dos textos selecionados, totalizando cerca de (12%) por cento das citações. Diversos autores (COELHO; CARVALHO; PONTELO, 2016; JESUS, 2016; SEMBAY; RODRIGUES, 2014; COSTA, 2013; COSTA; CENDÓN, 2016) trataram em sua maioria questões de acordo com a infraestrutura e a disponibilização de materiais aos discentes. Esses materiais poderiam estar relacionados ao acervo digital e físico, que servem de suporte à pesquisa acadêmica dos alunos, tão essencial à modalidade EaD.

Os resultados das pesquisas apontadas nos textos remetem ao fato de não existirem profissionais contratados com formação na área de biblioteconomia nos polos de apoio presenciais para realizarem o atendimento integral aos alunos, e que as bibliotecas não atendem às demandas necessárias dos usuários quanto ao material bibliográfico disponível.

Outro tema muito discutido nos textos selecionados é a implantação de polos de apoio presencial, destacada em nove textos, totalizando cerca de 22% do campo de leitura. Os autores Aquino, Pereira e Erthal Junior (2017) e Peixoto Filho e Erthal Junior (2016) estudam a implantação de polos utilizando o método de *Processo de Análise Hierárquica*, composto por uma matriz de critérios essenciais para o suporte ao processo decisório de abertura de polos de educação a distância.

De outro lado, os autores Primom et al (2014), Pacheco e Machado (2015), Ferrugini (2013), Brandão (2014), Primo (2016), Gurgel (2016) e Pereira (2012) abordam a implementação de polos de apoio presencial pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como forma de política pública educacional por meio da EaD.

A maioria dos textos evidencia que houve uma evolução educacional oriunda da necessidade de formação para professores da educação básica no país, além de outros benefícios que foram observados, como o repensar das dinâmicas sociais, econômicas e populacionais nas regiões em que os polos de apoio presenciais foram instalados.

Uma característica que não condiz com o apontamento de Primom et al (2014) está relacionada à abertura de polos no estado de Santa Catarina, que foram implantados em cidades desenvolvidas, com alta concentração populacional e níveis satisfatórios de IDH, não seguindo, dessa maneira, as finalidades de que os polos de

apoio presencial deveriam ser instalados em cidades menos favorecidas economicamente, que proporcionem estudo e acesso aos locais com menor recurso financeiro e tecnológico.

A gestão dos polos tem fundamental relevância no gerenciamento das atividades e do local como um todo. Suas ações vão desde a contratação do corpo social do polo, como o gerenciamento financeiro do polo; dentre as atividades acadêmicas, são essenciais promover a instalação e manutenção dos equipamentos do polo, especialmente nos laboratórios de atividades práticas. Desse modo, vinte produções (44%) discorrem a respeito das principais questões presentes na gestão do polo de apoio presencial. Dos autores selecionados nos textos, Cardoso (2012), Cardoso et al (2014), Vieira (2014), Fagundes et al (2016), Pereira et al (2016), Leite (2013), Costa et al (2012) e Costa e Alves (2014) abordam as dificuldades e os desafios nas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica. Ainda neste quesito, Figueiredo (2017) alerta que, em sua grande maioria, a gestão adotada é centralizadora, o que resulta em prejuízos à utilização dos recursos tecnológicos e de apoio pedagógico disponíveis.

Stelzer (2015), Cardoso (2012) e Cardoso et al (2014) abordam o tema recursos humanos, e apontam para a necessidade de formação desses gestores para uma abordagem mais profissional de gestão, de forma a prover talentos, motivá-los e mantê-los, assegurando a produtividade e o comprometimento dos agentes envolvidos. Quatro dos textos selecionados sugerem modelos ou ferramentas de gestão como forma de minimizar os problemas apontados. Silveira et al (2012) e Souza et al (2012) destacam um modelo de gestão baseado na teoria de gestão celular, que minimiza as lacunas geográficas entre sede e polo de apoio presencial no que tange às ações didático-pedagógicas e administrativas.

Desse modo, entende-se que, para realizar a gestão do polo, o profissional carece de conhecimentos para a condução administrativa e pedagógica dos polos nas seguintes perspectivas: gestão estratégica, de projetos, de infraestrutura, de equipe e de processos. E que esse conhecimento pode ser desenvolvido por meio da capacitação do gestor do polo de apoio presencial, utilizando o ambiente virtual de ensino-aprendizagem para um processo de formação adequada e direcionada a esses gestores de polo de apoio presencial.

Por essa razão, considera-se que a EaD se desenvolve ao passo em que avançam as mídias e as tecnologias, dadas as múltiplas possibilidades que permitem, mas também acompanha a evolução das leis e diretrizes que norteiam sua evolução.

É importante refletir que a demora na resposta dos órgãos reguladores, que por muito tempo retardou o crescimento da educação a distância no país, somada a várias críticas à avaliação inadequada realizada por esses órgãos, contribuíram para a precarização do ensino a distância. Estabelecidos alguns conceitos sobre a EaD, apresenta-se no item a seguir um breve histórico da legislação que impacta no desenvolvimento da modalidade no Brasil.

## **2.2 Legislação em EaD**

Embora estejamos acostumados a falar sobre as mudanças significativas pelas quais tem passado a educação a distância nos últimos anos, tanto em função das políticas públicas que permeiam cada processo evolutivo dessa modalidade de ensino, quanto das questões tecnológicas e os desafios que são postos na busca da qualidade do conhecimento promovido, é importante discutir as diretrizes desse cenário e refletir sobre o futuro da EaD no ensino superior no país na pesquisa em andamento.

Para Costa e Pimentel (2009, p. 75), em meados dos anos 1970 a necessidade de inclusão da população marginalizada tomou a cabeceira das discussões mais em alta na época. Porém, somente nos anos 1990, com a disseminação da internet no meio acadêmico, é que a oferta de cursos na modalidade a distância para a democratização do ensino público superior ganhou representatividade. Mais especialmente nos anos 2000, a EaD passa a atuar com uma política pública de maior impacto e fomento para a democratização da educação. Cabe destacar que este subitem foca no ensino superior, não cobrindo, portanto, nem a educação básica, nem a educação corporativa.

O momento marcante da modalidade EaD coberto pela legislação veio por meio da divulgação da LDB, em 1996, que destacou no “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). Para acompanhar o cumprimento das diretrizes evidenciadas no documento, no mesmo ano foi criada, no Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED) — extinta, entretanto, em 2011.

Em 2005, por meio da publicação do Decreto nº 5.622, passou-se a regulamentar efetivamente a modalidade de ensino a distância, substituído recentemente pelo Decreto nº 9.057, de 2017, com novas diretrizes e formas de avaliação das instituições que ofertam essa modalidade de ensino. Algumas

mudanças foram significativas para o aumento da abertura de polos de apoio presencial no país e no exterior.

Toda essa organização avaliativa está sob responsabilidade do SINAES — Sistema de Avaliação da Educação Superior, que aplica nas IES um ciclo avaliativo composto basicamente por 5 tipos de avaliações, sendo elas:

- a) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);
- b) Conceito Preliminar dos Cursos (CPC);
- c) Índice de Desenvolvimento Discente (IDD);
- d) Índice Geral de Cursos (IGC);
- e) Conceito Institucional (CI).

Dos ciclos avaliados pelos SINAES para as IES, os mais importantes são o IGC e o CI, pois o primeiro contempla o resultado de vários indicadores de qualidade, entre eles ENADE e CPC, já o CI resulta da avaliação in loco da IES.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é operacionalizado pelo Inep. Não abrange todos os cursos em um só exame; a cada aplicação, alguns cursos determinados são selecionados para a avaliação, e o exame é obrigatório para a diplomação do aluno. As notas vão de 0 a 5 e seu resultado geral entra na composição do IGC (Índice Geral de Cursos).

O Conceito Preliminar dos Cursos (CPC) avalia cada curso separadamente, com base nos resultados do Enade mais recente. Além disso, o CPC leva em conta a estrutura física da instituição, o corpo docente, a satisfação dos estudantes, os recursos pedagógicos e outros aspectos relevantes. Os conceitos variam em uma escala de 1 a 5, na qual 1 e 2 indicam um curso “insatisfatório”. Um conceito 3 significa que o curso é “regular”. Os que recebem 4 ou 5 são considerados “excelentes”. As instituições que recebem notas inferiores a 3 são visitadas por representantes do MEC para uma avaliação mais criteriosa.

Para consultar o CPC de um curso, é só acessar : <http://portal.inep.gov.br/conceito-preliminar-de-curso-cpc->, clique em CPC 2017 (é o mais recente) e baixar a planilha com todos os cursos e IES do Brasil.

O Índice Geral de Cursos (IGC) é o resultado da média ponderada do CPC (cursos de graduação) mais nota da Capes (cursos de pós-graduação). Seu objetivo é resumir em um único indicador a qualidade preliminar de todos os cursos de graduação e pós-graduação das instituições de ensino. Essa qualidade será de fato confirmada com a avaliação in loco, que resulta no conceito institucional — CI.

O CI — Conceito Institucional é atribuído mediante visita de especialistas do MEC à Instituição credenciada. Nela, são avaliadas as instalações físicas, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a gestão da Instituição, corpo de colaboradores e política de ensino para graduação e pós-graduação.

Em termos de abertura de polos, após o Decreto 9057/2017, as instituições privadas devem se basear na nota atingida no Conceito Institucional, como exposto na Tabela 3: quanto maior a nota no CI, entre 1 e 5, mais polos poderão ser abertos durante o ano. É possível verificar como está disposta a relação entre o CI e a possibilidade de abertura de polos para as instituições.

Quadro 3 — Limite de abertura de polos de educação a distância

<b>Conceito Institucional</b>	<b>Quantitativo anual de polos</b>
3	50
4	150
5	250

Fonte: Brasil (2017).

Esse item toma destaque nessa discussão, pois evidencia uma das alterações mais importante introduzidas pela publicação do Decreto 9.057, que foi trazer maior agilidade ao processo de abertura de polos. Antes disso, o processo era demorado e incerto, pois as IES tinham que fazer o pedido para a criação de polos para o MEC, e então aguardar as visitas de comissões de avaliação e a publicação da Portaria de funcionamento no Diário Oficial da União, o que podia demorar anos; durante esse período, os polos não podiam funcionar. Isso ocasionava um grande desconforto entre os polos e a mantenedora, já que os investimentos eram aplicados naquela infraestrutura que não podia funcionar e promover serviços enquanto não houvesse a permissão do MEC.

Cabe ressaltar que o próprio Ministério da Educação identificou a necessidade de revisar os processos de credenciamento de novos polos em função do crescimento evidente, após a publicação do Decreto 9.057, e assegura: “O ministério não descarta a elaboração de novas diretrizes, a criação de novos instrumentos de avaliação e a revisão da legislação” (MEC, 2019).

Com a publicação da nova legislação, as IES têm autonomia para criar polos, não dependendo mais da avaliação nem da permissão do Ministério da Educação para autorizar seu funcionamento, devendo apenas comunicar o ato ao MEC.

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

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, traz também uma evolução nas mudanças da expansão da EaD, pois permite o credenciamento de instituição de ensino superior para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância, mesmo sem a oferta de cursos presenciais nesses níveis de ensino. Isso foi um ganho significativo para as IES, já que antes tinham que oferecer cursos presenciais para poderem atuar nesse segmento.

O polo de educação a distância foi redefinido no Decreto nº 9.057 (2017), alterado especificamente na seguinte passagem pelo Decreto 9.235 (2017):

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

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

Atrelado a esse artigo específico, toma destaque a permissão de abertura de polos fora do Brasil, que antes se restringia ao território nacional. Isso trouxe mais autonomia e abertura para as instituições avançarem mundialmente.

Outro item que merece destaque na nova legislação é a permissão de amplitude para o acervo digital, no que se refere às obras que compõem tanto a biografia básica quanto a complementar, o que anteriormente era apenas permitido no formato impresso, e as bibliotecas dos polos necessitavam de um espaço amplo e designado para o fim de consulta local; porém, muitas vezes acabavam como um espaço multitarefas e subutilizado.

A mudança na legislação da EaD no Brasil tem destaque para o crescimento dos polos de apoio presencial, ao mesmo tempo em que abre espaço para a realização das atividades avaliativas obrigatórias em ambientes profissionais.

De certo modo, existe a preocupação dos órgãos reguladores quanto à qualidade dos cursos ofertados nessa modalidade, o que tende a ser assegurado mantendo os processos de acompanhamento e avaliação das IES, além da possibilidade de revisão das legislações aqui apresentadas.

### 3 CONECTIVISMO E MOOCS

A literatura sobre os temas: conectivismo, MOOCs (*Massive open on line course*), tipos de MOOCs conectivistas e não conectivistas, design instrucional para Moodle e produção de conteúdo para MOOCs oferece referências para a questão primordial nesta pesquisa. A seguir, cada um dos temas citados será discutido, evidenciando-se sua relevância para a sistematização da proposta aqui apresentada, uma vez que, a partir de suas diretrizes teóricas, os dados serão analisados.

Serão abordadas, sobretudo, as contribuições de Siemens (2004, 2012), Mattar (2010, 2013), Downes (2008), Yan e Powell (2013), Moore (2007), Kenski (2007), Levy (1999), Gatti (2004) e Belloni (2002), entre outros teóricos importantes, para a elucidação do cenário no qual está inserida a questão em estudo.

Neste cenário de transformações, a necessidade de estimular a interação se torna um desafio tanto na educação presencial como a distância, não sendo exclusividade de nenhuma das modalidades de ensino. Deparamo-nos com comportamentos cada vez mais diferenciados de auto-gestão e aprendizagem autônoma, que são trabalhados por Silva (2004).

O autor destaca que as redes de computadores podem proporcionar mais intensamente esses comportamentos, mas atenta para a condição de que os estudantes precisam trocar ideias, argumentar e participar de discussões em grupo para tornar o aprendizado significativo dentro do contexto social.

O aluno torna-se mais autônomo nesse processo, é considerado de forma individual, com sua forma própria de aprender e adquirir novos conhecimentos a partir de informações pedagogicamente colocadas à sua disposição e é orientado a solucionar problemas de forma colaborativa, em grupos. Neste processo, ele é considerado como um sujeito coletivo, responsável pelo sucesso do grupo, influenciado e influenciador, que reconhece e trabalha com reconhecimento ao outro.

É importante destacar o que Almeida (2003, p. 334) entende que significa ensinar em ambiente digitais e interativos de aprendizagem:

[...] organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; favorecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa dos aluno.

Em outras palavras, segundo Munhoz (2003, p. 3), é necessário ajustar a ação e prática docente, discente e institucional, não sendo diferente para a mediação



tecnológica. Quando um projeto tem propósito tecnológico educacional, é importante que os alunos sejam submetidos a um processo de inclusão digital, que amplia as suas possibilidades futuras. Esta perspectiva, quando comparada com o ambiente tradicional, traz para professores, alunos e para a própria instituição de ensino novos e significantes papéis no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, os MOOCs surgem como aliados a essa prática docente e discente, já que têm em sua essência promover o espírito colaborativo, utilizando-se de conteúdos abertos, para que possam ser compartilhados com um número maior de usuários, e, conseqüentemente, aumentando o envolvimento dos alunos que aderem a esse modelo de acordo com suas habilidades, seus conhecimentos e seus interesses.

### **3.1 Conectivismo e a relação com algumas teorias de aprendizagem**

Diante da cibercultura e dos desafios que provoca no cenário educacional de hoje, é proeminente falar das concepções pedagógicas que algumas teorias tradicionais de aprendizagem, como o behaviorismo, cognitivismo e construtivismo, que por muito tempo serviram e servem como base para as discussões no âmbito pedagógico, ocasionam para a educação online e a sua relação com o cenário atual, já que foram elaboradas em um dado espaço de tempo em que a educação a distância não estava em evidência. Nas palavras de Mattar (2013, p. 22): “As teorias de aprendizagem tradicionais, utilizadas como suporte à educação presencial, não foram produzidas tendo em mente ambientes virtuais”. Por outro lado, muitos estudiosos afirmam que as teorias anteriores podem sim, juntas, dar conta desse momento em que a tecnologia não tinha relação tão significativa no âmbito educacional.

Para Siemens (2012):

[...] essas teorias, contudo, foram desenvolvidas em um tempo em que a aprendizagem não sofria o impacto da tecnologia. Por meio de dos últimos vinte anos, a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos. As necessidades de aprendizagem e teorias que descrevem os princípios e processos de aprendizagem, devem refletir o ambiente social vigente.

Nesse sentido, veremos algumas das teorias de aprendizagem que conseguem, além da abordagem cognitivista ou construtivista, ter condições de explicar outros aspectos relacionados à prática docente em contextos educativos virtuais, já que a reunião entre professores e alunos não ocorre somente no mesmo ambiente físico da sala de aula tradicional. Moran (1999, p. 1) comenta sobre ensinar e aprender contexto de conhecimento em rede:

A educação presencial e a distância começam a ser fortemente modificadas e todos nós, organizações, professores e alunos somos desafiados a encontrar novos modelos para novas situações. Ensinar e aprender, hoje, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Implica em modificar o que fazemos dentro e fora dela, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em ambientes virtuais, acessando páginas na Internet, pesquisando textos, recebendo e enviando novas mensagens, discutindo questões em fóruns ou em salas de aula virtuais, divulgando pesquisas e projetos.

Saber incorporar os aparatos tecnológicos à vida escolar e cotidiana é uma forma de se adaptar às novidades, mas também está diretamente relacionada com a aprendizagem. Dessa maneira, Kenski (2007) comenta sobre a necessidade de atentarmos que, para que as tecnologias possam trazer alterações no processo educativo, elas têm de ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Ou seja, isso requer “respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença” (KENSKI, 2007, p. 46).

As tecnologias digitais surgiram como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (LÉVY, 1999, p. 32).

Segundo Siemens (2010, p. 9), “o conhecimento é um sistema de formação de conexões”. O processo de aprendizagem não envolve apenas a ligação tutor/aluno, mas sim todos que participam do grupo virtual de discussão/fórum de discussão/de aprendizagem em rede. Nesse sentido, o estudo sobre as redes virtuais de aprendizagem apresentou uma evolução ao longo das últimas décadas.

Ainda para Siemens (2006, p. 36), é possível evidenciar algumas diferenças entre as teorias de aprendizagem e o conectivismo, e para isso o autor elaborou uma comparação, apresentada no Quadro 2.

Quadro 4 — Teorias da Aprendizagem.

Propriedades	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo	Conectivismo
Como ocorre a aprendizagem?	Caixa preta – enfoque no comportamento observável	Estruturado, computacional	Social, sentido construído por cada aprendiz (pessoal).	Distribuído numa rede, social, tecnologicamente potenciado, reconhecer e interpretar padrões.
Quais os factores que influenciam aprendizagem?	Natureza da recompensa, punição, estímulos.	Esquemas ( <i>schema</i> ) existentes, experiências prévias.	Engajamento ( <i>engagement</i> ), participação, social, cultural.	Diversidade da rede.
Qual é o papel da memória?	A memória é o inculcar ( <i>hardwiring</i> ) de experiências repetidas — onde a recompensa e a punição são mais influentes.	Codificação, armazenamento, recuperação ( <i>retrieval</i> ).	Conhecimento prévio remisturado para o contexto actual.	Padrões adaptativos, representativos do estado actual, existente nas redes.
Como ocorre a transferência?	Estímulo, resposta.	Duplicação dos constructos de conhecimento de quem sabe (“ <i>knower</i> ”).	Socialização	Conexão (adição) com nós ( <i>nodes</i> ).
Que tipos de aprendizagem são melhor explicados por esta teoria?	Aprendizagem baseada em tarefas.	Raciocínio, objetivos claros, resolução de problemas.	Social, vaga (“mal definida”)	Aprendizagem complexa, núcleo que muda rapidamente, diversas fontes de conhecimento.

Fonte: Siemens (2006, p. 36)

Para o autor, é importante reconhecer as inúmeras contribuições originadas das grandes teorias de aprendizagem na formação do conectivismo, que compõem a

base para a evolução do conhecimento. Sendo assim, Siemens (2006, p. 30) ressalta que: "todas as ideias são herdeiras de outras e todos os conceitos têm raízes". Tomando esse olhar, é possível identificar algumas características das teorias de aprendizagem nas raízes do conectivismo, como a noção de comunidade prática de Lave Wenger, que destaca a aprendizagem como um fenômeno que ocorre na interação de determinada comunidade, que tem relação com um dos princípios do conectivismo, de que promover e manter conexões é fundamental para facilitar a aprendizagem contínua.

Outra característica que se assemelha ao conectivismo pode ser encontrada no construtivismo, quando evidencia a necessidade de aprendizagem social, conhecimento rizomático e de comunidade, conhecimento conectivo, que tem muitas referências comuns em Vygotsky (1991), Downes (2011) e Cormier (2008).

Isso não significa que todas as teorias de aprendizagem dispostas no Quadro 2 são suficientes para esclarecer todos os elementos da aprendizagem. O que podemos destacar é o reconhecimento da aprendizagem como um processo colaborativo, interacionista e dinâmico, e, nesse sentido, convém lembrar a afirmação de Siemens (2005, p. 7): "Nossa habilidade de aprender o que precisamos para amanhã é mais importante do que o que sabemos hoje".

Para Bacich e Moran (2018, p. 2):

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinado trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamentos de desafios cada vez mais complexos.

A teoria behaviorista elucida que cada aprendizagem estará sempre relacionada à mudança de comportamento do indivíduo, uma forma de condição do indivíduo, de certa maneira uma teoria objetiva sobre a aprendizagem. Nesses aspectos, Mattar (2013, p. 23) destaca:

Da tradição behaviorista emergiu a revolução cognitiva em que a concepção de aprendizagem se expandiu de um foco exclusivo no comportamento para o conhecimento armazenado e recuperado na memória. Pedagogias cognitivo-behavioristas utilizam um modelo de design instrucional em que os objetivos de aprendizagem estão claramente identificados e declarados e existem à parte do aluno e do contexto de estudo, caracterizando-se pela redução do papel e da importância do professor. É importante notar que, na época, estavam disponíveis basicamente tecnologias que permitiam comunicação um-para-um e um-para-muitos, com poucas opções para comunicação muitos-para-muitos.

Na pedagogia socioconstrutivista, a aprendizagem não é mais concebida como localizada apenas nas mentes dos indivíduos, mas também em contextos, relacionamentos e interações. Os professores, por sua vez, não

se limitam a transmitir informações para serem consumidas pelos alunos, mas orientam nos no processo de integração e construção de conhecimento. É importante notar que as pedagogias socioconstrutivistas desenvolveram-se paralelamente à evolução de tecnologias que permitiam comunicação bidirecional muitos-para-muitos, como e-mail e bulletinboards e, mais tarde, World Wide Web e tecnologias móveis.

Dentro do leque de possibilidades interpretativas das teorias de aprendizagem, pode-se conceber que a aprendizagem se dá individualmente e funciona como uma resposta a fatores externos, um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. Dessa forma, o conhecimento ainda continua centrado no professor, como detentor do conhecimento absoluto, e ocorre por meio de transmissão. Ainda que se tenha foco no pedagógico, com base no construtivismo, e se conceba um novo papel de professor mediador do conhecimento, a aprendizagem ainda estará condicionada à fomentação e orientação do processo pelo docente.

Siemens (2005, p. 5) discute as limitações dessas teorias de aprendizagem, que não abordam a aprendizagem que ocorre fora do indivíduo, nem a que ocorre nos ambientes colaborativos.

O que Siemens apoia, nas palavras de Mattar (2013, p. 29), é que:

O conectivismo ou aprendizado distribuído é proposto então como uma teoria mais adequada para a era digital, quando é necessária ação sem aprendizado pessoal, utilizando informações fora do nosso conhecimento primário. As teorias da aprendizagem deveriam ser ajustadas em um momento em que o conhecimento não é mais adquirido de maneira linear, a tecnologia realiza muitas das operações cognitivas anteriormente desempenhadas pelos aprendizes (armazenamento e recuperação da informação) e, em muitos momentos, o desempenho é necessário na ausência de uma compreensão completa. O aprendizado não é mais um processo que está inteiramente sob controle do indivíduo, uma atividade interna, individualista: está também fora de nós, em outras pessoas, em uma organização ou em um banco de dados, e essas conexões externas, que potencializam o que podemos aprender, são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento. E a cognição e a aprendizagem são distribuídas não apenas entre pessoas, mas também entre artefatos, já que podemos descarregar trabalho cognitivo em dispositivos que são mais eficientes que os próprios seres humanos na realização de tarefas.

Ainda, para o autor, as redes já sustentavam a aprendizagem bem antes da proliferação da tecnologia tornar-se evidente na sociedade. A conectividade, como elucidada por Siemens (2004, 2006), é considerada de grande valia, por fornecer-nos a ideia de competências que se formam a partir da conexão, e para além de estabelecer conexões entre as fontes de informação, é necessária a criação de padrões úteis na utilização de informações, nas conexões entre ideias e áreas díspares, para que se possa originar inovação.

Por fim, Siemens (2006, p. 8) completa sua justificativa para o conectivismo como teoria de aprendizagem, quando afirma:

O conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna, individualista. O modo como a pessoa trabalha e funciona são alterados quando se utilizam novas ferramentas. O campo da educação tem sido lento em reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender. O conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital.

Observa-se daí como o conectivismo pode representar uma teoria de aprendizagem colaborativa para a sociedade digital, que contribui para um pensamento inovador que possa sustentar novos ambientes de aprendizagem, reconhecendo a habilidade de se conectar a fontes para encontrar o que é requerido, que se tornou uma das necessidades para a educação do futuro.

### 3.2 Moocs Conectivistas e não Conectivistas

A utilização da educação a distância e sua expansão como modalidade educativa reflete claramente na forma de pensar e elaborar cursos que incorporem as novas tecnologias e consigam romper as barreiras do tempo e do espaço, fornecendo uma educação de qualidade por um valor mais acessível. Uma forma de atender a demandas crescentes de formação em larga escala é a incorporação dos MOOCs — *Massive Open Online Courses*, ou Cursos Massivos Abertos e Gratuitos, nas universidades, passando a disponibilizar cursos em áreas específicas, contribuindo com o desenvolvimento em massa dos indivíduos.

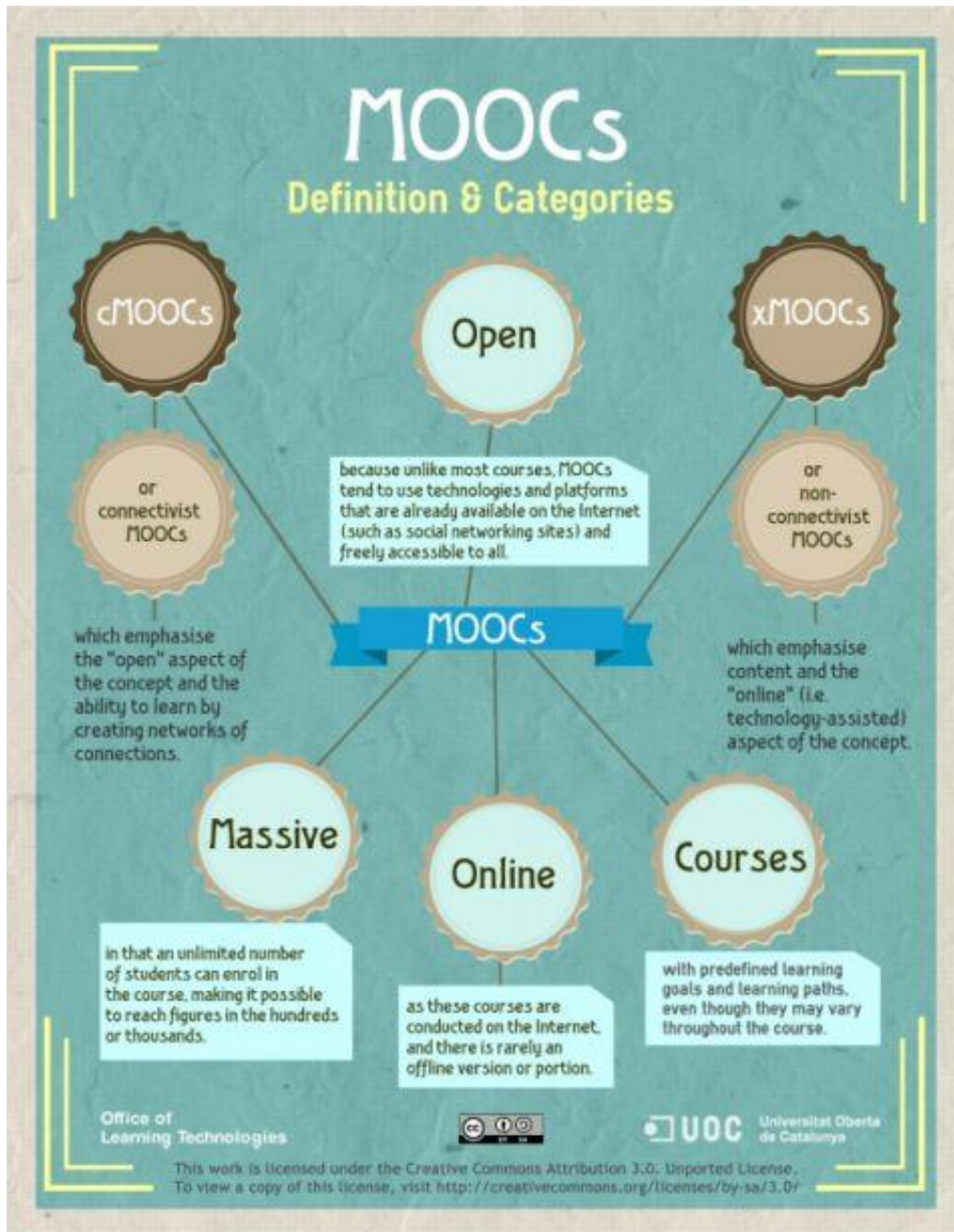
Elencamos dois tipos de MOOCs: cMOOC e xMOOC, sendo que sua principal diferença está relacionada ao modelo pedagógico aplicado. Para os cMOOCs, a aprendizagem está relacionada aos pressupostos do conectivismo, por isso devem ter abordagens mais voltadas ao aprendizado em rede e interacionismo. De outro lado, os xMOOCs, apesar de serem apontados como a nova geração dos MOOCs, são baseados em videoaulas em que o professor repassa o conteúdo aos alunos. Mattar (2013, p. 33) explica esses modelos:

Entretanto, a sigla MOOC é hoje utilizada também para cursos fundamentados em modelos pedagógicos distintos, que se desviaram significativamente das premissas iniciais delinEaDas pelos canadenses Siemens e Downes. Siemens (2012) chama de cMOOCs aos MOOCs conectivistas e xMOOCs à nova geração de MOOCs. Johnson et al (2013) afirmam que, apesar de extremamente promissores, os atuais modelos de MOOCs reproduzem amplamente os formatos de aulas expositivas. Embora a qualidade dos vídeos e conteúdo seja elevada, seus modelos pedagógicos são fortemente basEaDos na instrução tradicional, não incluindo as noções de abertura e conectivismo propostas por Siemens e Downes. Cisel e Bruillard (2012), por sua vez, afirmam que, nos novos modelos de MOOCs, os cursos são centrados ao redor dos recursos propostos pela equipe pedagógica, concentrando se na transmissão de saberes já existentes,

enquanto os MOOCs conectivistas baseiam-se na geração de conhecimento por parte dos alunos.

Segundo Siemens (2012), o modelo conectivista dos MOOCs enfatiza a autonomia e a aprendizagem social em rede e instiga à criação, enquanto o xMOOC enfatiza uma abordagem de aprendizagem mais tradicional, por meio de apresentações de vídeo e pequenos exercícios e testes. Os cMOOCs focariam, portanto, na criação e geração de conhecimento, enquanto os xMOOCs, na duplicação de conhecimento. E o autor também reconhece a importância dos xMOOCs na disponibilização de materiais de qualidade para alunos de muitas nacionalidades, e que podem, por meio da expansão de recursos, ser reformulados e aperfeiçoados.

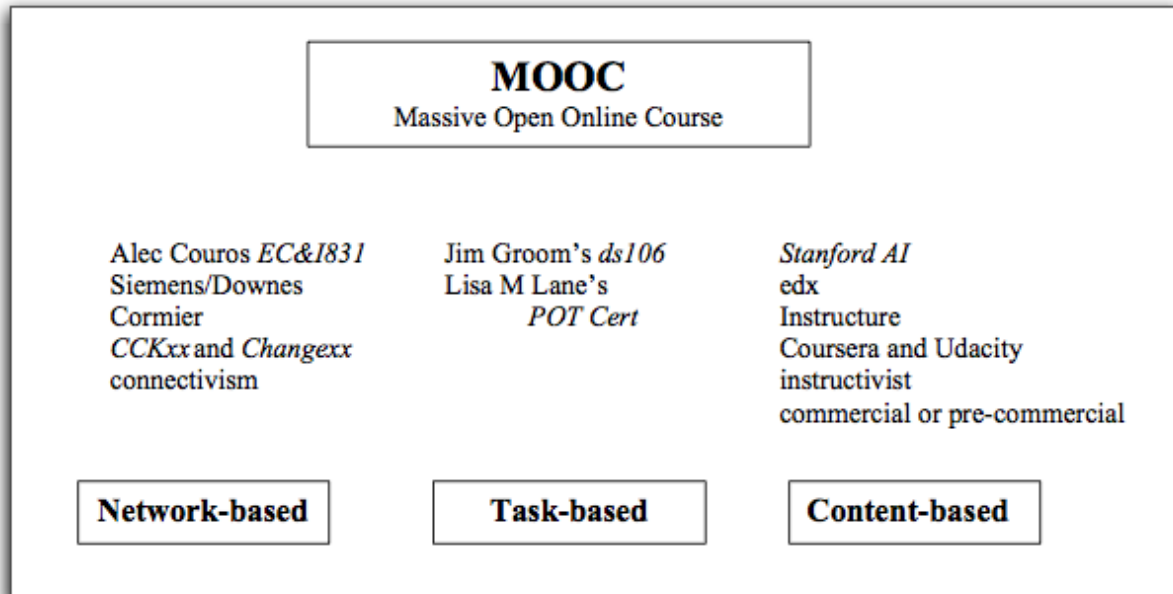
Figura 4 — Definição de MOOCs



Fonte: [http://42796r1ctbz645bo223zkcdl-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/02/MOOCsDefinition\\_resize.jpg](http://42796r1ctbz645bo223zkcdl-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/02/MOOCsDefinition_resize.jpg). Acesso em: 14 abr. 2019.

Considerando que os tipos de MOOCs podem ser identificados por características como atividades, elaboração de conteúdos e conexão em rede, seguiremos para a visualização da divisão proposta por Lane (2012):

**Figura 5** — Três tipos de MOOCs Lane (2012)



**Fonte:** <http://lisahistory.net/wordpress/umsings/three-kinds-of-moocs/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

A metodologia dos MOOCs baseados em atividade ou tarefas está relacionada à teoria do construtivismo e instrucionismo, pois requer que o aluno construa um progresso na realização das atividades direcionadas, que são diversas e variam de formato no decorrer do curso. Existem vários percursos para se completar as atividades, porém é necessário um score mínimo para que se possa conquistar as habilidades propostas. A diversidade nos formatos dos vídeos e design não suprem a necessidade de uma aprendizagem colaborativa em rede; isso se torna uma segunda opção neste modelo.

Já nos MOOCs baseados em conteúdo, a metodologia que emerge é a instrutivista, pois tem a aquisição do conteúdo, em um processo de aprendizagem formativa e somativa, como foco principal. Apesar de receberem muitas matrículas, ainda o conceito de comunidade de aprendizagem pode ser ou não utilizado, ou seja, a pessoa pode seguir o processo individualmente.

Os modelos baseados em rede condizem com os pressupostos do conectivismo; pode se dizer que são os MOOCs conduzidos por George Siemens, Stephen Downes e Dave Cormier. Neste formato, o objetivo principal afasta-se da aquisição de conteúdos e habilidades para dar luz à construção do ambiente aberto por recursos em rede, em que se possa promover a conversação e se alcançar o conhecimento socialmente construído.

Esse caminho abre espaço para o intercâmbio de ideias e promove o conhecimento entre os indivíduos interconectados.



### 3.3 Massive Open Online Course (MOOCs)

O *Massive Open Online Course* (MOOC) é uma categoria de curso virtual aberto ofertado para as massas, que tem chamado a atenção de estudiosos da educação, uma vez que a necessidade de uma educação online aberta massiva impulsiona a reflexão sobre as possibilidades e tendências que envolvem esse modelo de curso.

É importante lembrar do surgimento do primeiro MOOC, em agosto de 2008, cunhado por Dave Cormier e Bryan Alexander na oportunidade de desenvolvimento do curso “*Conectivismo e Conhecimento Conectivo*”. Foi ofertado na Universidade de Manitoba (Canadá) e organizado por George Siemens e Stephen Downes, que, na ocasião, teve mais de 2.000 pessoas inscritas mundialmente.

Em 2012, os MOOCs foram postos em alta quando as grandes instituições começaram a ofertar cursos online gratuitos, estando entre elas Harvard, Stanford e *Massachusetts Institute of Technology* — MIT, que conquistaram milhares de alunos em todo o mundo.

Dentre as principais plataformas utilizadas desde 2012 está o Coursera, da qual participam a Universidade de Yale e a Universidade da Pensilvânia, entre outras, e, conforme informações disponíveis na página da plataforma, possuem pouco mais de cinco milhões de participantes, que podem optar por 457 cursos de 90 universidades em 16 países diferentes. Nesta plataforma, os interessados podem encontrar cursos do Tecnológico de Monterrey do México e da Escola de Negócios IE, da Espanha, e diversos outros por áreas específicas.

De acordo com Teixeira e Mota (2015, p. 5):

De facto, face ao recente, mas rápido crescimento do interesse sobre os MOOCs, muitas universidades, abertas e tradicionais (presenciais), discutiram estratégias de implementação deste novo formato de oferta educacional. O enorme sucesso de experiências desenvolvidas pelas melhores universidades nos Estados Unidos constitui uma fonte de inspiração à escala mundial.

Apesar de o MOOC trazer o conceito de democratização do ensino, com base no número elevado de pessoas que adentram nos cursos, ainda existem outros questionamentos de pesquisadores em relação a critérios de oferta aberta para os MOOCs, a saber, alguns aspectos tratados por Mattar (2013, p. 31):

O conceito ‘aberto’, por exemplo, é problemático. Em muitos casos, já é cobrada uma taxa se o aluno desejar receber um certificado de participação no curso, e a tendência é que alguns MOOCs passem a ser pagos. Há inclusive um movimento no ensino superior norte-americano para que os MOOCs passem a ser reconhecidos em universidades, valendo como disciplinas por equivalência, o que deve contribuir para o estabelecimento de

algum tipo de cobrança nos cursos. De outro lado, um curso sem pré-requisito para participação não significa necessariamente que o acesso seja aberto — muitos MOOCs exigem inscrição e o aluno participa em uma plataforma fechada. Os MOOCs tampouco utilizam apenas materiais de código aberto ou REAs — ao contrário, em geral os materiais utilizados estão protegidos por algum tipo de propriedade intelectual.

Além desses aspectos, existem outros pontos que corroboram para que os MOOCs ainda sejam vistos de forma negativa por alguns pesquisadores e instituições de ensino. Muitos deles destacam que não distinguem nos MOOCs uma contribuição significativa para a aprendizagem online, uma vez que a taxa de abandono nesse modelo é alta e podem se admitir elevados números de alunos com rendimento insuficiente. Admiraal, Huisman e Pilli (2015, p. 210) destacam que, além das altas taxas de abandono, os MOOCs também são criticados por alguns órgãos de pesquisadores por suas estratégias de avaliação menos confiável nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Segundo Baeta (2016, p. 31):

Denomina-se um MOOC conectivista (daí a junção da letra 'C' cMooc), em que a filosofia pedagógica se baseia na aprendizagem em rede, desenvolvida através das conexões e interações entre os participantes. Com uma abordagem participativa, estes cursos centram-se nos contextos, com atividades de caráter mais autônomo, em que os conteúdos são apresentados pelos tutores numa fase inicial para introduzir os conceitos, servindo como incentivo para a procura individual e partilha de informações entre os participantes, que são os responsáveis pela sua própria aprendizagem.

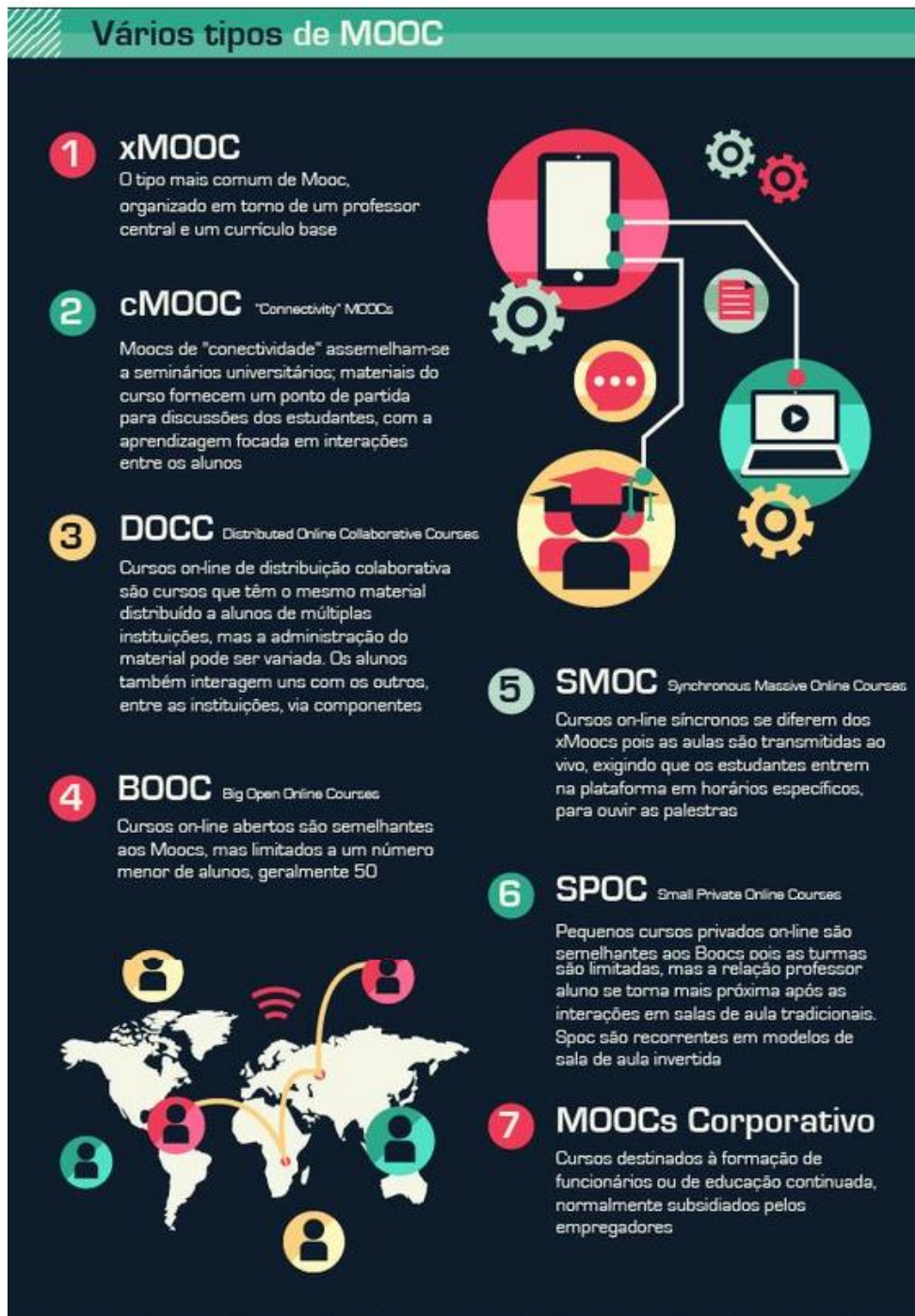
O que se pode perceber é que os MOOCs, em muitos aspectos, ainda precisam ser melhorados, principalmente perante aos desafios que a evolução tecnológica nos traz, mas também predominam como uma estratégia possível como ferramenta de divulgação de cursos, já que muitos estudos indicam altas taxas de matrículas e atribuíram a esse modelo múltiplas vantagens e possibilidades para que os alunos ganhem novas habilidades e conhecimentos por meio de experiências de aprendizagem de longa duração e autodirecionadas.

Embora existam várias abordagens para a classificação de MOOCs para educação aberta, ainda não se pode indicar qual deles seriam a melhor opção, pois antes de optar por um ou outro tipo de MOOC, deve-se considerar primeiramente os objetivos educacionais de cada instituição de ensino superior. Portanto, é de extrema importância que os prestadores de MOOC e as instituições de ensino superior conheçam as diferenças e funções básicas que cada modelo tem a ofertar, a fim de desenvolver MOOCs para diferentes grupos de estudantes com diferentes demandas e origens.

Williams (apud Dal Forno, 2013, p. 178) argumenta que há pouquíssimo conhecimento acerca dos estudantes inscritos nos MOOCs. A autora salienta que os aspectos operacionais das plataformas, o design instrucional e a pesquisa em educação seriam beneficiados mediante o levantamento de mais informações a respeito de quem são os estudantes que optam por tais cursos atualmente. Esse tipo de informação é fundamental não só para cada plataforma desenvolver suas ações da melhor maneira, mas para essa modalidade de EaD evoluir como um todo.

Desse modo, apresentar-se-á a seguir uma ilustração sobre os diferentes MOOCs, que correspondem e diferem em estruturas pedagógicas e graus de abertura e massividade, mas que poderiam levar a escolhas assertivas e adequadas considerando as possibilidades de avaliações diversas e design e conteúdo de qualidade.

Figura 6 — Vários tipos de MOOC (Coursera).



Fonte: <http://amos3.aapm.org/abstracts/pdf/90-25552-344462-103162.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

Nesse sentido Gonçalves, Moreira e Corrêa (2019, p. 109) afirmam que é crucial que as instituições de ensino e o corpo docente estejam e se sintam preparados para esse novo universo tecnológico, que evidencia a tecnologia e o uso dela como essencial para que se alcance um planejamento adequado, um acompanhamento efetivo do processo de aprendizagem, motivação e interação com a comunidade de aprendizagem dentro dos ambientes MOOCs.

### 3.4 Produção de Conteúdos para MOOC

O compartilhamento de recursos e informações e a enorme possibilidade de desenvolvimento de novas ferramentas em rede, por meio da investigação e reutilização de materiais já disponíveis na internet, é o que pode muitas vezes criar um diferencial nos materiais escolhidos para um curso online aberto. De certa forma, é sabido que encontrar e acompanhar fontes de qualidade e confiáveis para a pesquisa é um processo lento, mas que tem seu valor no cenário acadêmico.

Adentrar na logística de criação de um curso online, mais especificamente no que se refere ao design em um ambiente virtual de aprendizagem, além de ser desafiador, pode se tornar árduo e muito frustrante. Por isso, o planejamento antecipado e definições de alguns critérios podem refletir o sucesso ou o fracasso em seu projeto. Desse modo, Litto e Mattar (2017, p. 35) indicam algumas estratégias: (i) definir o foco principal do seu curso; (ii) definir público alvo; (iii) ter em mente qual problema se está tentando resolver. Esses são pontos principais para serem definidos já no início de seu projeto, e servem como base para que se, ao longo do percurso, encontrar dúvidas sobre os recursos que serão escolhidos, esses elementos possam lhe indicar as decisões mais adequadas.

Para Cormier (2008 p. 8), o MOOC é um curso, é aberto, participativo, distribuído e que suporta a aprendizagem ao longo da vida. O autor ressalta que o MOOC foi construído para um mundo onde a informação está em todo o lado e cuja ligação à internet permite o acesso a uma grande quantidade de informações, representando uma forma de aprendizagem em um mundo conectado.

Dessa forma, dando continuidade aos aspectos de planejamento e de posse da literatura existente sobre o assunto a ser tratado em seu curso, percebe-se que, para a preparação de um MOOC, exige-se ainda a articulação entre vários intervenientes, em que destacam Pomerol, Epelboin e Thoury (2015 p. 41) a seguir:

- Os contributos fornecidos pelo professor/tutor devem ser registados em formato vídeo, que posteriormente serão editados e publicados online, sendo um trabalho que requer o apoio de técnicos qualificados;
- O curso precisa conter documentos escritos e ilustrados. Na educação convencional nem todos os professores distribuem os conteúdos em sala de aula, podendo referir livros que estão disponíveis na biblioteca da instituição ou na internet. Num MOOC, os conteúdos precisam ser fornecidos e disponibilizados na sua totalidade — sejam estes redigidos e/ou elaborados pelos professores/tutores ou estejam disponíveis na Web, por meio de recursos educativos abertos;
- O reconhecimento dos conhecimentos adquiridos deve ser previsto na forma de exercícios e/ou testes, exigindo um esforço adicional, tanto em relação ao conteúdo como à forma, em que um questionário (Quiz) ou teste online não são tão flexíveis como os que são apresentados em suporte físico e corrigidos pelo professor.

Filatro (2018, p. 68) considera que: como professor e/ou especialista no conteúdo a ser desenvolvido, você é um profissional preparado para reconhecer materiais que ofereçam uma representação fidedigna e mais exata possível dos fatos, princípios, leis e procedimentos, de forma atualizada e representativa da área de conhecimento em questão. Lançar mão de critérios para seleção de conteúdos para criação de cursos, de alguma forma fortalece a continuidade do aluno no curso, pois saber distinguir entre as fontes primárias e secundárias para elaboração e disponibilização de conteúdos pode resultar na aproximação ou no afastamento do aluno.

A disponibilidade de profissionais de ensino e apoio e as necessidades de aprendizes tomam espaço nas discussões sobre os conteúdos e design do curso. Dessa forma, considerando as características dos MOOC, livres e de acesso aberto, uma questão essencial envolve as licenças e os direitos de autor. Afinal, apesar de autorizar a reprodução de figuras/ilustrações encontradas na literatura, acompanhadas por referências e com citação das fontes, é primordial que os direitos autorais sejam assegurados, pois a ausência/ocultação de tais direitos significam grandes empecilhos para o desenvolvimento do MOOC.

De modo geral, observa-se que definir requisitos de implementação de plataformas de Mobile na construção de conteúdos para MOOC é uma área em expansão e requer muitos afinamentos. Além de exigir estratégias que contribuam para o engajamento e a motivação dos participantes, ainda discute a necessidade de estudos que melhorem a integração com recursos educacionais abertos, aplicação de técnicas de tratamento de dados, questões de escalabilidade, entre outros aspectos importantes a serem estudados.

#### 4 O PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO: MOOC PARA FORMAÇÃO DE GESTORES DE POLOS DE EAD

O MOOC (Massive Open OnLine Course) FGPEAD — Formação para Gestores de Polos de Educação a Distância foi idealizado durante as reuniões de orientação do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, no Centro Universitário Uninter. Inicialmente, tinha-se a ideia de elaborar um guia prático para que gestores de polos tivessem acesso a algumas orientações iniciais ao abrirem uma pequena empresa. Porém, o guia se tornaria amplo demais para o que se pretendia abordar, portanto não serviria como propósito inicial de tornar a informação rápida e objetiva.

Dessa forma, procurou-se algo que pudesse encaixar a necessidade de formar pessoas utilizando-se de recursos tecnológicos atuais em um ambiente virtual, em um modelo de curso que pudesse ser ofertado para um número elevado de pessoas, de diversos locais e com conteúdo diversificados. Para Alves e Nova (2003, p. 1):

A Educação à Distância (EAD) vem se tornando, ao longo dos últimos cinco anos, uma discussão fundamental para quem está refletindo sobre os rumos da educação numa sociedade cada vez mais interconectada por redes de tecnologia digital. São inúmeros os cursos à distância que são criados e difundidos diariamente, no mundo inteiro, utilizando a Internet ou sistemas de rede similares como suporte da comunicação pedagógica. Desde cursos informais de culinária, *tai chi chu an* ou eletrônica básica, até cursos de graduação e pós-graduação, nas diversas áreas do conhecimento.

Para a construção do MOOC FGPEAD, reuniu-se uma equipe de suporte técnico em um grupo de Whatsapp e e-mail, que se comunicou diariamente, de acordo com as diversidades que apareceram ao longo do curso. Para divulgação do curso, foi criada uma logo e uma página no Facebook da empresa Artesanato Educacional, pela qual veiculou-se o curso. Utilizou-se o ambiente virtual Moodle.

A divulgação foi realizada durante o 24º CIEAD (Congresso Internacional de Educação a Distância), evento de grande importância para a comunidade acadêmica da área, que aconteceu em outubro de 2018 na cidade de Florianópolis — Santa Catarina, na região sul do Brasil, e contou com especialistas internacionais e nacionais no âmbito da educação a distância, sem contar nas diversas empresas parceiras, que expuseram seus materiais e produtos no decorrer do congresso. É possível saber mais sobre o congresso acessando: [www.abed.org.br/](http://www.abed.org.br/).

O Workshop de divulgação do MOOC teve a duração de 2 horas e, nesse tempo, recebemos várias contribuições e vários questionamentos sobre a programação, conteúdos e dúvidas gerais sobre o curso a ser ofertado. O interessante é que estavam presentes profissionais de várias áreas e instituições de ensino. Dessa

forma, as discussões foram diversas e cada pessoa mostrava interesse em saber um pouco mais daquilo que buscava encontrar no MOOC FGPEAD.

Algumas imagens a seguir, representam esse momento de troca de experiências e a logo produzida para o curso:

**Figura 7** — Logo MOOC FGPEAD



Fonte: a autora

**Figura 8** — Workshop 24º CIEAD divulgação MOOC FGPEAD



Fonte: a autora



**Figura 9** — Workshop 24° CIEAD divulgação MOOC FGPEAD



**Fonte:** a autora

Após divulgação, iniciaram-se as inscrições no curso, e o participante, ao clicar no link de registro no curso, era automaticamente direcionado para a página de cadastro no Moodle. Uma vez cadastrado, o participante tinha acesso à página inicial do MOOC FGPEAD. Nesse espaço estavam disponíveis orientações e materiais sobre os primeiros passos no curso.

#### **4.1 Produto**

O curso foi pensado com base na legislação que regulamenta a EaD, que contribui significativamente para o aumento da oferta dessa modalidade de ensino, principalmente em um momento em que cresce vertiginosamente o número de polos de apoio presencial em EaD em nosso país em função da nova legislação publicada em 2017. O curso abordou questões técnicas de atuação nos polos de apoio presencial, trazendo temas essenciais para a administração de um pequeno negócio e a visão do ambiente educacional, além de incorporar elementos da gamificação, que fazem parte da pesquisa de Mestrado de Oriana Gaio, que também participou da

elaboração, aplicação e finalização deste projeto, idealizado durante nossas reuniões de grupo de pesquisa.

O MOOC teve como objetivos explicitar as características da educação a distância, criando oportunidades para a formação continuada e proporcionando aos alunos elementos que os auxiliem nas habilidades e competências para atuação no âmbito empresarial e educacional.

O MOOC reuniu os professores: Francieli Castro, Oriana Gaio e João Mattar.

Seu público-alvo foram profissionais que atuam ou têm interesse na área de Educação, mais especificamente em educação a distância. Duração e Dedicção: 11 semanas (de 08 de outubro de 2018 a 31 de março de 2019). O curso exigiu uma dedicação média de três horas por semana.

O curso foi aberto e gratuito e não existiram pré-requisitos necessários para o ingresso no curso.

A proposta para as atividades era de abertura semanal, envolvendo leituras e debates. As atividades foram a princípio apenas assíncronas, ou seja, poderiam ser realizadas nos dias e horários que os alunos pudessem, mas poderiam também ser organizadas atividades síncronas (em que os professores e alunos se reuniram virtualmente no mesmo dia e horário), em função do interesse e da disponibilidade da turma. Todas as atividades, síncronas e assíncronas, seriam realizadas apenas a distância, ou seja, não estavam previstos encontros presenciais. O aluno poderia também desenvolver um projeto durante o curso para aplicar o que fora estudado.

A avaliação envolveu a participação nas atividades desenvolvidas durante o curso e a elaboração do plano de negócios. Ao final, o aluno deveria participar do questionário proposto para então receber o Certificado, com a indicação de carga horária de sessenta horas, incluindo o tempo para a elaboração do plano de negócios.

**Figura 10** — Tópicos do MOOC FGPEAD

## Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância

Página inicial Meus cursos Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância **II PROFISSIONAIS DA EAD**

ORIENTAÇÕES & APRESENTAÇÃO 1 INTRODUÇÃO 2 EMPREENDEDORISMO 3 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO 4 MARKETING 5 FINANÇAS E CONTABILIDADE  
6 GESTÃO DE PESSOAS 7 EdD COMO NEGÓCIO 8 LEGISLAÇÃO EAD 9 TECNOLOGIAS 10 VISÃO MERCADOLÓGICA PARA POLOS **II PROFISSIONAIS DA EAD** Certificado

**Fonte:** a autora

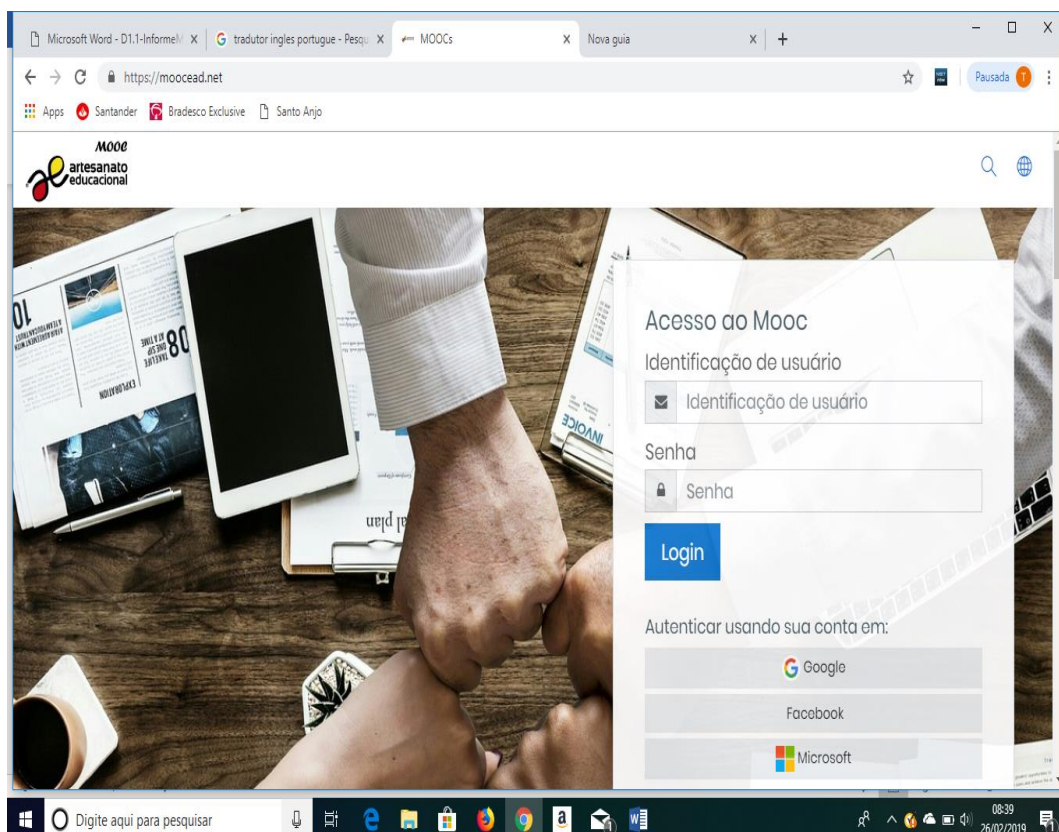
No link de aviso foram disponibilizados diversos textos explicativos sobre cada tópico que iria ser ofertado no decorrer do curso. Também foi disponibilizado o Programa em formato pdf, para que os alunos pudessem acompanhar as datas em que cada tópico seria ofertado. E, por fim, o guia do Moodle que orientava a navegação e o local em que os participantes poderiam consultar suas notas no curso.

A ferramenta de Glossário é uma atividade no Moodle na qual cadastraram-se muitos verbetes, e cada vez que um deles aparecia em qualquer dos tópicos do curso, aparecia um hiperlink no texto, e, ao clicar, o participante era direcionado para esse repositório de verbetes, nos quais poderia contribuir e/ou discutir a postagens dos colegas. Neste espaço, receberam-se muitas postagens e considerações interessantes para os temas.

Outro item importante disponível neste tópico de orientações iniciais foi o Termo de Uso. Este documento descreve a necessidade de o participante indicar que possui ciência sobre o uso dos materiais aos quais terá acesso durante o curso, servindo também para respaldar os autores sobre os direitos autorais dos materiais veiculados no MOOC.

Apresentam-se a seguir duas ilustrações das páginas iniciais do MOOC Formação de Gestores de Polos para Educação a Distância.

**Figura 11** — Página de login para o MOOC FGPEAD



Fonte: a autora

**Figura 12** — Página de orientações e apresentação para o MOOC FGPEAD

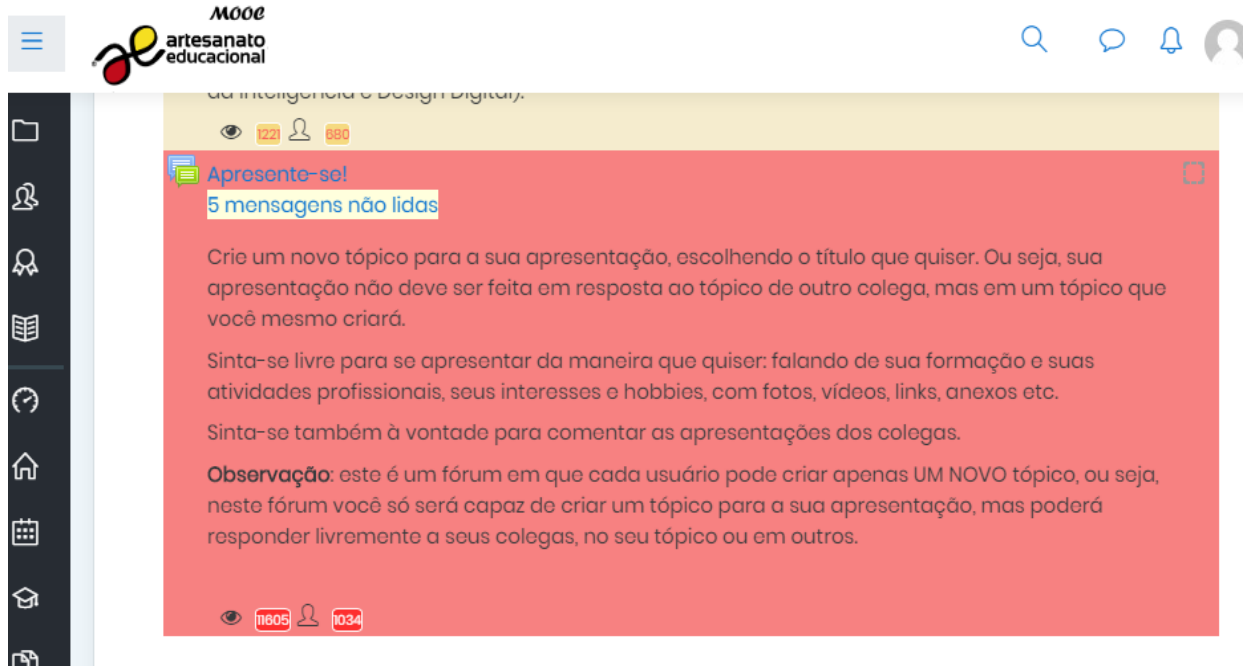


**Fonte:** a autora

Considerando que uma das características dos MOOCs é a oferta de conteúdos para um grande número de interessados, este curso também foi organizado com este fim, sendo que, para conhecermos um pouco mais do público matriculado no curso, propusemos um fórum inicial para que todos pudessem apresentar-se ao grupo, com informações básicas como: nome, cidade, profissão, expectativas sobre o curso e suas experiências com educação a distância.

A seguir, ilustra-se a quantidade de postagens recebidas no fórum: Apresente-se:

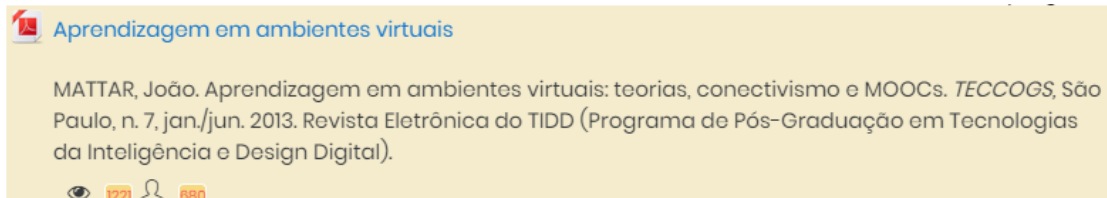
**Figura 13** — Fórum Apresente-se!



**Fonte:** a autora

Para que os participantes tivessem mais proximidade com o modelo do curso, disponibilizou-se um artigo na abertura, a fim de explicar um pouco mais sobre os MOOCs.

**Figura 14** — Artigo sobre MOOCs



**Fonte:** a autora

Conforme dito anteriormente em relação à estrutura do MOOC Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância, o curso foi organizado em dois módulos. O primeiro módulo foi organizado para tratar de questões sobre a Gestão de Pequenas Empresas, e o segundo módulo voltado para a Formação de Gestores de Polos de Educação a Distância. Dessa forma, nesta seção constará a apresentação dos tópicos dos dois módulos MOOC FGPEAD, sendo que para o módulo II, que é o foco deste trabalho, abordar-se há um descritivo mais completo de seus tópicos, conteúdos e atividades.

No segundo tópico do curso foi tratado o tema empreendedorismo. Reuniram-se alguns materiais como artigos, textos, vídeos que oferecessem ao participante mais informações sobre o tema. Ao final, os participantes deveriam responder ao fórum: Sua Visão do Empreendedorismo, e expor algo que entendessem como

empreendedorismo. Não houve regras: poderia ser uma imagem, textos, links etc. As atividades obrigatórias poderiam ser acompanhadas pelos alunos na barra de progresso, que estava disponível no canto superior direito da tela e, ao finalizar a atividade, o participante recebia um emblema que sinalizava sua conclusão.

No terceiro tópico trabalhou-se o tema plano de negócios. Iniciou-se com uma narrativa que incentivava os participantes a pensar nos pontos iniciais para abertura de um negócio. Além de materiais, artigos, vídeos e um game, os participantes deveriam baixar um modelo de plano de negócios e iniciar seu planejamento. Indicou-se trabalhar a missão, a visão e os valores da empresa que o aluno pretendia abrir. Essa atividade era obrigatória para a conclusão do tópico.

No quarto tópico abriu-se espaço para trabalhar os conceitos de marketing, segmentação de mercado, propaganda como alma do negócio, análise de mercado e os 4Ps (produto, preço, praça e promoção) em forma de infográfico. Após a visualização dos materiais, os participantes deveriam responder a enquete sobre o tema com cinco questões de múltipla escolha.

O tema finanças e contabilidade foi abordado no quinto tópico, no qual os participantes tiveram acesso a uma cartilha sobre fluxo de caixa e um guia básico sobre contabilidade, disponível também em: [www.blbbrasil.com.br/blog/guia-basico-de-contabilidade](http://www.blbbrasil.com.br/blog/guia-basico-de-contabilidade). Neste tópico, os participantes foram orientados a inserir em seu plano de negócio os dados financeiros de sua empresa, baseando-se nos materiais que tinham recebido até este momento.

O tema gestão de pessoas foi inserido no sexto tópico, em que foram disponibilizados vídeos, artigos, conversas sobre tipos de liderança, coaching, mudanças na reforma trabalhista, e, ao final, os participantes deveriam enviar seu plano de negócios para avaliação. Dessa forma, poderíamos dar um feedback daquilo que estavam produzindo até o momento. E os participantes deveriam também responder a um questionário sobre o tema gestão de pequenos negócios, que fechava o primeiro módulo do curso.

No módulo II do MOOC FGPEAD, iniciou-se o sétimo tópico com o tema EaD como negócio. Nesse espaço, alguns conteúdos como artigos e reportagens, foram selecionados direto de sites disponíveis na web, e alguns vídeos foram produzidos especificamente para o MOOC FGPEAD.

Neste momento, alguns profissionais da área de EaD contribuíram com suas experiências por meio de entrevistas direcionadas para os alunos do curso.



Assim, preparou-se uma série de entrevistas com profissionais que atuam em Edtechs, startups com foco em educação que geralmente oferecem serviços escaláveis e disruptivos por meio de tecnologias e com ênfase para atender as necessidades do mercado.

Os profissionais discutiram esses temas e foram mediados por uma especialista em EaD, que nos disponibilizou os vídeos para postagem aos alunos. Além dos conteúdos obrigatórios, ainda foram selecionados materiais complementares, para que os participantes conseguissem ampliar a visão sobre o tema.

A organizadora desses momentos foi a profissional Fernanda Furuno — Gerente de EaD do grupo Blackboard, que convidou os demais colegas para as discussões acerca dos temas do módulo II do curso. Ela é Mestre em Comunicação, com MBA em Gestão Empresarial, especialista em Design em Multimídia e graduada em Comunicação Social, com experiência na gestão estratégica e operacional de equipes multidisciplinares e programas de educação a distância. É co-fundadora do portal Guia EAD Brasil e atualmente faz parte do Conselho de Inovação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), do veduca.org e é especialista em adoção de tecnologias para educação, atuando nas instituições de ensino clientes das soluções educacionais do Grupo A.

O primeiro convidado para as discussões foi Rodrigo Severo — Gerente Nacional da Sagah. Sua experiência profissional iniciou criando startup na Incubadora Tecnológica de Santa Maria. Tem experiência na gestão de pessoas e na criação de produtos/serviços. Em paralelo a esta atividade, foi também professor na área de administração. Em 2014, criou a SAGAH juntamente com alguns profissionais importantes da educação superior brasileira, e desde então atua como gerente da empresa, cuidando de toda operação e das estratégias de negócio.

O segundo convidado foi Thiago Dantas, Diretor Comercial & Desenvolvimento de Negócios da empresa Blox, uma EdTech especializada em flexibilizar e gamificar currículos formais de Escolas, Faculdades e Universidades Corporativas. A empresa oferece autonomia ao estudante para criar suas trilhas de aprendizado, escolhendo os temas mais relevantes para a própria formação.

O terceiro convidado foi Felipe Mandawalli, cofundador da Metzzer, empresa de tecnologia para Educação que desenvolve uma plataforma para gestão de pesquisas acadêmicas, que aumenta o faturamento das instituições de ensino superior. A Plataforma compreende soluções para busca de editais de pesquisa, gestão de editais

de pesquisa, gestão do conhecimento, um editor de texto online que formata automaticamente os trabalhos acadêmicos nas Normas ABNT e um sistema de orientação online para professores. Felipe é empreendedor serial, publicitário e administrador, com 11 anos de experiência na área de marketing, negócios e gestão, e tem se dedicado extensivamente ao mercado de tecnologia.

No oitavo tópico, trabalhou-se sobre as atualizações na legislação, pois esse tema tem grande destaque na pesquisa em questão, já que desencadeou o crescimento e a flexibilização na abertura de novos polos de apoio presenciais para as diversas instituições de ensino atuantes no cenário da educação superior brasileira. Dessa forma, como nos demais tópicos, selecionamos materiais em forma de textos, artigos e vídeo, sendo que o destaque se dava para o Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta a educação a distância no Brasil, e demais documentos regulatórios. Neste tópico, um fórum foi planejado de forma que os participantes postavam suas perguntas e um especialista da área de legislação respondia as questões por bloco.

Desta forma preparamos um bloco chamado “*Conversa com o Especialista*”. Para participar, dever-se-ia acessar o fórum e inserir uma pergunta relacionada ao tema central (Legislação EaD). Dessa forma, o Professor convidado visualizaria e responderia a essas perguntas por meio de entrevistas gravadas.

Neste tópico, os participantes só conseguiam ler as perguntas dos colegas depois de terem postado a sua, havendo um breve tempo até que sua pergunta fosse publicada, e só então ele poderia ler as dos colegas. Houve mais de 129 comentários e mais de 1.500 visualizações nesta atividade.

No Quadro 4, pode-se visualizar a divisão de comentários que foram postados no fórum.

**Quadro 5** — Divisão de comentários do fórum legislação EaD.

<b>DIVISÃO</b>	<b>PERGUNTAS FREQUENTES</b>
Bloco 1:	Legislação para Educação Básica EAD, Produtos que complementem o Ensino, Legislação EAD para Programas Stricto Sensu
Bloco 2:	Requisitos para lecionar na EAD, para Coordenação EAD, Profissionais necessários para EAD, Possibilidade de Bacharel lecionar, Certificação do MEC para Cursos
Bloco 3:	Fiscalização de Polos EAD. Criação de Polos EAD pelas IES. Cursos sem Autorização, Documentos para avaliação de polo EAD, Legislação Geral para EAD, Aluno estuda sozinho na EAD?
Bloco 4:	Qualidade da Oferta da EAD
Bloco 5:	Prazo para Recredenciamento EAD, Educação ou Ensino a distância? Contrato de Prestação de Serviços de curso Presencial que não contemple oferta de disciplina EAD, Transferência de curso presencial para curso a distância e vice-versa (mobilidade)
Bloco 6:	Aspectos desafiadores da EAD



Bloco 7:	Apresentação do Especialista
Bloco 8:	Operação e Gestão EAD
Bloco 9:	Educação Básica e Pós-graduação
Bloco 10:	Regulação, acessibilidade e encerramento

**Fonte:** a autora

Para a discussão do nono tópico, Tecnologias, foi necessário selecionar alguns dos LMS — *Learning Management System* ou Sistema de Gestão de Aprendizagem mais utilizados no mercado da educação, pois sabe-se que muitos são comercializados e outros são de fabricação interna de cada Instituição de Ensino Superior. Dessa forma, selecionamos também materiais que pudessem explicar como são as funcionalidades dos LMS destacados neste tópico. Desse modo, falamos do *Canvas*, *Blackboard* e do ambiente no qual o curso MOOC FGPEAD foi alocado: o *Moodle*.

**Figura 15** — Diferentes LMS



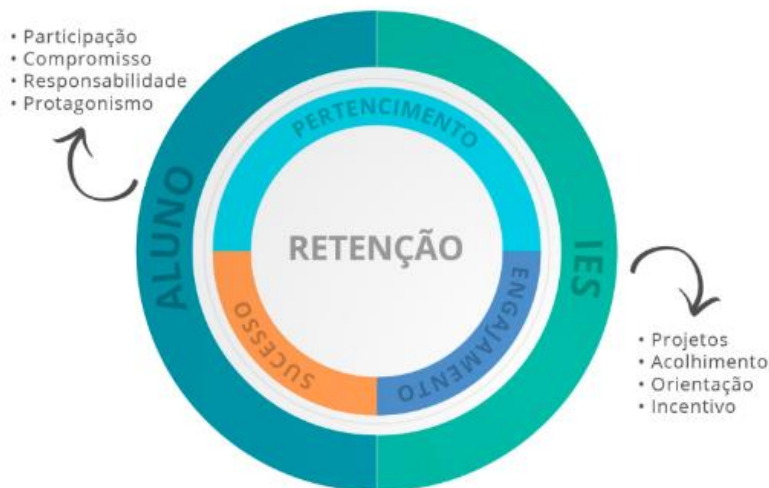
**Fonte:** <https://www.yuja.com/lecture-capture-appliance/>

Foi aberto um fórum para discussão a respeito dos ambientes virtuais de aprendizagem, tanto os aspectos positivos, quanto os aspectos negativos. Abriram-se quatro tópicos específicos para cada sistema educacional, e os participantes deveriam postar sua opinião na discussão correspondente. A atividade não teve moldes; os alunos puderam utilizar imagens, podcasts e outros recursos.

No décimo tópico, trabalhou-se com a aplicação dos conceitos de Marketing para a abertura de polos, sendo que, conforme descrito em módulo anterior, os participantes receberam orientações iniciais dos conceitos básicos de Marketing.

**Figura 16** — Três elementos fundamentais na Retenção de Alunos.

## TRÊS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS NA RETENÇÃO DE ALUNOS



**Fonte:** <https://www.prospectaeducacional.com.br/tres-elementos-fundamentais-na-retencao-de-alunos/>. Acesso em: 20 set. 2019.

Neste tópico, procurou-se trazer informações de como o mercado da educação a distância encontra-se em mudanças constantes e como a alta concorrência e oferta diversificada muitas vezes pode dificultar o trabalho de um gestor ou empresário do campo educacional; por isso, conhecer mais sobre captação, retenção e fidelização do aluno pode ser primordial para garantir o sucesso da empresa.

Em relação aos materiais, selecionaram-se artigos relacionados ao tema Marketing na educação superior e sobre os subtemas captação, retenção e fidelização, e ainda se disponibilizou um vídeo sobre estratégias para a retenção de alunos.

Na atividade fórum, o participante deveria avaliar um polo e seguir os passos:

- escolher um polo presencial de educação a distância em que trabalhe ou conheça, ou que pesquise;
- criar um tópico (cada aluno deveria criar apenas um tópico);
- indicar a instituição do polo e sua caracterização;
- no post, deveria incluir uma foto do polo, descrever brevemente e refletir sobre a aplicação de alguns dos conceitos que foram estudados no primeiro módulo (Gestão de Pequenos Negócios) à gestão do polo. Por exemplo, como seria possível pensar um ou alguns dos Ps do marketing em relação ao polo.

O participante poderia também simular um polo que não existisse, e, nesse caso, fazer um exercício de avaliação de uma região, usando os mesmos conceitos do primeiro módulo, para selecionar o local ideal para sua implantação — por exemplo, segmentação de mercado.

Nesta atividade, houve 738 visualizações e 94 aberturas de tópicos.

Na Figura 15 está o exemplo de um post de uma participante do MOOC FGPEAD avaliando um polo no Estado do Maranhão:

**Figura 17** — NEAD Universidade Federal do Maranhão



NEAD UFMA - Pólo São Luis/MA

Cursos de graduação e pós-graduação.

Apesar de ser um serviço público e trabalhar segundo diretrizes governamentais, o pólo tem estratégias que podem ser melhoradas. O Produto pode ser melhorado no atendimento e no feedback aos alunos, capacitando mais os profissionais para que se adequem as novas tecnologias e plataformas. Também sugeriria cursos mais técnicos e específicos sobre EAD, com profissionais da área, para os alunos. O marketing sobre aulas em EAD e a importância dessa modalidade também deveria ser utilizado. Acho que a visão do gestor pode ir além, respeitando as diretrizes públicas.

**Fonte:** a autora

No décimo primeiro tópico trabalhou-se com os Profissionais da EaD, pessoas que atuam no cenário da educação a distância, na parte administrativa ou acadêmica e pedagógica, mas que de alguma maneira estão diretamente ligadas ao planejamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas dos alunos nos cursos superiores. Optou-se pela seleção de materiais que descrevessem cada perfil atuante em um polo de apoio presencial, desde a gestão à atividade de tutor de polo, e, por meio de artigos, vídeos e figuras os participantes puderam conhecer e/ou atualizar seus conhecimentos sobre esses profissionais.

**Figura 18** — Conexão em rede



**Fonte:** <http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2015/01/educacao-conhecimento-e-sociedade-em.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

Outra questão posta aos participantes do curso procurava levá-los a compreender a educação em rede, partindo da ideia de conexão entre grupos de estudos, professores, alunos, escola, tecnologias e o que mais pudesse contribuir para enriquecer o aprendizado.

Ao final do tópico, os participantes receberam orientações para responderem ao questionário final. As perguntas foram elaboradas antecipadamente e submetidas à análise do Comitê de Ética, tendo sido aprovadas, e então foram inseridas no ambiente virtual para a coleta de dados.

Após concluir todas as atividades obrigatórias, bem como responder ao questionário final (anexo a esta dissertação), os participantes tiveram acesso ao certificado do curso.

#### **4.2 Resultados do MOOC FGPEAD**

No decorrer desta seção, serão apresentadas as respostas dos concluintes do curso para as questões inseridas no questionário, que também consta em anexo a esta dissertação.

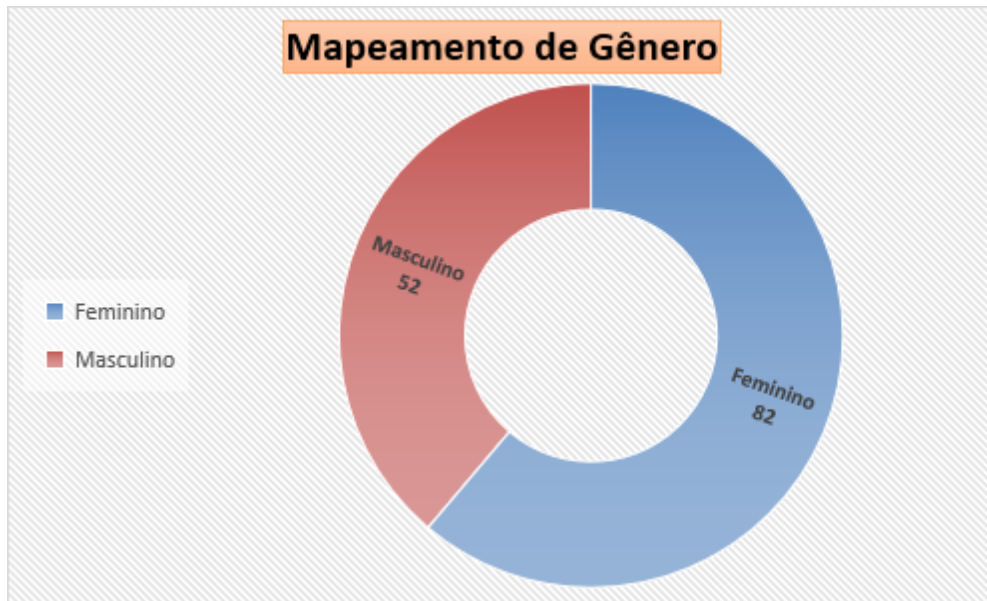
Outra fonte de dados que também será utilizada são os registros gerados pela ferramenta Moodle, que mostra o período de acessos dos alunos, quais deles realizaram as atividades obrigatórias em sua totalidade e outros dados.

Nesta sequência, serão apresentados também comentários da autora sobre as percepções colhidas durante a aplicação do curso, nas respostas de tutorias e no processo de disponibilização das disciplinas e atividades.

Deste modo, iniciaremos com os dados recolhidos no questionário aplicado aos concluintes do curso; portanto, somente os que finalizaram todas as etapas do curso e concluíram o curso são considerados, correspondendo a um total de 134 pessoas que serão denominadas ao longo dessas discussões como concluintes.

Em relação ao gênero, o público feminino é maior entre o número de concluintes da pesquisa (Gráfico 1).

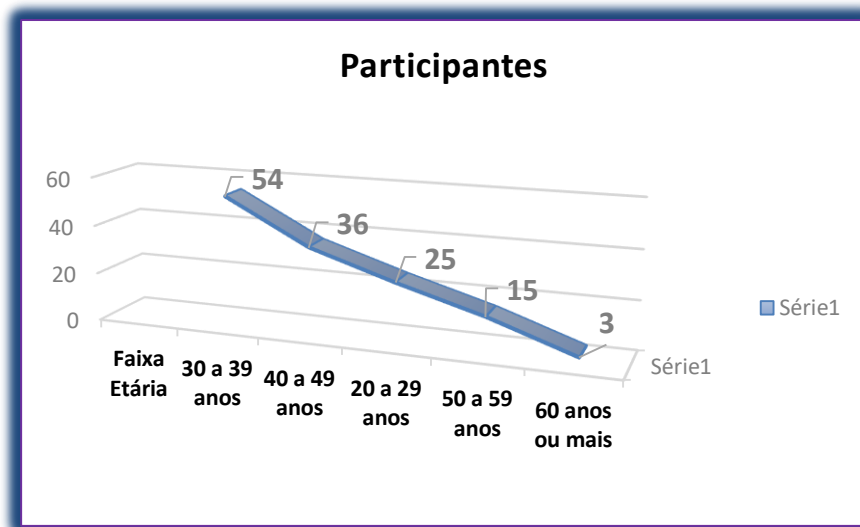
Gráfico 1 — Mapeamento de Gênero dos Concluintes da pesquisa



Elaborado pela autora

Em relação à idade dos concluintes do MOOC FGPEAD, os dados indicam o público mais concentrado na faixa etária entre 30 e 39 anos.

Gráfico 2 — Distribuição por faixa etária dos concluintes do questionário

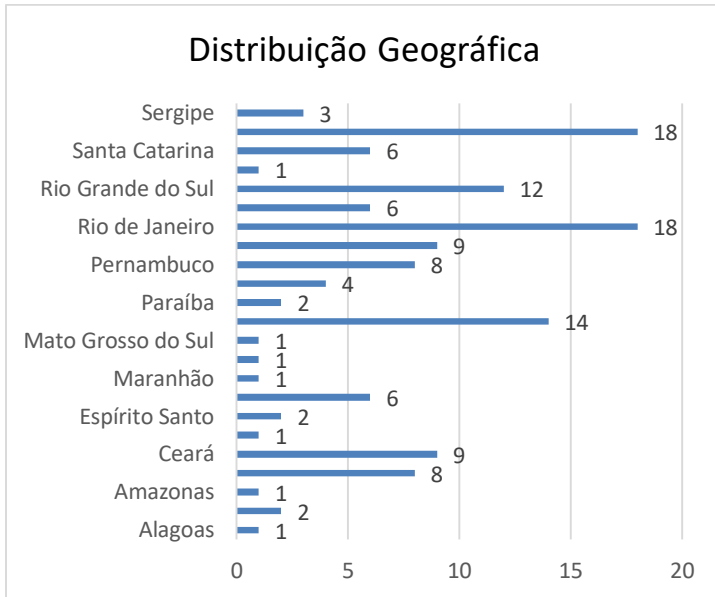


Elaborado pela autora

Somada as desigualdades sociais que afastam o aluno do ensino superior, elaborou-se a questão que indica a localidade do participante da pesquisa. O Gráfico 3 mostra a distribuição por estados do Brasil, sendo que a grande parte dos

concluintes estão reunidos nas regiões Sudeste e Nordeste do país, somando mais de 70% da amostra pesquisada.

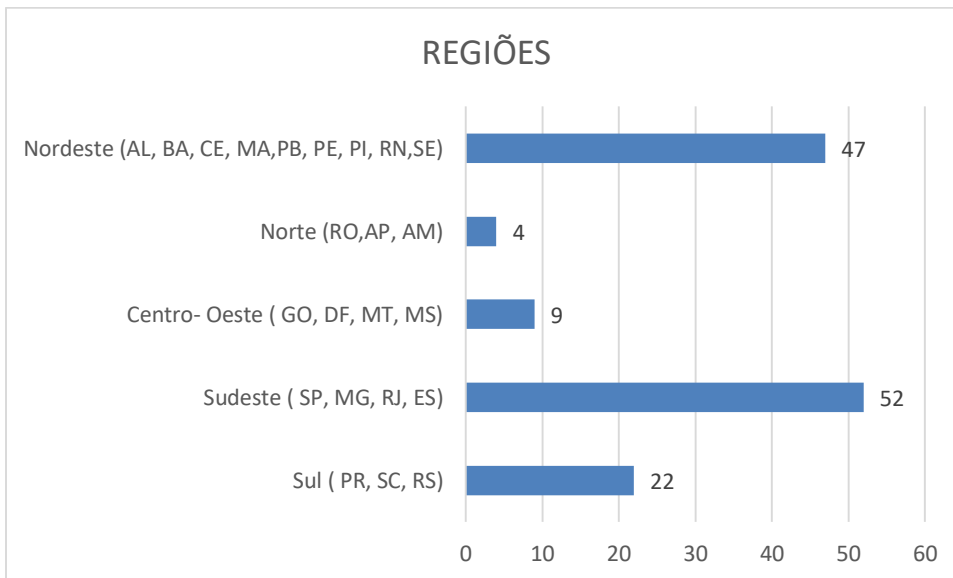
Gráfico 3 — Números de Concluintes da pesquisa distribuídos por Estado



Fonte: elaborado pela autora

Em relação às regiões dos concluintes da pesquisa, apresenta-se o Gráfico 4, que evidencia a distribuição regional entre os participantes da pesquisa.

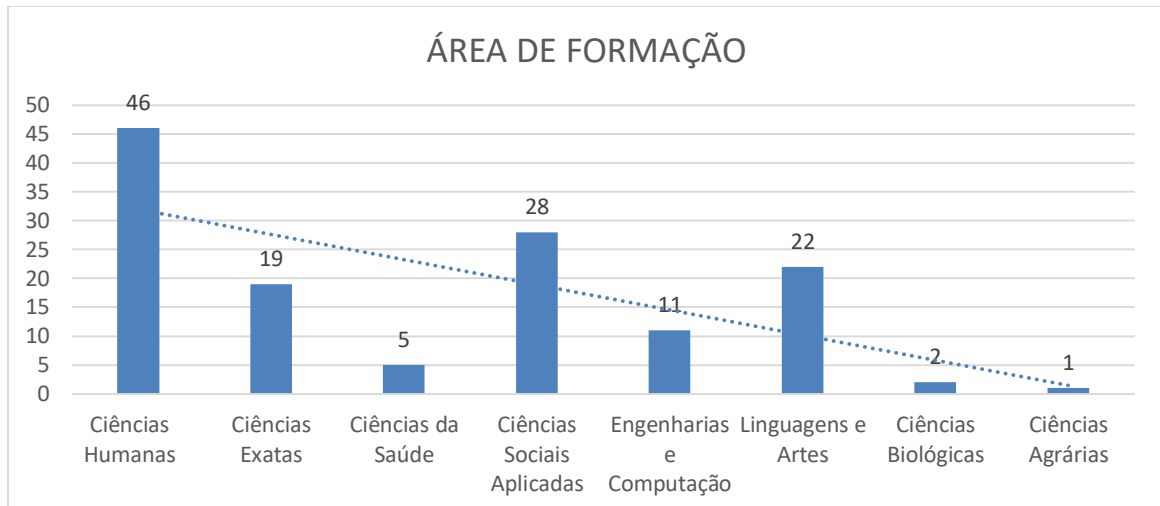
Gráfico 4 — Números de Concluintes da pesquisa distribuídos por Região



Fonte: elaborado pela autora

Outra pergunta abordada no questionário serviu para mapear a área de formação do concluinte da pesquisa na educação a distância. Constatou-se que a grande maioria é das áreas humanas e sociais aplicadas, ou seja, já possuem familiaridade com o tema foco deste estudo (Gráfico 5).

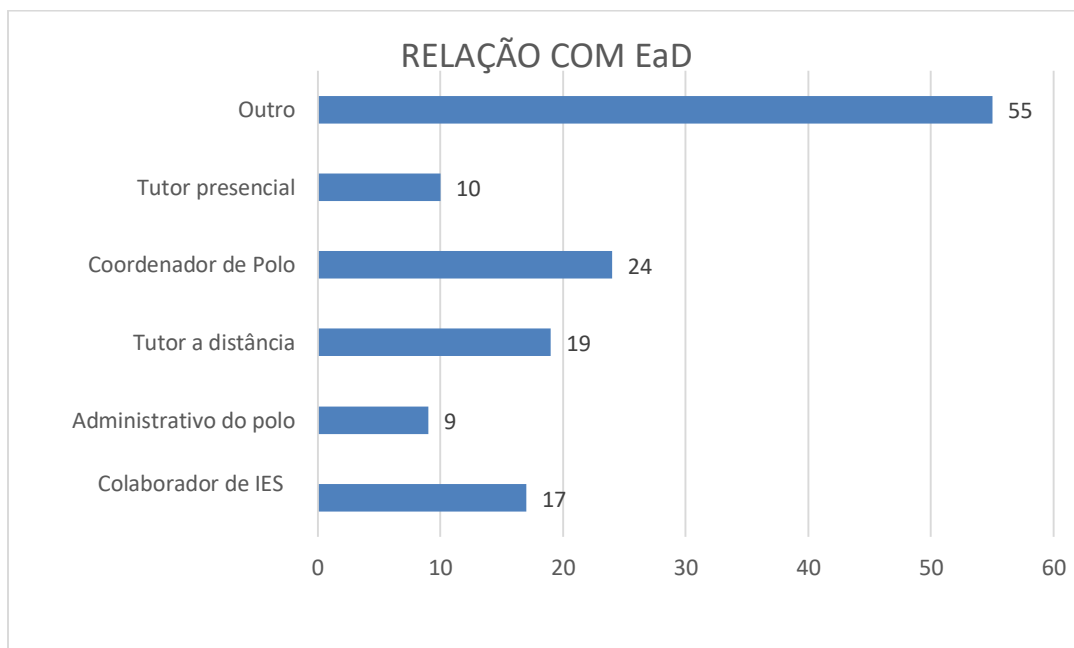
Gráfico 5 — Mapeamento de concluintes da pesquisa por área de formação



Fonte: elaborado pela autora

A pergunta que faz relação entre a atuação do profissional concluinte da pesquisa e a educação a distância permitiu identificar que nem todos os concluintes já atuam ou atuaram neste segmento, e sim, que muitos deles podem ou desejam ingressar nesse mercado em crescimento (Gráfico 6).

Gráfico 6 — Concluintes da pesquisa e a relação com EaD

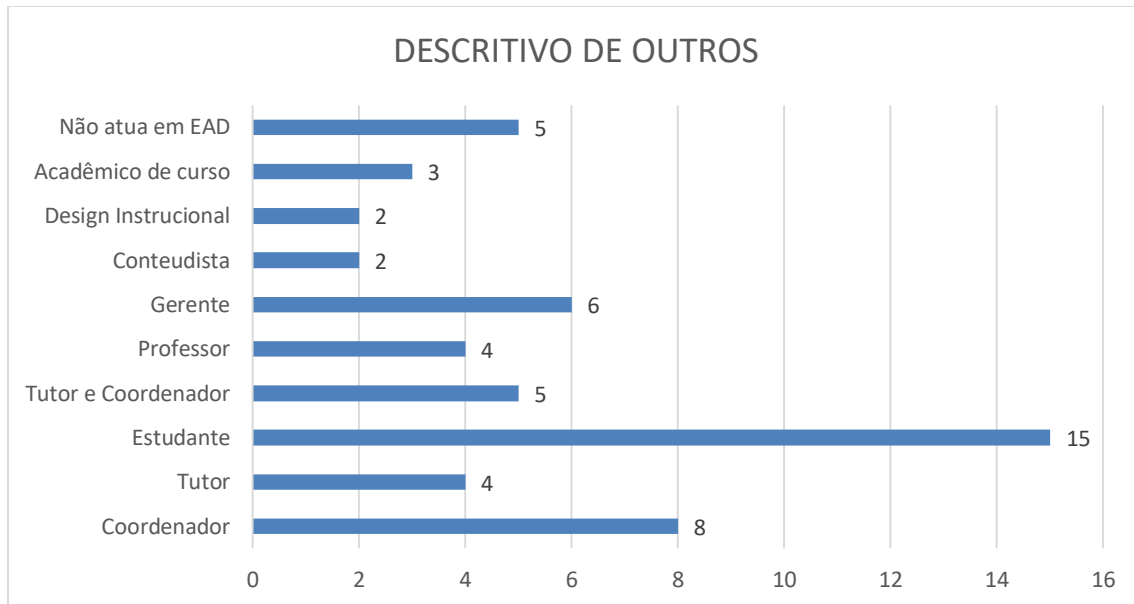


Fonte: elaborado pela autora

Nesta mesma questão sobre a relação do concluinte com a educação a distância, colocou-se a possibilidade de responder outras opções. No Gráfico 7 estão relacionadas as opções que foram digitadas em resposta aberta pelos concluintes, em que se destacam as funções de estudantes e coordenadores.



Gráfico 7 — Relação em EaD – entendendo a opção outros



Fonte: elaborado pela autora

Muitas são as necessidades de cada indivíduo, quando opta em realizar um curso de formação em determinada área. Portanto, uma questão aberta que foi disponibilizada no questionário tinha como objetivo saber o motivo de ingresso do participante no MOOC FGPEAD. A imagem abaixo, formada por uma nuvem de palavras, evidencia as palavras que foram mais frequentes nas respostas coletadas, destacando-se conhecimento e profissão.

Figura 19 — O que o levou a fazer o curso? – Nuvem de Palavras



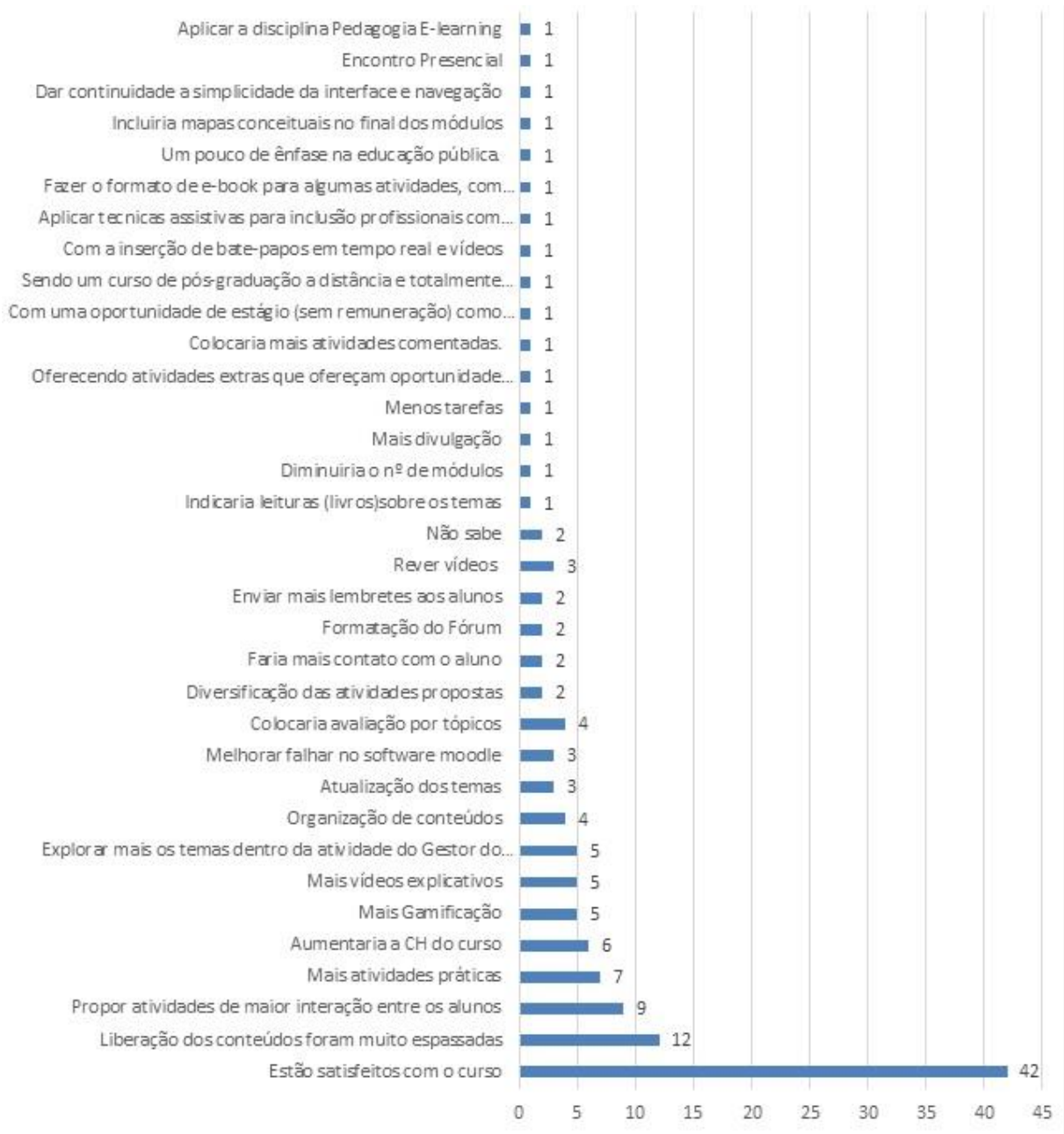
Fonte: elaborado pela autora

Outra pergunta aberta do questionário aplicado visava saber de que forma os concluintes poderiam melhorar o curso ofertado, desde o planejamento até as certificações. As respostas foram codificadas, categorizadas, compiladas e agrupadas no Gráfico 8. Destaca-se que a maioria dos estudantes se mostrou satisfeita com o



curso, mas houve também reclamações sobre o tempo muito longo entre a liberação dos tópicos.

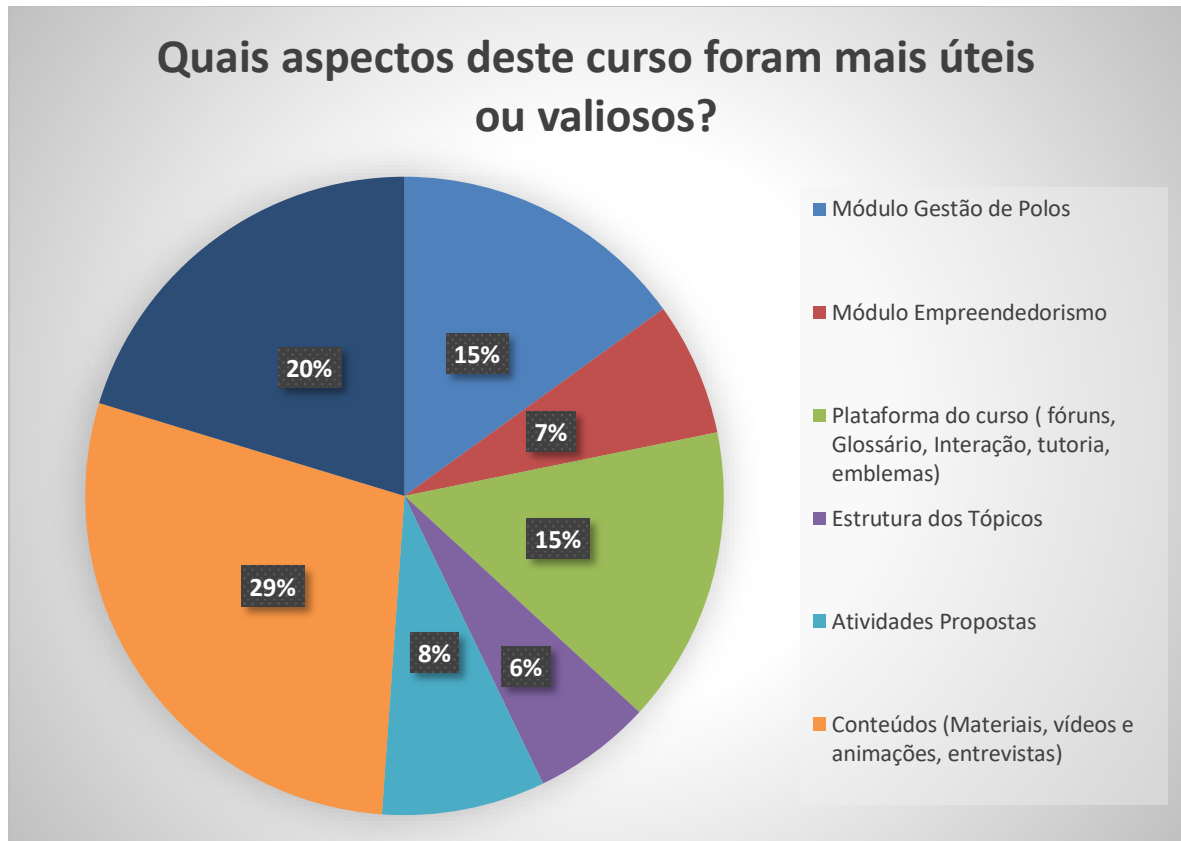
Gráfico 8 — Como os Concluintes da pesquisa melhorariam o curso?



Fonte: elaborado pela autora

Na sequência, tivemos a questão relacionada à visão dos concluintes para o curso em geral. A pergunta posta era para que, de forma livre, os alunos colocassem os aspectos considerados mais úteis ou valiosos no curso ofertado. Poderiam avaliar o curso como um todo, ou por módulo, ou por tópico, e as respostas foram agrupadas e estão dispostas no Gráfico 9, com uma distribuição equilibrada entre as respostas.

Gráfico 9 — Aspectos úteis ou valiosos do Mooc FGPEAD?



Fonte: elaborado pela autora

Outra forma de coleta de dados do curso MOOC FGPEAD ocorreu por meio do relatório de atividades realizadas no Moodle. Neste item, consideraremos as atividades referentes à apresentação no curso e no módulo II, que são objetos de estudo desta pesquisa. É importante destacar que os dados para esse relatório são de todos os participantes do curso, ou seja, dos que iniciaram o curso e realizaram as atividades, não apenas dos 134 concluintes, conforme considerou-se no questionário final.

A Figura 18 apresenta os dados das atividades obrigatórias realizadas no curso. Percebe-se a grande redução entre a participação dos alunos nas atividades iniciais e nas atividades do módulo 2, que depois, entretanto, manteve-se relativamente estável.

Quadro 6 — Relatório de atividades Moodle

ATIVIDADES MÓDULO GESTÃO DE POLO	CONCLUÍRAM
Termos de Uso	823
Programa (pdf)	969
Apresente-se!	844

Legislação Ead - Conversa com Especialista	155
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	143
Avalie um Polo	135
Avaliação do curso	134
Certificado MOOC	132

Fonte: elaborada pela autora

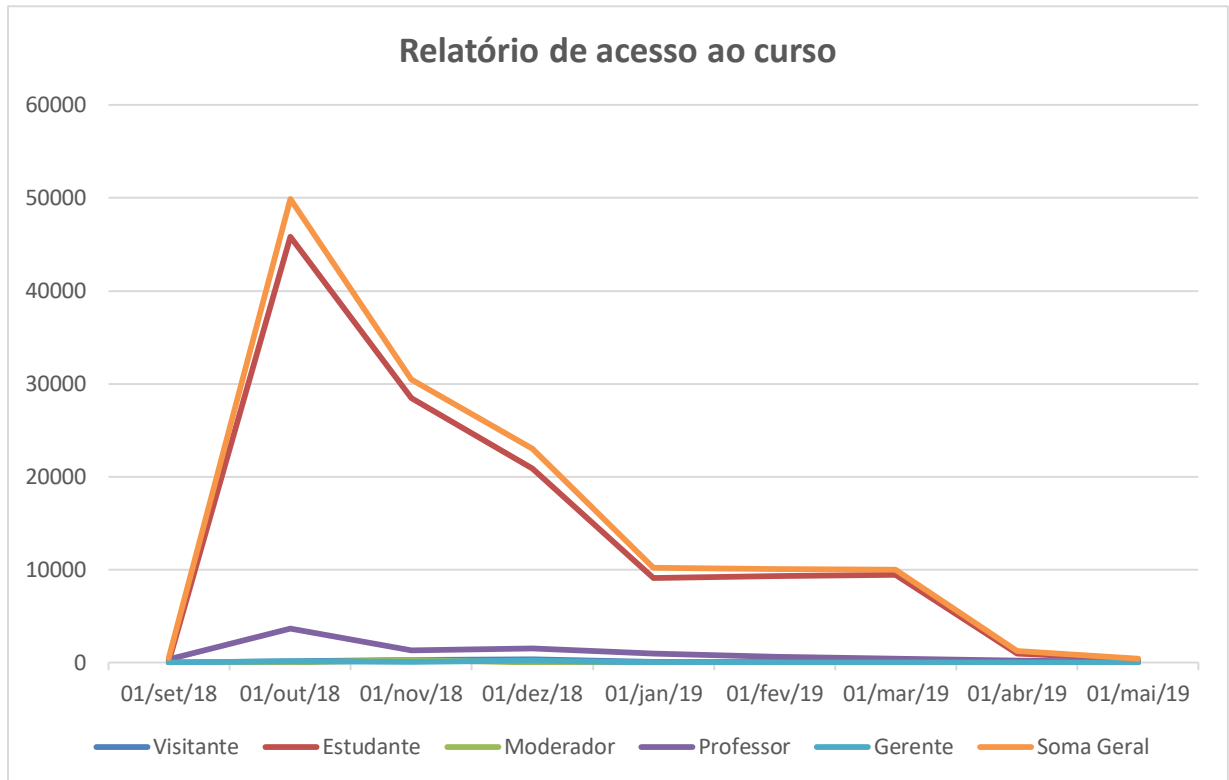
Por meio dos relatórios gerenciados na ferramenta Moodle, foi gerado o relatório de acessos ao curso por permissão ou perfil do usuário. Esses dados mostram o período e a quantidade de acesso por cada perfil de usuário (Tabela 4 e Gráfico 10). Percebe-se uma queda nos acessos gerais no final do ano.

Quadro 7 — Relatório de acesso ao curso

<b>PERÍODO DE ACESSO</b>	<b>Visitante</b>	<b>Estudante</b>	<b>Moderador</b>	<b>Professor</b>	<b>Gerente</b>	<b>Todos</b>
<b>30/set/18</b>	25	91	0	355	2	473
<b>31/out/18</b>	160	45.861	18	3.664	167	49.870
<b>30/nov/18</b>	268	28.479	309	1.321	62	30.439
<b>31/dez/18</b>	368	20.864	0	1.569	196	22.997
<b>31/jan/19</b>	98	9.111	0	962	15	10.186
<b>28/fev/19</b>	73	9.331	0	649	55	10.108
<b>31/mar/19</b>	131	9.434	0	439	5	10.009
<b>30/abr/19</b>	18	989	0	248	1	1.256
<b>31/mai/19</b>	2	368	0	96	2	468

Fonte: elaborado pela autora

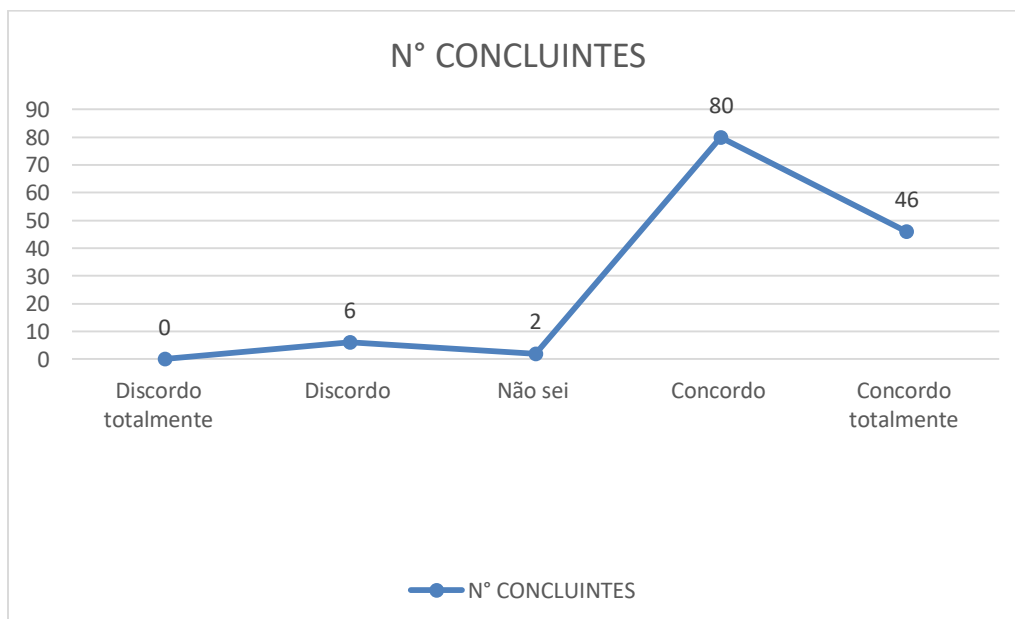
Gráfico 10 — Relatório de acesso ao curso



Fonte: elaborado pela autora

A pergunta que avalia a coerência entre o módulo I e o módulo II do curso foi a seguinte: “O módulo I - Gestão de pequenos negócios serviu de fundamentação teórica para o módulo II - Formação para EaD?”. Obteve-se as seguintes respostas (Gráfico 11), que mostram um reconhecimento da relação entre os dois módulos.

Gráfico 11 — O módulo I - Gestão de pequenos negócios serviu de fundamentação teórica para o módulo II - Formação para EaD?



Fonte: elaborado pela autora

A pergunta que avalia se os objetivos do curso ficaram claros para os concluintes da pesquisa teve as seguintes respostas (Gráfico 12), deixando claro que os objetivos do curso ficaram claros para os alunos.

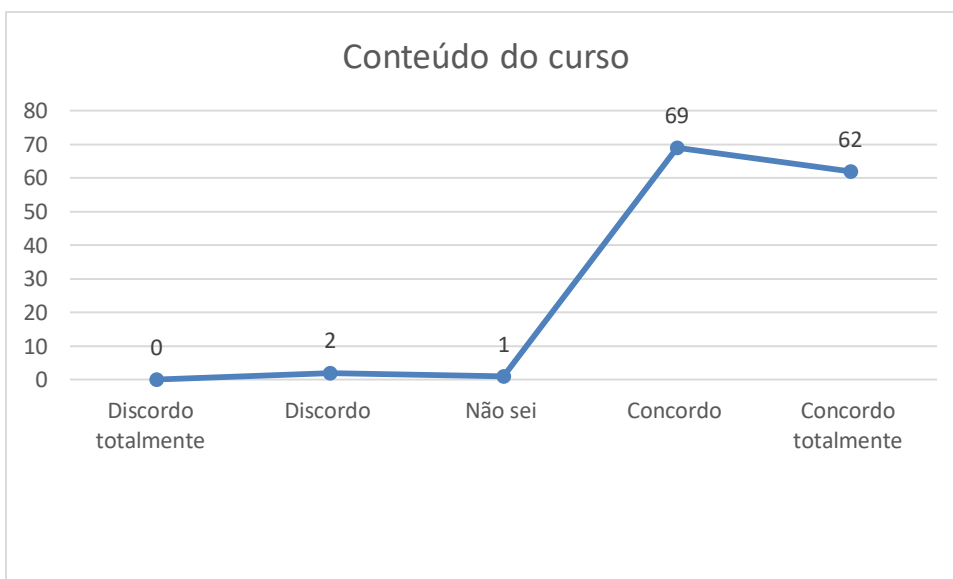
Gráfico 12 — Os objetivos do curso foram claros?



Fonte: elaborado pela autora

A pergunta que avalia se o conteúdo do curso foi organizado e bem planejado para os concluintes da pesquisa teve as seguintes respostas (Gráfico 13), mostrando um reconhecimento muito positivo sobre a organização e o planejamento do curso.

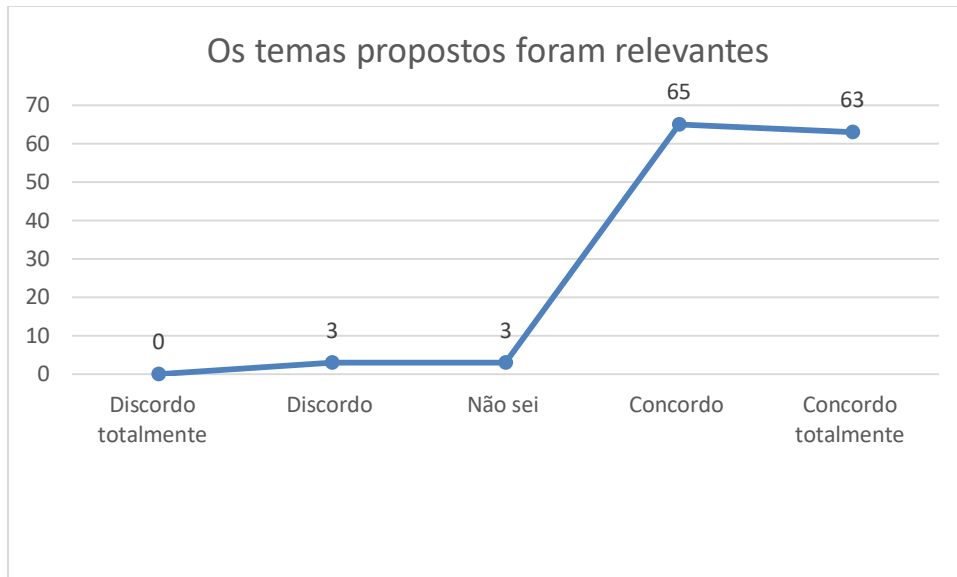
Gráfico 13 — O conteúdo do curso foi organizado e bem planejado?



Fonte: elaborado pela autora

A pergunta que avalia se os temas escolhidos foram relevantes para o concluinte do curso teve as seguintes respostas (Gráfico 14), que também demonstram uma avaliação muito positiva da relevância do curso para os concluintes.

Gráfico 14 — Os temas propostos foram relevantes para o desenvolvimento de suas atividades?



Fonte: elaborado pela autora

Com a coleta destas informações, além da avaliação extremamente positiva dos alunos em relação ao curso, destaca-se que existe muito campo para a pesquisa no que tange à aplicação e viabilização de um curso como o MOOC FGPEAD, e que muitas contribuições podem auxiliar no aperfeiçoamento de cursos neste formato. Essas e outras constatações verificaremos no capítulo a seguir, de análise e interpretação dos dados.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O curso foi dividido em dois módulos. O primeiro módulo, denominado Empreendedorismo, recebeu aplicação de elementos da Gamificação, como metodologia ativa de aprendizagem, sendo que esses dados foram avaliados por Gaio (2019) em sua dissertação de Mestrado. Dessa forma, verificou-se como alunos percebem uma metodologia ativa de aprendizagem, como base para que se desenvolva o percurso de sua aprendizagem.

Esta seção tem foco na análise dos resultados referentes ao segundo módulo do curso MOOC FGPEAD.

Após todas as etapas percorridas, desde o planejamento, a aplicação e a coleta de dados da pesquisa, chegou o momento da análise, discussão e interpretação dos dados. Momento que exigiu da pesquisadora abertura para novos caminhos e sentidos, entendendo que

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. (TEIXEIRA, 2003, p. 191-192).

Sendo assim, é possível comentar sobre alguns aspectos que foram observados durante o curso. Um número elevado de participantes, mais de 1.400, se inscreveu no curso. Essa massificação é comentada por pesquisadores da área, que acreditam que esse modelo de curso pode contribuir para a disseminação do conhecimento, por meio de das possibilidades inerentes ao modelo Mooc. Em outras palavras, Teixeira e Mota (2015) comentam o destaque que os Moocs vêm ganhando nas discussões acadêmicas, devido ao seu potencial em propagar os cursos globalmente.

Por outro lado, notou-se que já na primeira atividade, apenas 884 alunos realizaram a apresentação. E essas participações foram diminuindo conforme o decorrer dos tópicos. Ocorre que, como já indicado por alguns pesquisadores, a evasão é algo característico de um curso massivo aberto online, em que os participantes têm autonomia para realizar as atividades e adequar sua participação de acordo com seu interesse, mas podem muitas vezes optar por não o fazer, e isso pode estar relacionado a muitos elementos. Conforme já comentado em nossa revisão de literatura, destacam-se as palavras de Admiraal, Huisman e Pilli (2015, p. 208), que comentam as altas taxas de abandono nesse modelo de curso.

No curso Mooc FGPEAD, 1.426 pessoas se inscreveram e acessaram o curso, mas muitas delas não tinham realizado nenhum tipo de curso no modelo de Moocs. Apenas 134 pessoas concluíram a pesquisa completa, das quais 39% do sexo masculino e 61% do sexo feminino. No quesito idade, 41% dos concluintes estão na faixa de 30 a 39 anos; 27% entre 40 e 49 anos; 19% entre 20 e 29 anos; 11% entre 50 e 59 anos; e 2% entre 60 e 69 anos, registrando a maior idade na pesquisa.

No que diz respeito a área de formação, 35% são das Ciências Humanas, 14% são das Ciências Exatas, 21% são das Ciências Sociais Aplicadas, 16% são das Linguagens e Artes, 11% são das Engenharias e Computação, 4% são das Ciências da Saúde, 1% são das Ciências Biológicas e menos de 1% são das Ciências Agrárias.

Para avaliar a relação com a EaD, ou seja, se os concluintes atuam na EaD, foram colhidas as seguintes afirmações, entre os perfis: Colaboradores de IES, Gestores de Polos, Coordenadores de Polos e Auxiliares de Polos somaram 79 participantes. E para as respostas abertas somaram-se 54 concluintes, que indicaram os perfis: estudante (15), Coordenador (8), Tutor (4), Gerente (6), Professor (4), Tutor e Coordenador (5), Conteudista(2), Design Instrucional (2), Acadêmico de Curso (3) e Não atua em EaD (5).

Levando esses dados em consideração, foi possível notar que mais de 95% dos concluintes possuem familiaridade com a EaD, seja profissionalmente ou academicamente na condição de usuário das plataformas e ambientes virtuais, o que reforça o comportamento dos concluintes do Mooc FGPEAD, que durante a realização do curso não apresentaram dificuldades na navegação e acompanhamento das aulas no ambiente Moodle. Diante disso, é possível inferir que a plataforma tem alta aceitação pelos estudantes pesquisados.

A discussão acerca do índice de abandono por parte dos alunos dos cursos MOOC não é recente, e desde que foram lançados os primeiros tipos de Moocs, a alta taxa de evasão neste modelo já era evidente. De acordo com Belanger e Thornton (2013), considerando-se por exemplo um curso lançado na plataforma Coursera — *Bioelectricity: a quantitative approach* — da Duke University, que teve 12.725 alunos inscritos, menos de 8.000 viram algum vídeo, 346 participaram do exame final e somente 261 alunos obtiveram a certificação (2%).

Algumas características desse formato de curso, de acordo com alguns pesquisadores, podem contribuir para as taxas de evasão, como o fato de ser massivo, gratuito e permitir ascender facilmente aos cursos de professores mais conceituados, o que não seria tão fácil em um formato presencial devido ao valor e à



localidade, o que confere aos MOOC uma nova proposta de democratização de acesso às universidades.

De acordo com Barnes (2013, p. 163), os MOOC possuem como principais características: serem entregues totalmente online, disponibilizarem a participação gratuita, terem requisitos não formais de admissão e serem altamente escaláveis, sendo projetados para milhares de usuários.

Entretanto, essa facilidade de tomada de decisão para a inscrição, a participação em um ambiente onde predomina a cultura anglo-saxônica e a não obrigatoriedade de requisitos formam um contexto que favorece mais a falta de compromisso e o abandono (CANO; MENESES; SÁNCHEZ-SERRANO, 2013). Entre outras razões para o abandono, os autores ainda elencam: a falta de tempo, não ter conhecimentos prévios, avaliar o curso como demasiado básico, cansaço em ver os vídeos, ambiente de aprendizagem pobre ou confuso, ausência de trabalho colaborativo e participativo, falta de feedback do professor e dos colegas, custos embutidos inesperados, estar participando em mais de um curso e o custo da certificação.

Observa-se que no curso MOOC FGPEAD, de 1.426 inscritos, tivemos 134 que concluíram todas as etapas e obtiveram certificação, o que está de acordo com as estatísticas de concluintes para esse tipo de curso, que está em torno de 10%; no MOOC FGPEAD, obteve-se o índice de 9,39% de concluintes. De um modo geral, é necessário um olhar sobre a taxa de conclusão dos Moocs levando em consideração os interesses dos participantes, que podem variar de acordo com cada necessidade.

Ainda sobre as necessidades individuais, mais especificamente sobre motivação, cabe destacar a consideração de Filatro (2018, p. 8) de que a motivação é um conceito difuso, que envolve as emoções, os pensamentos e as crenças humanas, e representa um estado psicológico que afeta a disposição de uma pessoa para iniciar ou manter-se em determinada atividade.

A pesquisa levantou que a localização geográfica é importante, pois se associa a localização de infraestrutura e de serviços, sendo que os cursos em formato de Mooc carregam a questão da localização indiretamente por meio do nome da IES mantenedora do projeto. De certa forma, ao buscar um curso de formação, o indivíduo acaba por associar a marca à qualidade do serviço oferecido. Essa discussão é confirmada no Referencial de Qualidade elaborado pelo MEC, que orienta o funcionamento dos Polos de Apoio Presencial, indicando que a qualidade dos

serviços, profissionais qualificados e localidade dos polos resultam no sucesso ou não de determinadas instituições ou cursos ofertados.

Ainda referente ao resultado da adesão ao curso Mooc FGPEAD estar mais concentrada nas regiões Nordeste e Sudeste do país, somando cerca de 70% dos respondentes da pesquisa, podemos entender que a EaD pode contribuir para em relação à questão da desigualdade no acesso à educação de qualidade e na flexibilidade no ingresso ao curso, sendo que quando nos deparamos com índices de indivíduos que estão vinculados a cursos de formação e qualificação, de maneira geral, os dados mais significativos estão concentrados na região Sul e Sudeste do país.

Somada as diferenças pessoais, os jovens e adultos que ingressam no nível superior são marcados pela diversidade cultural, típica da sociedade brasileira. Para atender à alteridade, o educador precisa lançar mão de várias estratégias de ensino — instrumentos que podem contribuir para atender às diferenças individuais e culturais.

Com base nesses dados, entende-se que cursos oferecidos no modelo MOOC vêm ao encontro da necessidade concreta de uma parcela da população carente de inclusão educacional, pois, caso contrário, estaria impedido de ser um estudante da educação superior. Nesse sentido, de acordo com Mota e Chaves Filho (2005, p. 2):

as demandas por formação continuada ao longo da vida, geradas pelo modo de produção da sociedade do conhecimento, terão na educação a distância forte aliado e, em breve, é possível que não se façam mais distinções entre formação inicial e formação continuada [...] Assim, a prática mediada pelo conjunto das mídias é, per se, conhecimento que coopera ao mesmo tempo com o saber específico e com o incentivo ao aprender a aprender. Constitui-se, ainda, estímulo à aprendizagem continuada.

Para a elaboração dos indicadores das questões abertas, atenta-se para o critério de representatividade de Bardin (2010 p. 123) em que podemos tratar a seleção do texto como amostra, que compõe a expressão do todo. Desse modo, podemos observar a lista de representatividade das palavras que emergiram na nuvem de palavras disposta no capítulo anterior, em que se apontam os resultados. O processo de criação da nuvem de palavras partiu da coleta de todas as respostas, seleção das palavras mais frequentes e agrupamento das palavras sinônimas ou iguais, e transformação da lista por meio dos recursos oferecidos pelo Photoshop.

Ao avançar as etapas da análise de conteúdo, o estágio a seguir assegura-se no recorte textual do objeto de estudo, ou seja, das respostas abertas dos 134 concluintes. O material de estudo foi recortado em unidades de registro; destes trechos surgem as palavras chaves e com o resumo dos parágrafos alcança-se a

primeira categorização. Ao prosseguir com o agrupamento das informações selecionadas, apresentam-se as categorias iniciais, seguidas das categorias intermediárias, que representam a reunião por temas das categorias iniciais, e aplica-se o mesmo às categorias intermediárias para atingir as categorias finais. Com isso, o estudo resulta nas possibilidades de inferências textuais. Com a aplicação dessas etapas, é possível compreender o sentido da fala dos entrevistados e fazer relação com outros sentidos.

A questão aberta que foi disponibilizada no questionário sobre o motivo de ingresso do participante no MOOC FGPEAD, permitiu o mapeamento de diversos interesses, que vão desde os profissionais até os pessoais. A seguir, foram selecionadas algumas assertivas dos participantes:

- a) *“Busco atualização Profissional”;*
- b) *“Desenvolver habilidades, adquirir novos conhecimentos e partilhar experiências”;*
- c) *“Indicação da instituição onde trabalho”;*
- d) *“Conhecimento e Network”.*

As respostas abertas, após serem categorizadas, formaram a lista de palavras que estão dispostas na Tabela 5.

Tabela 5 — Lista de Representatividade

Conhecimento = 44	Interesse = 2
Ead = 13	Temáticas = 2
Gestão = 10	Admiração = 1
Profissão = 9	Atuação = 1
Atualização = 7	Certificado = 1
Capacitação = 5	Conceitos = 1
Formação = 5	Desafios = 1
Aperfeiçoamento = 3	Expectativas = 1
Aprendizagem = 3	Flexível = 1
Novidade = 3	Inovar = 1
Oportunidade = 3	Network = 1
Trabalho = 3	Qualificação = 1
Crescimento = 2	Recolocação = 1
Curiosidade = 2	Recrutamento = 1
Especializar = 2	Tutoria = 1
Indicação = 2	

Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com as respostas dos concluintes, a palavra “Conhecimento” obteve maior índice entre em demais listadas acima, o que revela que os participantes consideram que o MOOC FPGEAD contribuiu para a obtenção de conhecimentos na área. Desta forma, percebeu-se que os percentuais ficaram muito parecidos quanto ao entendimento de que o MOOC contribuiu para o aprendizado, o que corrobora com a definição de Siemens (2004, p. 8) sobre o conectivismo como “um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna, individualista”, e que “fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital”.

Desse modo, as visões de diversos autores (MACKNESS; MAK; WILLIAMS, 2010; SCOPEO, 2013; POY; GONZALES-AGUILLAR, 2014; ZAPATA-ROS, 2014) estão representadas em no Quadro 5, que elenca algumas variáveis que podem ser

propulsoras para a evasão e a permanência dos MOOC. Entretanto, ao voltar-se para os itens destacados na coluna de permanência no curso, observa-se que os aspectos são integralmente ligados ao elemento de aprendizagem, que cada indivíduo classifica de uma forma.

Quadro 8 — Variáveis explicativas da Evasão ou da Permanência

VARIÁVEIS DA EVASÃO	VARIÁVEIS DA PERMANÊNCIA
Curiosidade	Aumento da aprendizagem divergente
Interesse em apenas uma parte do curso	Benefícios da oferta educativa em si
Baixa motivação	Automotivação do estudante
Despreocupação econômica se não completar o curso	Aquisição e/ou desenvolvimento de competências
Desinteresse pela metodologia e/ou temática	Percepção das oportunidades oferecidas e dos ganhos competitivos
Duração do curso e estimativa de esforço	Sentimento do estudante de estar sendo acompanhado
Maior massificação	Aprendizagem colaborativa
Baixa interatividade discente	Alta interação com os colegas

Fonte: baseada em Mackness, Mak e Williams (2010); Scopeo (2013); Poy e Gonzales-Aguilar (2014); e Zapata-Ros (2014)

Diante disso, tomam destaque as palavras de Filatro (2018, p. 10), de que os estilos de aprendizagem se baseiam na ideia de que as pessoas aprendem de formas diferentes e podem ser agrupadas de acordo com seus diferentes modos de processar a informação e suas diversas maneiras de se comportar em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre as repostas abertas, colocou-se a pergunta para saber de que forma os concluintes poderiam melhorar o curso ofertado. Neste espaço obteve-se vários pontos de vista, principalmente que avaliaram o curso como completo e que não modificariam nada no curso que foi ofertado. Separamos a seguir algumas assertivas dos concluintes:

*“Acrescentaria avaliação para cada módulo e não somente fóruns”.*

*“Eu sugiro ampliar o tempo de acesso; talvez, com mais módulos, para 4 meses. Também poderiam fazer o formato de e-book para algumas atividades, com questões e gabarito”.*

*“Aumentar o número de exercício de treinamento nos módulos”.*

*“Mantendo a periodicidade na liberação dos materiais. Havia um intervalo muito longo entre a disponibilização dos conteúdos”.*

*“Não bloquearia módulos como aconteceu com este. Me encontrava estimulada e precisei parar em novembro pois os demais módulos estavam bloqueados. Só voltei em março”.*

“O curso foi excelente. Melhoraria talvez, aumentando a carga horária dele. Adorei o Curso. Todos os envolvidos estão de parabéns”.

Diante das repostas recolhidas, foi possível perceber que as recomendações foram em sua maioria referente à parte estrutural do curso.

Em relação a esse comportamento dos concluintes, é importante destacar o que traz Dal Forno (2013, p. 7):

O que faz um bom MOOC e como é possível um MOOC funcionar para um rol tão variado de pessoas, haja vista que são cursos massivamente abertos para o mundo inteiro, constituem questões fundamentais para o desenvolvimento dessa modalidade educacional. Com essas questões em perspectiva, Grover et al. (2013) apontam para o fato de que os estudantes variam quanto às formas de aprendizado, à maneira como respondem aos contextos sociais e pedagógicos e ao modo particular como lidam com desafios. Os autores consideram que a resposta a tais indagações está vinculada à criação de critérios sólidos de design e de avaliação dos MOOCs. Assim, seria possível não só avaliar os cursos já existentes, mas orientar as plataformas no que tange ao desenvolvimento de novos cursos de qualidade.

Outra questão muito pontuada foi em relação ao cumprimento do cronograma disponibilizado logo no início do curso no documento *Programa*, anexo a este trabalho. O que ocorreu durante a oferta do curso é que o cronograma teve de ser prorrogado devido ao período ser próximo das festas de finais de ano, e concomitantemente com as férias, em que muitos viajam e talvez não conseguissem acompanhar as atividades.

O intervalo entre a abertura de um tópico e outro do curso também foi comentado pelos concluintes, que viram isso como ponto a ser observado. Para este questionamento, entendeu-se que como o MOOC FGPEAD foi construído semana a semana, alguns tópicos levavam mais tempo para serem validados entre os organizadores e necessitavam de mais discussões para então serem disponibilizados na plataforma para visualização dos alunos, o que desencadeou certa insatisfação por parte dos alunos.

De certa forma, os participantes indicaram alguma alteração para o curso de forma generalizada, porém cerca de 50% se mostraram satisfeitos com o curso MOOC FGPEAD. Anexo a este trabalho está disponível a tabela com todas as respostas dos participantes para a pergunta discutida neste espaço.

Para verificar a visão dos concluintes sobre o curso em geral, foi aberta na última pergunta do questionário aplicado um espaço para discorrerem acerca dos aspectos considerados mais úteis ou valiosos no curso ofertado.

Foram analisadas todas as afirmativas, categorizadas e dispostas no gráfico submetido no capítulo de resultados da pesquisa; entretanto, para responder a um objetivo direto da pesquisa, selecionaram-se as respostas que avaliaram em 20% que

os aspectos mais úteis e valiosos estão na abordagem sobre os elementos que servem de formação para um gestor de um polo EaD. Deste modo, destacam-se algumas assertivas para essa discussão:

*“Os últimos capítulos foram mais aproveitados para um futuro gestor de polo”*

*“Curiosidade sobre um projeto inédito, já que nunca vi no mercado, uma formação específica para este nicho”;*

*“Os pontos que foram abordados, serviram para esclarecer alguns elementos sobre EaD que até então eu desconhecia, as atividades e os recursos utilizados serviram de referência para meu trabalho”.*

*“Tecnologias e Legislação”.*

*“Informações sobre a legislação”.*

*“Visão ampla sobre gestão, Educação e EAD”*

*“A etapa par formulação de um plano de negócios e caracterização legal e estrutural de um polo de apoio presencial”.*

O Mooc FGPEAD foi planejado, em sua essência, para atender a uma crescente demanda de profissionais que gostariam de atuar, ou que de certa forma já atuavam na gestão de um polo de apoio presencial. Seus objetivos eram de trazer a discussão sobre vários itens relacionados ao modo de gerir uma pequena empresa ou um pequeno negócio educacional, utilizando-se de materiais já disponíveis para consulta, como os vídeos do Sebrae, e até mesmo construindo materiais específicos para o curso, como as entrevistas elaboradas pelos convidados do Mooc e a narrativa aplicada no primeiro módulo, entre outros.

Ao categorizar os assuntos mais destacados pelos concluintes, percebeu-se nas respostas que eles validaram a escolha dos conteúdos selecionados para o MOOC FGPEAD, indicando como pertinentes para a formação de gestores de polos. Esses dados foram evidenciados nos gráficos 11, 12, 13 e 14, apresentados no capítulo anterior, que mostraram que quase todos os concluintes ficaram satisfeitos com o conteúdo do curso e que os temas dos tópicos elaborados foram aceitos e bem avaliados, dando destaque para o tema Legislação, que teve um dos fóruns mais comentados durante o curso. Isso mostra que existe pertinência em abordar a legislação EaD, proposta no referencial teórico desta pesquisa, pois está entre as principais dúvidas dos profissionais que realizaram o curso para formação de gestores de polos, e a partir dela que ocorreu o aumento significativo no número de polos de apoio presencial.

No que se refere à observação dos alunos durante o curso, dá-se destaque a alguns elementos relacionados ao acesso dos conteúdos. Na representação gráfica foi possível perceber o comportamento dos alunos do curso, sendo que à medida que os temas tratados geravam interesse, aumentava-se o número de acessos, chegando a somar mais de 3 três acessos por participantes no mesmo tema. Dada a devida proporção de declínio no número de concluintes do curso, observou-se também que a maior taxa de evasão foi identificada no módulo I, sendo que os alunos que iniciaram o módulo II praticamente se mantiveram ativos e participantes até a etapa final de certificação, de modo que os tópicos tratados no módulo II eram mais específicos para profissionais que atuam ou desejam atuar na EaD.

Sobre o módulo I do curso Mooc FGPEAD, dentre as atividades propostas, foi inserida a atividade de Plano de Negócios, em que o aluno deveria baixar o programa do Sebrae e preencher o plano de negócios da empresa real ou fictícia. Essa atividade era obrigatória para seguir para o próximo tópico do curso, e isso causou impacto no número de alunos que conseguiram concluir a atividade e continuar no curso.

Figura 20 — Atividade de Plano de Negócios Módulo I MOOC FGPEAD

### Plano de Negócio

Envie seu Plano de Negócio do jeito que está agora.

Queremos avaliar se você aplicou algumas das dicas do módulo.

#### Sumário de avaliação

Oculto para estudantes	Sim
Participantes	1417
Enviado	135

Fonte: elaborada pela autora

Em relação a colocar uma ou várias atividades obrigatórias como pré-requisitos para os alunos seguirem para o tópico seguinte, no MOOC FGPEAD, notou-se que não foi uma estratégia positiva, pois muitos alunos acabaram evadindo nessas etapas, pois acabamos por limitar os acessos dos alunos aos conteúdos programados, sendo que uma característica dos Moocs conectivistas é de disseminar o conhecimento por meio de um curso aberto, e neste quesito optou-se em restringir os acessos. Esse elemento deverá servir de exemplo aos pesquisadores que futuramente desejarem promover um curso neste formato: lembrar de repensar em seu design instrucional esses aspectos que limitam a transição dos alunos pelo curso de maneira livre e aberta.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação, buscou-se apresentar o produto desta pesquisa: MOOC Formação de Gestores de Polos para Educação a Distância, incluindo suas etapas de planejamento, lançamento, aplicação e coleta dos dados, que foi ofertado no período de outubro de 2018 a março de 2019, com uma carga horária de sessenta horas, totalmente virtual, por meio da plataforma Moodle. Como o formato de um curso MOOC já diz, foi um curso aberto e gratuito a toda a comunidade interessada, não sendo impostos pré-requisitos para ingresso no curso; porém, nas respostas do questionário apenas foram consideradas as pessoas que indicaram ter mais de 18 anos completos.

Por meio de uma revisão de literatura, buscou-se o aprofundamento do interesse pela temática de formação de gestores de polos, o conectivismo, os MOOCs e os referenciais em relação aos polos de educação a distância, com abordagens de pesquisadores como Siemens (2004, 2012), Mattar (2010, 2013), Downes (2008), Yan e Powell (2013).

Considerando que, como ideia geral, os Massive Open Online Courses (MOOCs) tendem a servir como conhecimento acessível via plataformas online para um grande público, não tendo limitações de locais ou tempo para acesso, isso faz com que haja cada vez mais espaço para sua contribuição para a aprendizagem nas áreas educacionais e tecnológicas. Conforme Kenski (2013, p 143), os MOOCs, em geral, baseiam-se no modelo teórico conectivista e formariam uma espécie de “redes planetárias”, pois integram comunidades virtuais ampliadas em âmbito global. Para ela, foram os novos recursos disponíveis nas tecnologias digitais que expandiram tanto a produção quanto a oferta de cursos online em formatos diferenciados.

Responder à pergunta geradora dessa pesquisa foi desafiador, mas gratificante. Avaliar a oferta de um MOOC para a preparação e atualização profissional adequada no processo de formação de gestores de polos de EaD, assim como se o produto da pesquisa contribui para a formação para gestores de polos, como elemento formativo adequado, relevante e estratégico para a prática desses profissionais, teve seus percalços. Considerando a demanda crescente de polos após a publicação da nova legislação por meio do Decreto 9.057 de 2017, tivemos muitos inscritos no curso, porém tivemos a limitação de não termos acesso ao perfil desses profissionais já no início do curso, pois só distribuíram-se as perguntas ao final de todas as etapas,

quando os concluintes responderam o questionário para certificação, e muitos deles já haviam abandonado o curso.

Procedeu-se com os objetivos específicos: efetuar mapeamento das referências sobre o tema da educação a distância no Brasil a partir de 2017 e as mudanças advindas das novas diretrizes para educação superior no Brasil; reunir referencial teórico sobre MOOCs, tipos de MOOCs e o Conectivismo; identificar as taxas de abandono e de permanência no curso MOOC FGPEAD; identificar o percurso de interação dos inscritos nas atividades obrigatórias do curso MOOC FGPEAD; atualizar adequadamente os interessados sobre os aspectos administrativos e pedagógicos que envolvem o papel do gestor de polo no cenário educativo; e avaliar a aceitação do conteúdo selecionado para o curso por meio das respostas do questionário final aplicado aos participantes.

Conhecer o público para o qual se elabora um conteúdo é extremamente importante no processo de criação, pois direciona mais assertivamente as ações dos professores, curadores ou tutores, sendo mais fácil atingir as necessidades dos alunos, seja nas atividades, avaliações, estrutura do curso e metodologia aplicada, entre outros.

Outra contribuição interessante para pesquisadores que forem desenvolver um MOOC conectivista diz respeito ao design de um MOOC, mais especificamente as etapas obrigatórias, já que existe a possibilidade de bloquear a sequência no curso aos alunos que não concluírem determinada etapa. Essa estratégia não contribui para o objetivo de compartilhar informações com o maior número de interessados. E isso, ao ser usado em nosso curso, pode ter sido uma das razões que contribuíram para o aumento da evasão.

Nota-se que, com os procedimentos utilizados, foi possível observar o alcance dos objetivos geral e específicos deste trabalho, partindo do desenvolvimento da fundamentação teórica até a análise dos dados pesquisados.

Os resultados, em sua maioria, foram muito positivos, com uma taxa de evasão dentro do esperado para esse tipo de curso. Dentre os concluintes, as respostas foram de satisfação em relação ao curso em geral, o que demonstra a aceitação da temática por parte dos concluintes. Outra oferta de cursos para esse público seria importante para a obtenção de um novo resultado, realizando uma triangulação dos dados, e por meio de um questionário mais específico poder avaliar os conteúdos em relação à necessidade para a formação de profissionais para atuarem na gestão de polos de EaD.

É importante ressaltar que esse processo não está restrito à aplicação do curso MOOC FGPEAD e a finalização desta etapa de pesquisa, nem as adaptações exigidas pela legislação superior para EaD, pois ele é ininterrupto. A busca por aprimoramento e atualização das competências para atuar neste segmento deve ser contínua e permanente.

De modo geral, a educação a distância continuará ganhando espaço nas discussões mais atuais sobre o futuro da educação, por isso permanece sendo uma perspectiva de pesquisa futura, e os MOOCs, como cursos estratégicos e diferenciais para as instituições de ensino divulgarem seus cursos e capacitar seus colaboradores, envolvendo todos os processos na preparação para a gestão educacional.

Pode se dizer que a pesquisa tem caminhos surpreendentes, e a cada passo é possível traçar um novo caminho em busca do conhecimento científico: aí está o encanto da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ADMIRAAL, W.; HUISMAN, B.; PILLI, O. (2015). Assesment in massive open online courses. *The Electronic Journal of e-Learning (EJEL)* 13 (4), 207-216.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. Educação à distância: limites e possibilidades. 2003. Disponível em: Acesso em: 28 set. 2018.

AQUINO, Carla Nogueira Patrão; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; ERTHAL JUNIOR, Milton. Modelagem multicritério para estabelecimento de polos de Educação a Distância nas mesorregiões do Instituto Federal Fluminense. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 13, n. 28, p. 90–110, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/5296/pdf>>.

AZEVEDO, Wilson. Muito além do jardim de infância: temas de educação online. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2006.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. (1977). Lisboa (Portugal): Edições, v. 70, p. 225, 2010.

BARNES, Cameron. MOOC: The Challenges for Academic Librarians. *Australian Academic & Research Libraries*, v. 44, n. 3, p. 163–175, 2013.

BELANGER, Yvonne; THORNTON, Jessica. Bioelectricity: A Quantitative Approach Duke University's First MOOC (2013). 2013.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 78, 2002, p. 117-142.

BRANDÃO, Alice Batista de Souza. O polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil UAB/Consórcio CEDERJ, do Município de Resende (Rio de Janeiro): espaço de contribuição para formação inicial e continuada de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do E-learning) Universidade Aberta, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4986>>.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

\_\_\_\_\_. Referenciais de qualidade para cursos a distância. 2003. Disponível em: . Acesso em: 20 DE JUL 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm)

CANO, E. V.; MENESES, E. L.; SÁNCHEZ-SERRANO, J. L. S. *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro, 2013

CARDOSO, Jordana Maria Ramos et al. Gerenciamento de recursos humanos nos polos de apoio presencial do curso de graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Santa Catarina. *RENOTE*, v. 12, n. 1, p. 1–11, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/49837>>.

CARDOSO, Jordana Maria Ramos. *Gerenciamento de recursos humanos nos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100907>>.

CARVALHO, M. (2018). Recursos educacionais abertos na Universidade Aberta de Portugal. In XI Fórum ordinário de Coordenadores UAB-I Workshop de Inovação da DED. Brasília.

COELHO, Maria de Fátima P.; CARVALHO, Wellington M. de; PONTELO, Anália Gandini. A biblioteca universitária e a educação superior a distância na UFMG: uma revisão do modelo de acesso à informação vigente nas bibliotecas dos polos de apoio presencial e a construção de novas frentes de atuação — fase I. In: PROMOVEAD, 2., Porto Alegre, 2016. *Estratégias de comunicação para a EaD em diferentes contextos: Anais do II PromovEaD*. Porto Alegre: UFRGS.SEAD, 2016. p. 50–54. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158030/001010803.pdf?sequence=1#page=54>>.

CORMIER, D. (2008). The CCK08 MOOC — Connectivism course, 1/4 way. [Blog post]. Dave’s Educational Blog — <http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-moocconnectivism-course-14-way/>. Acesso em janeiro 2019.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. M. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na Consolidação da Oferta de Cursos Superiores a Distância no Brasil. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 10, p. 71-90, 2009.

COSTA, C. J. (2007). Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 15(2), May–August 2007.

COSTA, Maria Elizabeth de Oliveira. Educação a distância, bibliotecas polo e o acesso informacional: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação a Distância)—Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/5033>>.

COSTA, Maria Elizabeth de Oliveira; CENDÓN, Beatriz Valadares. Educação a distância, bibliotecas polo e os recursos informacionais: uma pesquisa-ação. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 21, n. 45, p. 82–99, jan./abr., 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/147/14743480007/>>.

COSTA, Simone do Nascimento da et al. *EaD: o polo de apoio presencial como espaço organizador da ação educativo-cultural*. 2012. Dissertação (Mestrado em

- Gestão de Organizações)—Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/27>>.
- COSTA, Simone do Nascimento da; ALVES, Luiz Roberto. O polo de apoio presencial como espaço de gestão e autonomia na EaD. As contingências na Gestão da EaD. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, n. 17, p. 210–233, 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9371>>.
- DAL FORNO, Josiane Pozzatti; KNOLL, Graziela Frainer. Os MOOCs no mundo: um levantamento de cursos online abertos massivos. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 3, p. 178-194, 2013.
- ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. *Revista gaúcha de enfermagem*. Porto Alegre. Vol. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.
- EIDELWEIN, Monica Pagel et al. Características, avaliações e coordenadores de polo nos polos presenciais da Região Sul. In: SIED: EnPED — Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 1., São Carlos, UFSCar, 10–22 set. 2012. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. p. 1–12. Disponível em: <<http://sistemas3.sEaD.ufscar.br/ojs/Trabalhos/192-964-2-ED.pdf>>.
- FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira et al. Avaliação de polos de apoio presencial de EaD: um estudo comparado. SIED: EnPED — Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 3., São Carlos, UFSCar, 8–27 set. 2016. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2016. p. 1–14. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.EaD.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1125>>.
- FERRUGINI, Lilian et al. Educação a distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 6, n. 2, p. 01–21, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3193/319327519002/>>.
- FIGUEIREDO, Cláudio Braz de. *Educação a Distância: estudo da gestão de um polo de apoio presencial*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <<http://btd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1019>>.
- FILATRO, Andrea. *Como preparar conteúdos para EAD*. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GIL, Antônio Carlos. *Como classificar as pesquisas. Como elaborar projetos de pesquisa*, v. 4, p. 44-45, 2002.
- GONÇALVES, Vitor; MOREIRA, Antonio; CORRÊA, Ygor. *Educação e Tecnologias na Sociedade Digital*. Ulzama. Santo Tirso - Portugal, 1º edição, 2019.
- GURGEL, Marcos Roberto Fernandes. A revolução invisível da educação a distância no interior do Estado do RN: a contribuição do polo UAB Sertão das Caraubeiras. In: CONEDU — Congresso Nacional de Educação, 3., Campina Grande, 05–07 out.

2016. p. 1–14. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_M D1\\_SA4\\_ID4189\\_17082016233628.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_M D1_SA4_ID4189_17082016233628.pdf)>.

IGARASHI, Wagner; IGARASHI, Deisy Cristina Corrêa; NAKAYAMA, Marina Keiko. Operacionalização do modelo de avaliação de aprendizagem organizacional proposto por Igarashi (2009) em um polo de ensino a distância. *RENOTE — Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 8, n. 1, p. 1–10, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/15175>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a distância*. Recredenciamento. Transformação de Organização Acadêmica. Brasília, 2017. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/instrumentos/2017/IES\\_recredenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf). Acesso em: 1 jun. 2019.

JESUS, Agnaldo Oliveira de. As bibliotecas nos polos de apoio presencial de educação à distância no estado da Bahia. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)—Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/18686>>.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias. Papirus editora, 2007.

KENSKI, V. M. Tecnologias e tempo docente. Campinas, SP, Papirus Editora, 2013

LANE, L. M. Three kinds of MOOCs. Lisa's (Online) Teaching Blog, August 15th, 2012

LEITE, Eduardo Pertille Costa. O processo de gestão dos polos de educação a distância. *Revista Atitude*, ano 7, n. 14, p. 87–98, jul./dez. 2013. Disponível em: <[http://faculdade.dombosco.net/wp-content/uploads/2016/05/1400625866\\_atitude14.pdf#page=87](http://faculdade.dombosco.net/wp-content/uploads/2016/05/1400625866_atitude14.pdf#page=87)>.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática: velhos e novos temas. 2002.

LITTO, Frederic Michael. Educação à distância e a USP. *Jornal da USP*. Ano XVIII, n. 639, abril 2003. \_\_. "A 'Geração de Rede' está chegando ao mercado de trabalho... e mudando as organizações". *Educação em Revista*. Aprendiz do Futuro, março de 1998.

LITTO, Fredric Michael; MATTAR, João. Educação aberta online, pesquisar, remixar e compartilhar. Artesanato Educacional. São Paulo, 1º edição, 2017.

MAIA, C. e MATTAR, J. ABC da EaD: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MACKNESS, J.; MAK, S. F. J.; WILLIAMS, R. The ideals and reality of participating in a MOOC. In: DIRCKINCK-HOLMFELD, L.; HODGSON, V.; JONES, C.; LAAT, M.; MCCONNELL, D.; RYBERG, T. *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010* (p. 266–274). Lancaster: Lancaster University, 2010

MATTAR, João. Congresso da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 2013. Disponível em <<http://moocEaD.blogspot.com.br/2013/02/moocs.html>> acesso em 12.fev.2019.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Textos sobre Tecnologias e Comunicação in [www.eca.usp.br/prof/moran/textosEaD.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosEaD.htm) NISKIER, Arnaldo. Educação a distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. São Paulo: Loyola, 1999.

MOTA, R.; CHAVES FILHO, H. Educação transformadora e inclusiva.2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/revistainclusaosocial/viewarticle.php?id=3&layout=html>>. Acesso em: 02 junho 2019.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. A Educação a Distancia em Busca do Tutor Ideal. Colabor@ — Revista Digital da CVA — RICESU ISSN 1519-8529. Colabora, Santos, v.2, n.5 — p. 32-46. Ago. 2003

NIELSEN, Jacok. (2012). Usability 101: introduction to usability. Disponível em: <<http://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>>. Acesso em: 28.05.2019

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. [on line] 1994. Disponível em: Acesso em: 20 junho 2019.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MACHADO, Marília Ribas. Análise de desenvolvimento das cidades polos de educação a distância dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA — CIGU, 15., Mar del Plata, 2–4 dez. 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136102/101\\_00207.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136102/101_00207.pdf?sequence=1)>.

PEIXOTO FILHO, Joel; ERTHAL JUNIOR, Milton. Seleção de Municípios para a abertura de polos EaD: uma tomada de decisão basEaDa em uma modelagem multicritério. In: CIAED — Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 22., Águas de Lindoia, 2016. *Anais...* São Paulo: ABED, 2016. p. 1–10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/129.pdf>>.

PEREIRA, Carolina Moreira, et al. Análise da efetividade no uso dos bens em polos do Ensino a Distância. *Revista EDaPECI*, v. 16, n. 3, p. 512–529, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/viewFile/4611/pdf>>.

PEREIRA, Silvana Batista Sales. A consolidação dos polos UAB como espaços de interiorização da formação universitária de professores: a experiência do curso de licenciatura em Física–EaD da UFES, no polo UAB de Itapemirim/ES. In: SIED: EnPED — Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 1., São Carlos, UFSCar, 10–22 set. 2012. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. p. 1–13. Disponível em: <<http://sistemas3.sEaD.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/311>>.



POMEROL, J.C., Epelboin, Y., Thoury, C. (2015). MOOCS Design, Use and Business Models- Focus. Great Britain and the United States: ISTE Ltd and John Wiley & Sons, Inc. Acesso em fevereiro 2019 de [http://www.kopineeyang.com/wpcontent/uploads/yumpu\\_files/MOOCs%20-%20Design,%20Use%20and%20Business%20Models.pdf](http://www.kopineeyang.com/wpcontent/uploads/yumpu_files/MOOCs%20-%20Design,%20Use%20and%20Business%20Models.pdf)

PRIMO, Lorrane de Lima. Educação a distância no Tocantins: a implantação dos polos da Universidade Aberta do Brasil (2007-2015). 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial)—Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3631>.

PRIMOM, Ana Carolina et al. A educação a distância como ferramenta das políticas públicas de educação: o caso UAB. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING, 3., Lisboa, 2013. *Colóquio Luso-Brasileiro...*: atas. Lisboa: Universidade Aberta; LE@D, 2014. p. 1–15. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3002>.

RIBAS, Júlio César da Costa; CATAPAN, Araci Hack; MOREIRA, Bruno César de Melo. Construindo referenciais de qualidade para uma gestão eficaz no Sistema Universidade Aberta do Brasil: o ambiente virtual de ensino-aprendizagem e a capacitação dos coordenadores de polo de apoio presencial. In: CIAED — Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 17., Florianópolis, abr. 2011. *Anais...* São Paulo: ABED, 2011. p. 1–10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/35.pdf>.

RIBEIRO, Kalyne Andrade. *Gestão no polo de apoio presencial de educação a distância*: estudo de caso da Universidade Tiradentes. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016. Disponível em: <http://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/1108>.

RIBEIRO, Luciano Maciel; SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz. Jazz e Educação a Distância: os desafios e respostas nos polos presenciais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., Florianópolis, 7–9 dez. 2011. p. 1–8. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26018>.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidadepara-a-educacao>>. Acessado em: 30 de maio de 2019.

SEMBAY, Marcio José; RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Bibliotecas de polos de apoio presencial: análise do acervo e serviços. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 174–187, jul./dez. 2014. Disponível em: [https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/957/pdf\\_97](https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/957/pdf_97)>.

SIEMENS, George. Conectivismo: Uma teoria de aprendizagem para a Idade Digital. Competências profissionais In: *Webcompetencias* acesso em 21 ago 2018] Disponível em: <http://www.webcompetencias.com/textos/conectivismo.html>>[Links], 2004.

SIEMENS, George. Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, v. 10, n. 1, p. 1-28, 2005.

SIEMENS, George. Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused. 2006.

SIEMENS, George. (2010). A informação torna-se conhecimento através das conexões. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Educare.aspx>. Acessado em 10.05.2019.

SIEMENS, George. *Entrevista George Siemens*. 28 dez. 2012. Disponível em: <https://youtu.be/V3LUFOjR17M>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. O processo de socialização organizacional como estratégia de integração indivíduo e organização. *Revista Reuna*, v. 18, n. 4, p. 5-20, 2013.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. In: 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. 2004.

SILVA, Edson Rosa Gomes da et al. Gestão de polo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referenciais de qualidade. *RENTE — Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 8, n. 3, p. 1–10, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/18086>>.

SILVEIRA, Luiza Helena Silva Dias et al. Desafios na gestão da EaD: proposta de estruturação de polos modelos como unidades gestoras. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, p. 1174–1186, dez. 2012. Edição Especial. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5556534.pdf>>.

SOUZA, Helcimara Affonso de et al. Desafios na gestão da EaD: proposta de estruturação de polos modelos como unidades gestoras. In: SIED: EnPED — Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 1., São Carlos, UFSCar, 10–22 set. 2012. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. p. 1–10. Disponível em: <<http://sistemas3.sEaD.ufscar.br/ojs/Trabalhos/281-1032-1-ED.pdf>>.

STELZER, Joana et al. Gestão de pessoas nos polos de apoio presencial: um estudo de caso. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., Mar del Plata, 2–4 dez. 2015. p. 1–14. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136232>>.

Teixeira, A., Mota, J. C., Morgado, L., & Spilker, M. J. (2015). iMOOC: um modelo pedagógico institucional para cursos abertos massivos online (MOOCs). *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 4-12.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise dos dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em questão*, Rio Grande do Sul, n. 2, p. 177-201, jul/dez.2003.

VIEIRA, Márcia de Freitas. Desafios na gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2014), 3.; WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE 2014), 20., Dourados, 3–6 nov. 2014. *Anais...* Dourados: Sociedade Brasileira de Computação, 2014. p. 150–154. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3094>>.

WILLIAMS, B. Roll Call: Taking a census of MOOC students. Paper apresentado em: *The 1st Workshop on Massive Open Online Courses at the 16th Annual Conference on Artificial Intelligence in Education, Memphis, TN, 2013*. Disponível em: <http://lytics.stanford.edu/publication>. Acesso em: 03 dez. 2018.

WOLF, Sérgio Machado et al. Influência da Competência Empreendedora dos coordenadores nos indicadores de desempenho dos polos EaD. 2014.

YIN, Robert. K. Estudo de Caso – Planejamento e Método. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

YUAN, L.; POWELL, S. MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. Bolton, UK: CETIS/University of Bolton, 2013. Disponível em: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>. Acesso em: 12 nov. 2018.

## **APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES DO MOOC.**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) MOOC para Formação de Gestores de Polo de Educação a Distância desenvolvida (o) por João Augusto Mattar Neto. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada / orientada) por João Augusto Mattar Neto, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefone nº (41) 99637-6324 ou e-mail oriana.gai@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é contribuir para formação e elaboração do curso.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio questionário (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (s) orientador (es) / coordenador (es).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).





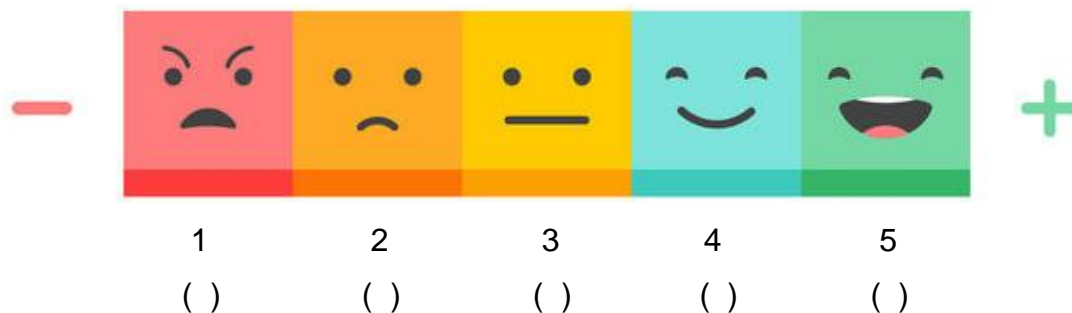
**12. Se sim, como foi:**

---

**13. Sobre os badges (emblemas) utilizados no módulo I - Gestão para pequenos negócios**

	Fraco	Moderado	Satisfatório	Bom	Excelente
Quanto ao uso	( )	( )	( )	( )	( )
Quanto à contribuição para meu aprendizado	( )	( )	( )	( )	( )
Quanto a minha motivação	( )	( )	( )	( )	( )

**14. Qual sensação descreve melhor sua reação ao receber um badge (emblema)?**



**15. Sobre a barra de progresso utilizada no módulo I - Gestão para pequenos negócios**

	Fraco	Moderado	Satisfatório	Bom	Excelente
Quanto ao uso	( )	( )	( )	( )	( )
Quanto à contribuição para meu aprendizado	( )	( )	( )	( )	( )

Quanto a minha motivação      ( )      ( )      ( )      ( )      ( )

**16. Sobre a narrativa utilizada no módulo I - Gestão para pequenos negócios**

**Nesse item considere a história contada durante todo o módulo 1**

Fraco	Moderado	Satisfatório	Bom	Excelente
-------	----------	--------------	-----	-----------

Quanto ao uso      ( )      ( )      ( )      ( )      ( )

Quanto à contribuição para  
meu aprendizado      ( )      ( )      ( )      ( )      ( )

Quanto a minha motivação      ( )      ( )      ( )      ( )      ( )

**17. O módulo I - Gestão de pequenos negócios serviu de fundamentação teórica para o módulo II - Formação para EaD?**

- ( ) Concordo totalmente
- ( ) Concordo
- ( ) Não sei
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo totalmente



### 18. Quanto ao módulo II - Formação para EaD

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo totalmente
Os objetivos foram claros	( )	( )	( )	( )	( )
O conteúdo do curso foi organizado e bem planejado	( )	( )	( )	( )	( )
A carga do curso foi apropriada	( )	( )	( )	( )	( )
Os temas propostos foram relevantes para o desenvolvimento de suas atividades	( )	( )	( )	( )	( )
O curso foi organizado para permitir a participação e interação dos alunos	( )	( )	( )	( )	( )

### 19. Quais aspectos deste curso foram mais úteis ou valiosos?

---



---

### 20. Como você melhoraria este curso?

---



---