



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA
CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

WELINTON BAXTO DA SILVA

**Brasília-DF
2017**

WELINTON BAXTO DA SILVA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA
CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

Tese de Doutorado em Educação, linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação (ETEC), apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito à obtenção de Título Doutor em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

Brasília - DF
2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

[Se]

Silva, Welinton Baxto da
Educação Superior a Distância na Perspectiva da
Cultura da Convergência / Welinton Baxto da Silva;
orientador Vânia Lúcia Quintão Carneiro. --
Brasília, 2017.
300 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Cultura da Convergência. 2. Meios de
Comunicação e Cultura Participativa. 3. Inteligência
Coletiva e Educação Superior a Distância. I.
Carneiro, Vânia Lúcia Quintão, orient. II. Título.

WELINTON BAXTO DA SILVA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA
CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

Defesa de Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora:

Brasília/DF, 29/06/2017

Profa. Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro
Universidade de Brasília (UnB)
(Orientadora)

Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno
Universidade Federal do Ceará (UFC)
(Examinador externo)

Prof^ª Dra. Mirza Seabra Toschi
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
(Examinador externo)

Prof. Dr. Lúcio França Teles
Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador interno)

Prof. PhD. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Interno)

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro, pelo acompanhamento sereno e orientação quanto à busca de novas fronteiras do conhecimento, tornando possível a conclusão desta Tese de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação (ETEC), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília (FE-UnB).

Ao Prof. Dr. António Moreira Teixeira pelo encaminhamento da Carta Convite para realização de Estágio Doutorado Sanduíche no Exterior junto à Universidade Aberta de Portugal.

Aos professores da banca de Defesa de Tese de Doutorado composta pelo Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno da Universidade Federal do Ceará (UFC); Prof^a Dra. Mirza Seabra Toschi da Universidade Estadual de Goiás (UEG); Prof. Dr. Lúcio França Teles da Universidade de Brasília (UnB); Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa da Universidade de Brasília (UnB), pelas contribuições.

Aos professores docentes, professores tutores a distância e estudantes dos cursos de licenciatura a distância da Universidade de Brasília protagonistas desta investigação.

Aos agentes públicos da Universidade de Brasília e da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) pelas autorizações de acessos e extração às informações e bases de dados.

Neste momento de crescimento acadêmico agradeço à família (Rosana e Gabriel) pelo acompanhamento, partilha e incentivo para o desenvolvimento desta Tese.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento exploratório (bases de dados) via Portal CAPES	22
Quadro 2 - Objetivos da pesquisa.....	25
Quadro 3-Portal CAPES - "Use of information and communication technologies in Higher Education”	35
Quadro 4-Estudos selecionados para análises e crítica.....	37
Quadro 5 - Cursos de licenciatura a distância ofertados no âmbito da UAB-UnB.....	82
Quadro 6 - Oferta de cursos/disciplina UAB-UnB, edital UAB4 (2014) - 1º semestre 2015.....	84
Quadro 7 - Consolidado dos cursos e disciplinas no âmbito UAB-UnB, 1º/2015.	84
Quadro 8 - Métricas globais para Clusterização.....	89
Quadro 9-Tipos de Triangulações	91
Quadro 10 - Escolha metodológica sustentada nas técnicas de pesquisa	92
Quadro 11 – Local de oferta da licenciatura a distância em Artes Visuais (LAV).....	103
Quadro 12 - Local de oferta da licenciatura a distância em Biologia (LB)	107
Quadro 13 - Local de oferta da licenciatura a distância em Educação Física (LEF)	109
Quadro 14 - Local de oferta licenciatura a distância em Geografia (LG).....	112
Quadro 15 - Local de oferta licenciatura a distância em Letras-Português (LLP).....	115
Quadro 16 - Local de oferta da licenciatura a distância em Música (LM)	118
Quadro 17 - Local de oferta da licenciatura a distância em Pedagogia (LP).....	121
Quadro 18 - Local de oferta da Licenciatura a distância em Teatro (LT)	123
Quadro 19- Cursos a distância ofertados no âmbito da UAB pela Universidade de Brasília	188
Quadro 20 - Tipos de mídias frequentes nas licenciaturas a distância da Universidade de Brasília.....	202
Quadro 21 - Métricas de Análises das Interações nos Fóruns Temáticos Cursos UAB-UnB	225
Quadro 22 - Métricas do Gráfico Licenciatura em Artes Visuais	226
Quadro 23 - Métricas do Gráfico Licenciatura em Biologia	229
Quadro 24 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura Educação Física.....	232
Quadro 25 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura a distância em Geografia	234
Quadro 26 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura Letras-Português.....	237
Quadro 27 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura em Música	240
Quadro 28 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura em Pedagogia	243
Quadro 29 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura em Teatro.....	246
Quadro 30 - Sugestão de organização para CEAD.....	258
Quadro 31 – Tipos de teorias das aprendizagens.....	261
Quadro 32 - Síntese das teorias da aprendizagem	261
Quadro 33 – Teorias da EaD, segundo Anderson e Dron (2011).	264
Quadro 34 – Estrutura curricular licenciatura a distância em Artes Visuais	292
Quadro 35 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Biologia UAB-UnB.....	292
Quadro 36 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Educação Física UAB-UnB	294
Quadro 37 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Geografia UAB-UnB	295
Quadro 38 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Letras-Português UAB-UnB	296

Quadro 39 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Música.....	297
Quadro 40 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Pedagogia UAB-UnB.....	299
Quadro 41 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Teatro UAB-UnB.....	300

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Sistema UAB.....	45
Figura 2 - Estrutura Organizacional UnB.....	99
Figura 3- Interação Seminário Presencial Conclusão Curso.....	145
Figura 4 - Interação Ateliê de Artes Visuais 2	146
Figura 5 - Interação Teoria da Educação	147
Figura 6 - Interação História da Arte Educação 1	148
Figura 7 - Interação Bioquímica Fundamental	149
Figura 8 - Interação Didática das Ciências	150
Figura 9 - Interação Ecologia 1	151
Figura 10 - Interação Tópicos Biofísicos.....	152
Figura 11 – Interação Aspectos Psicológicos da Aprend. Aplicados à Educação Física.....	153
Figura 12 – Interação Educação Física Adaptada.....	154
Figura 13 – Interação Fisiologia do Exercício 1.....	155
Figura 14 - Interação Metodologia dança e expressão corporal	156
Figura 15 - Interação Polí. Púb. Ed. Fís., Esporte, Saúde e Lazer	157
Figura 16 – Interação Cartografia e Educação 2.....	158
Figura 17 – Interação Fundamentos Básicos de Fitogeografia	159
Figura 18 – Interação Geografia Rural	160
Figura 19 - Interação Introdução aos Estudos Regionais	161
Figura 20 - Interação Prática Pedagógica em Geografia 2	162
Figura 21 - Clássicos Universais	163
Figura 22 - Interação Linguística Textual e Prática de Texto.....	164
Figura 23 - Semântica.....	165
Figura 24 - Interação Variação Linguística	166
Figura 25 - interação Percepção e Estruturação Musical 2.....	167
Figura 26 - Interação Prática de Canto 2	168
Figura 27 - Interação Prática Ens., Aprend. Mus. 3.....	169
Figura 28 – Interação Práticas Musicais da Cultura 1	170
Figura 29 - Interação Violão 2.....	171
Figura 30 - interação Educação de Adultos	172
Figura 31 - interação Ens.e aprend. da língua materna.....	173
Figura 32 - Interação Psicologia da Educação.....	174
Figura 33 - Interação Sociologia da Educação	175

Figura 34 -Interação Socionomia, Psicodrama e Educação	176
Figura 35 - Interação História da Arte-Educação 1	177
Figura 36 - Interação História do Teatro 2	178
Figura 37 - Interação Laboratório de Teatro 3.....	179
Figura 38 – Interação Suportes Cênicos	180
Figura 39 - Organograma Decanato de Ensino de Graduação.....	187
Figura 40- Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Artes Visual.....	228
Figura 41- Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Biologia.....	230
Figura 42 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Educação Física.....	233
Figura 43 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Geografia.....	236
Figura 44- Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Letras-Português.....	239
Figura 45 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Música	242
Figura 46 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Pedagogia	245
Figura 47 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Teatro	248
Figura 48 - Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD).....	256

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência dos descritores nos três últimos PDI da UnB.....	102
Tabela 2 - Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Artes Visuais UAB-UnB	126
Tabela 3 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Biologia UAB-UnB.....	126
Tabela 4 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Educação Física UAB-UnB	127
Tabela 5 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Geografia UAB-UnB	128
Tabela 6 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Letras-Português UAB-UnB	129
Tabela 7 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Música UAB-UnB	129
Tabela 8 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Pedagogia UAB-UnB.....	130
Tabela 9 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Teatro UAB-UnB.....	131
Tabela 10 – Participações gerais na licenciatura em Artes Visuais UAB-UnB.....	133
Tabela 11 - Participações gerais na licenciatura em Biologia UAB-UnB	133
Tabela 12 - Participações gerais na licenciatura em Educação Física UAB-UnB	134
Tabela 13 - Participações gerais na licenciatura em Geografia UAB-UnB	134
Tabela 14 - Participações gerais na licenciatura em Letras Português UAB-UnB	135
Tabela 15 - Participações gerais na licenciatura em Música UAB-UnB	135
Tabela 16 - Participações gerais na licenciatura em Pedagogia UAB-UnB	136
Tabela 17 - Participações gerais na licenciatura em Teatro UAB-UnB	136
Tabela 18 - Relatório de participação nos fóruns temáticos do curso de Artes Visuais UAB-UnB	137
Tabela 19 - Relatório de participação nos fóruns temáticos das disciplinas do curso de Biologia UAB-UnB....	138
Tabela 20 - Relatório de participação nos fóruns temáticos do curso de Educação Física UAB-UnB.....	139
Tabela 21 - Relatório de participação nos fóruns temáticos das disciplinas do curso de Geografia UAB-UnB .	139

Tabela 22 - Relatório de participação nos fóruns temáticos do curso de Letras Português UAB-UnB.....	140
Tabela 23 - Relatório de participação nos fóruns temáticos das disciplinas do curso de Música UAB-UnB.....	141
Tabela 24 - Relatório de participação nos fóruns temáticos das disciplinas do curso de Pedagogia UAB-UnB.....	142
Tabela 25 - Participações gerais na licenciatura em Teatro UAB-UnB	142
Tabela 26 - Descritores nos Projetos Políticos Pedagógicos UAB-UnB	194
Tabela 27 - Consolidação da participação (acesso) nas licenciaturas a distância UAB-UnB.....	208
Tabela 28 - Comparação entre os métodos de educação a distância	267

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução das matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil 2003 a 2014.	21
Gráfico 2 - Evolução do nº de ingressantes em curso graduação no Brasil 2003-2014	23
Gráfico 3 - Frequência de publicações por critério de inclusão e exclusão	36
Gráfico 4 - Estudos classificados por prioridade de leitura	36
Gráfico 5 - Número de cursos de graduação a distância, por categoria administrativa e por grau acadêmico – Brasil (2014).	48
Gráfico 6 - Frequência dos descritores nos três últimos PDI-UnB.....	190
Gráfico 7 - Frequência geral dos descritores nos três últimos PDI-UnB.....	193
Gráfico 8 - Frequência de Descritores nos PPC-UAB-UnB.....	194
Gráfico 9 - Consolidação dos Descritores dos PPC UAB-UnB	196
Gráfico 10 - Comparação entre os descritores consolidados dos três últimos PDI-UnB e PPC UAB-UnB.....	196
Gráfico 11 – Participação (acesso) geral nas licenciaturas a distância UAB-UnB.....	210
Gráfico 12 - Participação nos fóruns temáticos na licenciatura a distância em Artes Visuais.....	211
Gráfico 13 - Participação nos fóruns avaliativos na licenciatura a distância em Biologia	212
Gráfico 14 - Participação nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Educação Física	213
Gráfico 15- Participação nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Geografia UAB-UnB	214
Gráfico 16 - Participação nos fóruns temáticos na licenciatura a distância em Letras-Português	216
Gráfico 17 - Participação nos fóruns temáticos na licenciatura a distância em Música	217
Gráfico 18 - Participação nos fóruns avaliativos na licenciatura a distância em Pedagogia.....	218
Gráfico 19 - Participação nos fóruns temáticos na licenciatura a distância em Teatro.....	219
Gráfico 20 - Relação da participação nos fóruns temáticos por curso.....	221
Gráfico 21 - Métricas das Interações Licenciatura em Artes Visuais UAB-UnB.....	227
Gráfico 22 - Métricas das Interações Licenciatura em Biologia UAB-UnB	229
Gráfico 23 - Métricas das Interações Licenciatura em Educação Física UAB-UnB	232
Gráfico 24 - Métricas das Interações Licenciatura em Geografia UAB-UnB	235
Gráfico 25 - Métricas das Interações Licenciatura em Letras-Português UAB-UnB.....	238
Gráfico 26 - Métricas das Interações Licenciatura em Música UAB-UnB	241
Gráfico 27 - Métricas das Interações Licenciatura em Pedagogia UAB-UnB.....	244
Gráfico 28 - Métricas das Interações Licenciatura em Teatro UAB-UnB.....	246

Gráfico 29 - Número de Matrícula e Número de Concluíntes no período de 2013-2015 na EaD UnB..... 251

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	→	Associação Brasileira de Educação A Distância
AVA	→	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNDES	→	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAIE/SEPS	→	Comitê Assessor de Informática na Educação de primeiro e segundo graus
CAPES	→	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	→	Centro de Educação Aberta a Distância
CENIFOR	→	Centro de Informática
Censo 2014	→	Censo da Educação Superior 2014
CES	→	Câmara de Ensino Superior
CFE	→	Conselho Federal de Educação
CIAED	→	Congresso Internacional ABED de Educação a distância
CIEPS	→	Centro Integrado de Educação Pública
CM	→	Convergência Midiática
CMCES	→	Convergência dos Meios de Comunicações na Educação Superior
CNE	→	Conselho Nacional de Educação
CNPq	→	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIN	→	Conselho Nacional de Informática e Automação
CSCL	→	Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador
CSCW	→	Computer Suported Collaborative Work
DED	→	Diretoria de Educação a distância
DITEC	→	Departamento de Infraestrutura Tecnológica
EaD	→	Educação a distância
FUBRAE	→	Fundação Brasileira de Educação
FUNTEVÊ	→	Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
IRDEB	→	Instituto de Rádio e Difusão do Estado
IC	→	Inteligência Coletiva
IEA	→	Instituto de Estudos Avançados
IES	→	Instituição de Educação Superior
IFs	→	Institutos Federais
INEP	→	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	→	Instituição Pública de Ensino Superior
IUB	→	Instituto Universal Brasileiro
LDB	→	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	→	Movimento de Educação de Base
MEC	→	Ministério da Educação
MOOC	→	Curso <i>Online</i> Aberto e Massivo
NAVE	→	Núcleo de Avaliação Educacional
NEAD	→	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
OCDE	→	Organização para a Cooperação e desenvolvimento Econômico
PLANIN	→	Plano Nacional de Informática e Automação
PNE	→	Plano Nacional de Educação
PDI	→	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	→	Projeto Político Pedagógico

PPC	→	Plano Pedagógico de Curso
PO	→	Plano Orientador
PROINFO	→	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONINFE	→	Programa Nacional de Informática Educativa
PRONTEL	→	Programa Nacional de Tele-educação
PUC	→	Pontifícia Universidade Católica
RQeAD	→	Referencial de Qualidade para Educação a Distância
SEED	→	Secretaria de Educação a distância
SEI	→	Secretaria Especial de Informática
SESu	→	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	→	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SisUAB	→	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TIC	→	Tecnologia da Informação e Comunicação
TicEDUCA	→	International Congress on ICT and Education
UAB	→	Universidade Aberta do Brasil
UAberta	→	Universidade Aberta de Portugal
UE	→	União Europeia
UFBA	→	Universidade Federal da Bahia
UFG	→	Universidade Federal de Goiás
UFMT	→	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	→	Universidade Federal do Paraná
UFSC	→	Universidade Federal de Santa Catarina
UNAB/DF	→	Universidade Aberta do Distrito Federal
UnB	→	Universidade de Brasília
UNED	→	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNICAMP	→	Universidade Estadual de Campinas
UNIFEI	→	Universidade Federal de Itajubá
UniRede	→	Universidade Virtual Pública do Brasil
USP	→	Universidade de São Paulo
UVB	→	Universidade Virtual Brasileira

RESUMO

SILVA, Welinton Baxto. **EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA**. 2017. 300 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2017.

A presente pesquisa se insere no campo das ciências humanas e na área da educação. Propôs identificar e analisar se as licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília (UnB) alteraram o modelo de transferência da informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência. São objetivos específicos: a) identificar se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas a distância apresentam aspectos voltados à cultura da convergência; b) analisar a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na perspectiva da convergência dos meios de comunicação nas licenciaturas a distância; c) analisar o acesso à tecnologia, aos fóruns e formação de redes entre os professores, tutores a distância e estudantes na perspectiva da formação da inteligência coletiva nas licenciaturas a distância; d) analisar a interação/participação dos professores, tutores a distância e estudantes na perspectiva da cultura participativa nas licenciaturas a distância. A metodologia se sustenta no estudo de caso, exploratório e descritivo apoiada nos instrumentos de coletas das evidências por documentos públicos, registros em arquivos no AVA, observação direta e artefato físico (AVA), tratados no computador com software livre: GEPHI, NODEXL e StArt. As análises foram por triangulação de fonte e teórica, nas quais evidenciaram que: a IES possui larga experiência na oferta de EaD; forte indução do poder público na implantação e execução do modelo organizacional EaD; o meio de comunicação do tipo mídia texto foi aplicado em detrimento de outras mídias; a cultura participativa no AVA teve a maior incidência de interações silenciosas e introspectivas; as interações nos fóruns temáticos formaram baixas conexões, densidade e modularidade; os docentes não mediaram e, no geral, os tutores a distância não potencializaram as interações no processo ensino-aprendizagens. Concluiu-se das evidências que a indução do modelo organizacional para EaD não potencializou o modelo organizacional da IES quanto à mera transferência de informação nas licenciaturas a distância. Neste contexto, a pesquisa buscou contribuir para o poder público, à sociedade e à comunidade acadêmica-científica quanto à identificação dos modos das aplicações das TIC, bem como, sugeriu ações, a fim de potencializar ou inovar o modelo organizacional de EaD nas instituições educacionais em três categorias: macro - política pública; meso - organização, gerenciamento e tecnologia; micro - processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Cultura da Convergência. Meios de Comunicação e Cultura Participativa. Inteligência Coletiva e Educação Superior a Distância.

ABSTRACT

SILVA, Welinton Baxto da. **HIGHER DISTANCE EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF CULTURE OF CONVERGENCE**. 2017. 300 p. Doctoral Thesis in Education. Graduate Program in Education, Faculty of Education (FE), the University of Brasília (UnB), Brasília, DF, 2017.

The present research is inserted in the field of human sciences and education. It proposed to identify and analyze if the distance bachelor degrees offered by the University of Brasília (UnB) changed the information transfer model with a convergence perspective. Specific objectives are: a) to identify whether the Institutional Development Plan (PDI) and Pedagogical Course Project (PPC) of the distance courses present aspects related to the culture of convergence; b) analyze the application of Information and Communication Technologies (ICT) in the Virtual Learning Environment (AVA) in the perspective of the convergence of the media in distance bachelor degrees; c) analyze access to technology, forums and networking among teachers, distance tutors and students in the perspective of the formation of collective intelligence in distance bachelor degrees; d) to analyze the interaction / participation of teachers, distance tutors and students in the perspective of participatory culture in distance licenciaturas. The methodology is based on the exploratory and descriptive case study supported by the instruments of evidence collection by public documents, records in AVA files, direct observation and physical artifact (AVA), treated in the computer with free software: GEPHI, NODEXL and StArt. The analyzes were by source and theoretical triangulation, in which they showed that: IES has wide experience in the supply of EAD; strong induction of public power in the implementation and execution of the organizational model EaD; the medium of communication type text was applied to the detriment of other media; the participatory culture in AVA had the highest incidence of silent and introspective interactions; the interactions in the thematic forums formed low connections, density and modularity; the teachers did not mediate and, in general, the distance tutors did not enhance the interactions in the teaching-learning process. It was concluded from the evidence that the induction of the organizational model for EaD did not potentiate the pedagogical model of the HEI regarding the mere transfer of information in distance degrees. In this context, the research sought to contribute to the public power, society and the academic-scientific community in identifying the ways of ICT applications, as well as suggested actions in order to enhance or innovate the organizational model of EaD in educational institutions in three categories: macro - public policy; meso - organization, management and technology; micro - teaching - learning process.

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

RESUMEN

SILVA, Welinton Baxto de. **Educación Superior a Distancia en Perspectiva Cultura de la Convergencia**. 2017. 300 p. Tesis Doctoral en Educación. Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Educación (FE), la Universidad de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2017.

La presente investigación se inserta en el campo de las ciencias humanas y en el área de educación. Propuso identificar y analizar si las licenciaturas a distancia ofrecidas por la Universidad de Brasília (UnB) alteraron el modelo de transferencia de información con aproximación de la perspectiva de la cultura de la convergencia. Son objetivos específicos: a) identificar si el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) de las licenciaturas a distancia presentan aspectos volcados a la cultura de la convergencia; b) analizar la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el entorno virtual de aprendizaje (AVA) en la perspectiva de la convergencia de los medios de comunicación en las licenciaturas a distancia; c) analizar el acceso a la tecnología, los foros y la formación de redes entre los profesores, tutores a distancia y estudiantes en la perspectiva de la formación de la inteligencia colectiva en las licenciaturas a distancia; d) analizar la interacción / participación de los profesores, tutores a distancia y estudiantes en la perspectiva de la cultura participativa en las licenciaturas a distancia. La metodología se sustenta en el estudio de caso, exploratorio y descriptivo apoyado en los instrumentos de recolección de evidencias por documentos públicos, registros en archivos en el AVA, observación directa y artefacto físico (AVA), tratados en el ordenador con software libre: GEPHI, NODEXL y StArt. Los análisis fueron por triangulación de fuente y teórica, en las cuales evidenciaron que: la IES posee amplia experiencia en la oferta de EaD; fuerte inducción del poder público en la implantación y ejecución del modelo organizativo EaD; el medio de comunicación de los medios de comunicación de texto se aplicó en detrimento de otros medios de comunicación; la cultura participativa en el AVA tuvo la mayor incidencia de interacciones silenciosas e introspectivas; las interacciones en los foros temáticos formaron bajas conexiones, densidad y modularidad; los docentes no mediaron y, en general, los tutores a distancia no potenciaron las interacciones en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se concluyó de la evidencia que la inducción del modelo organizacional para EaD no potenció el modelo pedagógico de la IES en cuanto a la mera transferencia de información en las licenciaturas a distancia. En este contexto, la investigación buscó contribuir al poder público, a la sociedad ya la comunidad académica-científica en cuanto a la identificación de los modos de las aplicaciones de las TIC, así como, sugirió acciones, a fin de potenciar o innovar el modelo organizacional de EaD en las instituciones educativas en tres categorías: macro - política pública; - organización, administración y tecnología; micro - proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Cultura de la Convergencia. Medios de Comunicación y Cultura Participativa. Inteligencia Colectiva y Educación Superior a Distancia.

Sumário

AGRADECIMENTOS	V
LISTA DE QUADROS	VI
LISTA DE FIGURAS	VII
LISTA DE TABELAS	VIII
LISTA DE GRÁFICOS	IX
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	X
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
RESUMEN	XIV
INTRODUÇÃO	18
O campo da pesquisa	19
Justificativa.....	20
Problema da pesquisa	23
Objetivos	24
Estrutura da Tese	25
1 RETROSPECTIVA DA EAD NO BRASIL: TENDÊNCIAS E INTEGRAÇÃO DAS TIC	28
1.1 REVISÃO SISTEMÁTICA	28
1.1.1 Procedimentos e protocolos	29
1.1.2 Revisão sistemática	31
1.1.3 Resultados	34
1.1.4 Análise e crítica.....	37
1.1.5 Síntese dos estudos selecionados	39
1.2 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	44
1.3 TIC EM AMBIENTES EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	50
1.3.1 Aplicação do texto e rádio para fins educacionais	50
1.3.2 Aplicação da Televisão para fins educacionais	52
1.3.3 Contribuições das IES para aplicação das TIC para fins educacionais	53
1.4 ORIGEM DO MODELO BRASILEIRO DE EAD	58
2 CULTURA DA CONVERGÊNCIA: ABORDAGEM CONCEITUAL	63
2.1 MEIOS DE COMUNICAÇÃO	63
2.2 INTELIGÊNCIA COLETIVA.....	68
2.3 CULTURA PARTICIPATIVA.....	69
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	79
3.1 METODOLOGIA	79
3.1.1 Caracterização do local da pesquisa.....	79
3.1.2 Caracterização do sujeito da pesquisa	83

3.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DAS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO DE CASO	85
3.2.1	A documentação.....	85
3.2.2	Registros em arquivo.....	86
3.2.3	Observação direta no AVA e SisUAB	86
3.2.4	Artefato físico	87
3.3	TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS DA PESQUISA	88
3.4	ANÁLISES DAS EVIDÊNCIAS DA PESQUISA.....	90
4	RESULTADOS DA PESQUISA	94
4.1	EVIDÊNCIAS DO MODELO ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA UAB-UNB ...	94
4.1.1	Plano de desenvolvimento institucional da Universidade de Brasília	98
4.1.2	Projeto Pedagógico de Curso (PPC) UAB-UnB	102
4.1.2.1	Síntese do PPC da licenciatura a distância em Artes Visuais (LAV).....	103
4.1.2.1	Síntese do PPC da licenciatura a distância em Biologia (LB).....	106
4.1.2.1	Síntese do PPC da licenciatura a distância em Educação Física (LEF).....	109
4.1.2.1	Síntese do PPC da licenciatura a distância em Geografia (LG)	112
4.1.2.1	Síntese do PPC da licenciatura a distância em Letras/Português (LLP).....	115
4.1.2.1	Síntese do PPC da licenciatura a distância em Música (LM).....	118
4.1.2.1	Síntese do PPC da licenciatura a distância em Pedagogia (LP)	120
4.1.2.1	Síntese do PPC da licenciatura a distância em Teatro (LT)	123
4.2	EVIDÊNCIAS DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA NO ÂMBITO UAB-UNB	125
4.2.1	Mídias na licenciatura a distância UAB-UnB	125
4.2.2	Participação (acesso e fórum) nas licenciaturas a distância UAB-UnB	132
4.2.2.1	Participação (acesso) nas licenciaturas a distância UAB-UnB.....	132
4.2.2.2	Participação (fóruns temáticos) nas licenciaturas a distância UAB-UnB.....	136
4.2.3	Esquemas das interações nos fóruns temáticos das licenciaturas a distância UAB-UnB	143
5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA	181
5.1	ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DA PESQUISA	181
5.1.1	Análises das Diretrizes, PDI e PPC no âmbito UAB-UnB.....	181
5.1.2	Análise das aplicações das mídias no âmbito UAB-UNB.....	202
5.1.3	Análises das participações (acesso e fórum) no âmbito UAB-UnB	208
5.1.3.1	Análises das participações (acessos) no âmbito UAB-UnB	208
5.1.3.2	Análises das participações (fóruns) no âmbito UAB-UNB	211
5.1.4	Análise das interações no âmbito da UAB-UnB	224
5.2	INTERPRETAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS DA PESQUISA	252
5.2.1	Educação superior a distância na categoria macro: políticas públicas	252
5.2.2	Educação superior a distância na categoria meso: organização, gerenciamento e execução da EaD.....	254
5.2.3	Educação superior a distância na categoria micro: ensino e aprendizagem	259
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	272
	REFERÊNCIAS	281

APÊNDICE A – Consentimento para realização de Pesquisa Científica (DEG/UnB)	290
APÊNDICE B - Consentimento para realização de Pesquisa Científica (DED- CAPES).....	291
ANEXO I – Estrutura Curricular das Licenciaturas a Distância UAB-UnB.....	292

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propôs investigar a Educação Superior a Distância na perspectiva da Cultura da Convergência. O campo da investigação se insere nas ciências humanas, na área da educação. A metodologia utilizada é o estudo de caso, “por ser usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento, dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 25).

Considerou-se para o recorte da pesquisa, segundo Jenkins (2009), que a cultura da convergência poderá ser mais produtiva para a compreensão e desafios atuais da educação a distância. Primeiro, pelas ideias que se espalham de cima para baixo, apropriadas por diferentes públicos e se espalham por toda a cultura. Segundo, pelas outras ideias que surgem de baixo para cima, tomando por base diversos pontos da cultura participativa. Essas são arrastadas para a cultura dominante, admitindo associações formais e informais, em comunidades *online* que giram em torno de diversas formas de tecnologias da informação e comunicação (TIC). Defende o autor que as mídias estão convergindo, mudando, interagindo, e nosso modo de consumir e interagir se altera com elas também. Essas mudanças tendem a ser significativas, por não afetarem apenas as mídias ou seus processos de distribuição, mas, se aproximar da mudança de modelo indutivo. Essa mudança sobrevém quando os membros de determinada comunidade estão predispostos em acreditar que suas contribuições são importantes, caso resulte em algum grau de conexão social, e, se importam com o que os outros pensam sobre as suas criações, assim, possibilitando mudanças das questões anteriormente estabelecidas pelo grupo.

Neste ponto, não basta apontar oportunidade de mudança, “é preciso identificar os vários obstáculos que bloqueiam a realização dessa possibilidade e buscar modos de contorná-los” (JENKINS, 2009, p. 330). Por outro lado, “o potencial de uma cultura midiática mais participativa, também, é um objetivo pelo qual vale a pena lutar” (JENKINS, 2009, p. 330). Para esse alcance, é possível que seja necessária a promoção de formas de educação e aquisições de competências midiáticas para auxiliarem as pessoas a desenvolverem habilidades imprescindíveis para se tornarem participantes plenos de sua cultura. Conjectura-se que a superação dos obstáculos à determinada cultura demandará ao participante maior envolvimento, comprometimento, interação, cooperação, colaboração, consenso, financiamento, infraestrutura física, competência midiática e outros. Deduz-se que entre o posto e a mudança, a convergência das mídias, também, pode ocorrer quando as pessoas assumem o controle das mídias, resultando mais do que uma mudança tecnológica, mas sim, a integração que poderá alterar a relação com

as TIC, indústria midiática, gêneros e públicos diversificados no trabalho, nas redes sociais e no ambiente educacional.

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

Na EaD, a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece com a utilização das TIC para o desenvolvimento das atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Por intermédio das TIC, se vislumbrou a melhoria da qualidade educacional e inclusão digital, com a distribuição de tecnologia, formação dos gestores, pessoal administrativo, professores e estudantes, nas redes públicas da educação básica. Na educação superior, se ambicionou o investimento intelectual, da graduação à pós-graduação, com reflexos na melhoria da prática docente e expansão da oferta da educação superior em múltiplas plataformas midiáticas e tecnologias flexíveis¹.

Há quem defenda que aplicação da tecnologia flexível em múltiplas plataformas midiáticas poderá deslocar a centralidade do professor revertendo-a ao estudante na modalidade EaD. Possivelmente, essa troca de centralidade decorra do sentido que se atribuiu ao tempo/espço, a capacitação em massa e a facilidade da distribuição do conteúdo por diferentes meios midiáticos, sem desprezar outras possibilidades. Suspeita-se que à medida que incida a transformação da cultura acadêmica, por outras práticas comuns aos mesmos membros daquela comunidade, possa favorecer o processo ensino-aprendizagem com a mudança de paradigma anteriormente constituído.

Isto posto, nas próximas seções são apresentadas as conexões relacionadas à introdução, o campo, a justificativa, o problema e os objetivos para o desenvolvimento desta pesquisa.

O campo da pesquisa

¹ Thompson (1976) classifica a tecnologia flexível com o sendo as máquinas, o conhecimento técnico e as matérias-primas quando são usados para outros produtos ou serviços e a tecnologia fixa não permite utilização em outros produtos ou serviços.

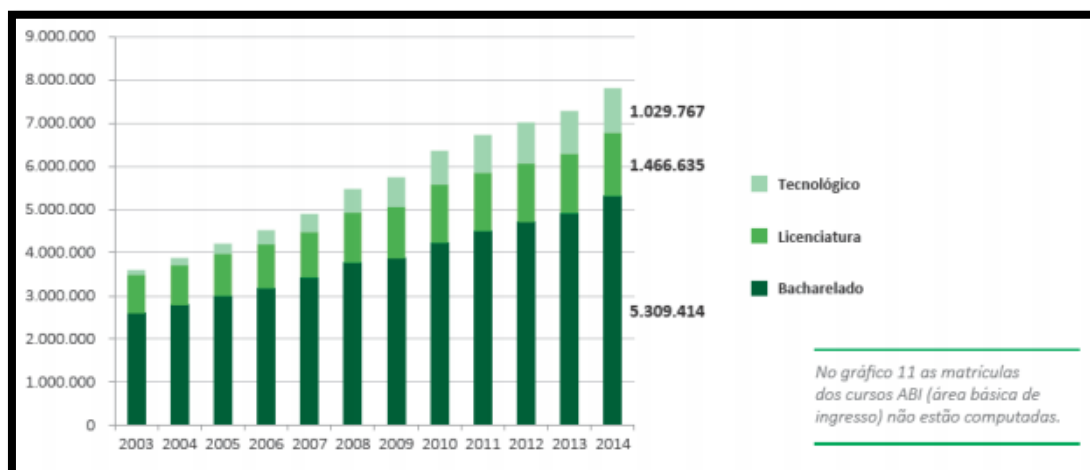
O campo desta pesquisa se insere nas ciências humanas, na área da educação, especificamente, na subárea da educação a distância (EaD), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na licenciatura a distância ofertada pela Universidade de Brasília (UnB).

Justificativa

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

No Brasil, a importância da EaD pode ser refletida, dentre outros aspectos, na crescente evolução do número de matrículas, para o período 2003-2014, sugerindo que EaD conquistou lugar, por um lado, quando indução da modalidade, pelo Sistema UAB, criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, bem como, com a expansão das IES privadas, conforme sugere o gráfico 1:

Gráfico 1- Evolução das matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil 2003 a 2014.



Fonte: Dees/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2014).

Observa-se no gráfico 1 nas categorias educacionais de Bacharelado, Tecnológico e Licenciatura para o período 2003-2014 crescimento exponencial. No segmento das IES públicas resgate-se que à época da criação da UAB havia a previsão de credenciamento, pelo Ministério da Educação (MEC), de mil polos de apoio presencial para a modalidade EaD, estrategicamente distribuídos no território nacional até 2010. Essa disseminação herdou a intenção de ampliar a rede de cooperação para atender 800 (oitocentos) mil alunos/ano até 2013, magnitude em valores numéricos de matrículas na modalidade a distância. Anteriormente, poucas instituições públicas de educação superior (IPES) ofertavam cursos na modalidade EaD, por exemplo, a UnB, Universidade Federal do Ceará UFC, Universidade do Pará (UFPA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Após criação da UAB, além das IES públicas em geral, passaram a ofertar cursos na modalidade a distância, os Institutos Federais de Educação (IF), e, anteriormente, os Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Considerando o contexto acima realizou-se a revisão da literatura, na abordagem sistemática, quanto ao uso da TIC na educação superior a distância, no processo ensino-aprendizagem, nas bases de dados pesquisadas na máquina de busca via Portal CAPES, para os últimos 5 (cinco) anos, entre 2012-2016, para o termo: “uso das tecnologias da informação e comunicação na educação superior a distância” - “Use* of “information and communication technologies” in “Higher Education”. Nesse levantamento exploratório foram localizadas 20 bases de dados com estudos relacionados à temática:

Quadro 1 – Levantamento exploratório (bases de dados) via Portal CAPES

	Bases de dados localizadas	Estudos relacionados
1.	Scopus (Elsevier)	86
2.	OneFile (GALE)	49
3.	ProQuest Advanced Technologies & Aerospace Collection	46
4.	Directory of Open Access Journals (DOAJ)	40
5.	SpringerLink Open Access	37
6.	Social Sciences Citation Index (Web of Science)	37
7.	Dialnet	33
8.	ERIC (U.S. Dept. of Education)	23
9.	Technology Research Database	16
10.	Science Citation Index Expanded (Web of Science)	16
11.	ScienceDirect Journals (Elsevier)	15
12.	Advanced Technologies Database with Aerospace	14
13.	Elsevier (CrossRef)	14
14.	Computer and Information Systems Abstracts	13
15.	Springer (CrossRef)	8
16.	Trove (Australian Theses)	8
17.	SpringerLink	7
18.	Wiley Online Library	6
19.	MEDLINE/PubMed (NLM)	5
20.	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal	3

Fonte: Portal CAPES. Adaptação nossa. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez54.periodicos.capes.gov.br/>.

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

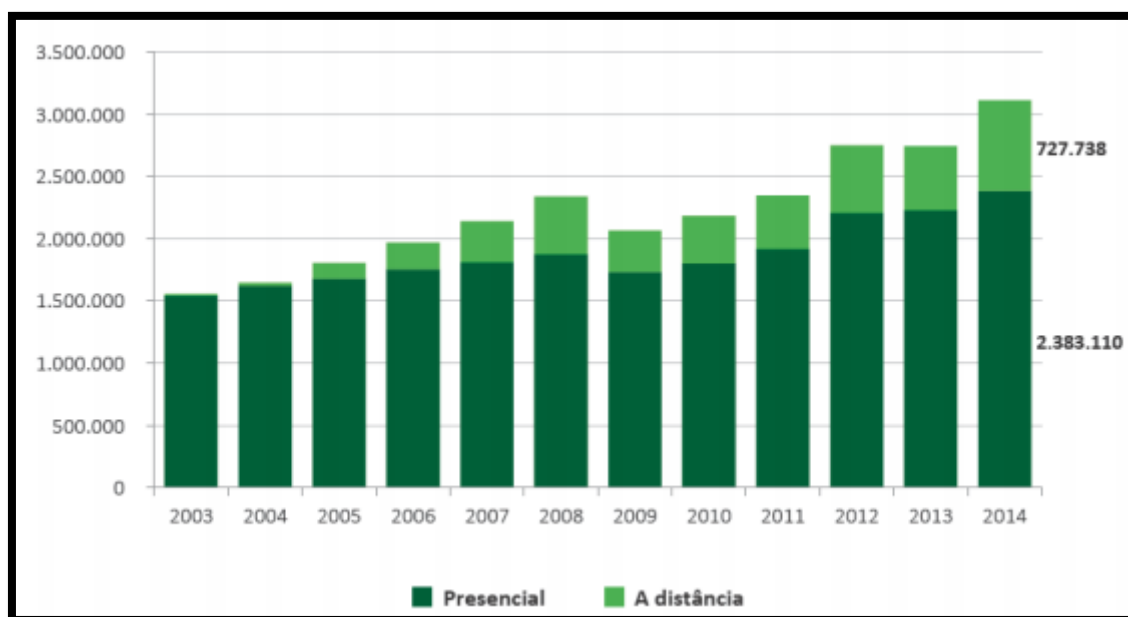
Apreendeu-se que a pesquisa poderia ser relevante à sociedade, ao poder público e à comunidade acadêmica, considerando o seu propósito e a magnitude desejada quanto à ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, por intermédio da modalidade a distância em todo o país. Considerando que (i) o emprego da TIC voltada à Educação teve incentivo nas LDB 9394/96; (ii) a modalidade EaD e UAB constam nas metas do PNE 2014-2024, a fim de promover a expansão e democratização do acesso ao conhecimento no país; (iii) indício, UNESCO (2015), que o Brasil precisa melhorar a competência do professor para utilizar as TIC na educação; e (iv) as análises das evidências (revisão sistemática) indicaram como tem refletido o emprego das TIC na Educação Superior a

Distância. Bem como, assevera-se que nos últimos anos, se observou movimentação quanto ao número de matrículas e ingressos nas instituições públicas e privadas, conforme será exposto na seção problema da pesquisa nos três graus acadêmicos.

Problema da pesquisa

Consta no Censo da Educação Superior 2014 (Censo 2014), a evolução da quantidade do número de ingressantes em cursos de graduação por modalidade de ensino presencial e a distância crescimento contínuo quanto ao número de ingressantes da modalidade a distância, representando 23,4% do total de alunos. Todavia, observou-se que a modalidade presencial representou 76,6% do total de ingressantes (3.110.848) em 2014. O número de ingressante em cursos de graduação, por categoria administrativa, pode-se extrair que a rede privada teve o número de ingressante maior que a rede pública no Brasil, observe o gráfico sobre a evolução do nº de ingressantes em curso graduação no Brasil 2003-2014:

Gráfico 2 - Evolução do nº de ingressantes em curso graduação no Brasil 2003-2014



Fonte: Censo da Educação Superior 2014. Inep/Deed. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acessado em: ago. 2017.

Extraí-se dos dados acima que a graduação na modalidade presencial atingiu o total de 2.383.110 ingressantes e na modalidade a distância 727.738 ingressantes para o mesmo período. Conforme os dados dos censos 2012 e 2013 houve um período de estabilidade quanto ao número de ingressantes, mas, em 2014 ocorreu um crescimento importante. Na categoria

privada registrou o maior crescimento de ingressantes em relação à rede pública, segundo o censo 2014, equivalente a mais de 4/5 do total de ingresso em cursos de graduação da educação superior.

Todavia, a EaD procede desde o século XIX, na educação formal, com formação técnica ofertada pelas escolas internacionais, mas, somente nas últimas décadas alguns profissionais da área educacional cogitaram a EaD no processo ensino-aprendizagem. Pondera-se que foi Darcy Ribeiro que possuía visão ampliada de futuro e sempre foi preocupado com a democratização de acesso à educação, mesmo que passados mais de 30 anos, retirou a EaD da clandestinidade.

Assim, a EaD foi incluída na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em caráter experimental, conforme Gomes (2010), até o seu último fôlego Darcy Ribeiro se dedicou à idealização do projeto da UAB, Martins e Costa (2011), com vista à democratização da educação, engendrando esforços com outros educadores, quanto aos aspectos importantes para EaD, em destaque, para o estilo metodológico que aproximasse a prática da teoria nessa modalidade educacional.

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

Portanto, esta pesquisa buscou aspecto voltado à cultura da convergência, seja, a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva, conforme expostos nos objetivos desta pesquisa

Objetivos

Na sequência são apresentados os objetivos, geral e específicos da pesquisa:

Quadro 2 - Objetivos da pesquisa

OBJETIVO GERAL	Identificar e analisar se as licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília (UnB) alteraram o modelo de transferência de informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas a distância ofertadas pela UnB apresentam aspectos voltados à cultura da convergência; • Analisar a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na perspectiva da convergência dos meios de comunicação nas licenciaturas a distância; • Analisar o acesso à tecnologia, aos fóruns e formação de redes entre os professores, tutores a distância e estudantes na perspectiva da formação da inteligência coletiva nas licenciaturas a distância; • Analisar a interação/participação dos professores, tutores a distância e estudantes na perspectiva da cultura participativa nas licenciaturas a distância.

Fonte: Elaboração do autor (2017).

Delineados os objetivos, geral e específicos será encadeada a estrutura da Tese.

Estrutura da Tese

Esta Tese de Doutorado em Educação se estrutura com as partes pré-textuais, textual e pós- textuais. A parte pré-textual consiste nos agradecimentos, listas de quadros, figuras, tabelas, gráficos, abreviações, resumos. Na parte pós-textual estão as referências, apêndices e anexo. Na parte textual está o desenvolvimento da Tese incluindo a introdução seguida por 5 (cinco) capítulos, finalizando com as considerações finais.

A introdução tem como norte situar o leitor no campo da pesquisa das ciências humanas, na área da educação, especificamente, na subárea da educação a distância, apresentando a justificativa, problemas, objetivos e finaliza com a estrutura da Tese.

O capítulo 1 abarca a retrospectiva da EaD no Brasil: modelo e integração das TIC, que colabora com o desenvolvimento da pesquisa. São conteúdos, a expansão da educação superior, regulamentação da educação a distância (EaD), criação da UAB e aumento do número de matrículas na educação superior, igualmente, alguns aspectos acerca dos benefícios e alertas quanto às novas tecnologias como facilitadores para modernizar as práticas de ensino e aprendizagem na Europa, sustentado na afirmativa de que o modelo UAB se espelhou em seus modelos. Na sequência, apresenta-se breve histórico sobre aplicação das TIC, texto, rádio, televisão e contribuições das instituições de Educação Superior quanto à aplicação das TIC para fins educacionais no Brasil. Considerou-se, também, o aspecto quanto à tendência do modelo brasileiro de EaD.

No capítulo 2 se expõe a abordagem conceitual referente à cultura da convergência e seus conceitos fundamentais como, os meios de comunicação, a inteligência coletiva e a cultura participativa. O capítulo finaliza com a revisão sistemática, a fim de pontuar a síntese dos estudos, nos últimos cinco anos, entre 2012-2016, acerca do uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação superior a distância.

No capítulo 3 apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa situando o leitor quanto à metodologia adotada como Estudo de Caso, na abordagem de Yin (2010), caracterizando o local e sujeito da pesquisa. Na sequência, considerando a escolha metodológica, são apresentados os instrumentos de coletas das evidências com as seguintes subseções: documentação, registros em arquivos, observação direta e artefato físico. Assim, são expostos os caminhos escolhidos para o tratamento e análises das evidências do estudo de caso.

O capítulo 4 denominado resultados da pesquisa são apresentadas as evidências quanto ao modelo organizacional da Educação a Distância no âmbito da UAB; Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Brasília; Projeto Pedagógico das Licenciaturas a Distância; Mídias na licenciatura a distância UAB-UnB; Participação (acesso) nas licenciaturas a distância UAB-UnB; Participação nos fóruns temáticos nas licenciaturas a distância UAB-UnB; Esquemas das interações nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações nas licenciaturas a distância UAB-UnB.

No Capítulo 5 estão as análises e interpretações das evidências da pesquisa. São analisadas as diretrizes, PDI e PPC das Licenciaturas a Distância UAB-UnB na perspectiva dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva. São apresentadas as análises das evidências das participações (acesso) das licenciaturas a distância UAB-UnB; Análises dos esquemas das interações, das mídias e das participações nos fóruns temáticos das

licenciaturas a distância UAB-UnB. Esse último capítulo, também, apresenta algumas interpretações e formas para aquisições de competências que possam auxiliar o desenvolvimento de habilidades para as pessoas se tornarem participantes de sua cultura acadêmica com a integração das TIC em três categorias: a) MACRO – políticas públicas em EaD; b) MESO - organização, gerenciamento e tecnologia; c) MICRO - processo ensino-aprendizagem para EaD. Considerando (i) as análises das evidências de como tem refletido o emprego das TIC na Educação Superior a Distância (revisão sistemática); (ii) o emprego da TIC voltada à Educação alcançou o incentivo nas LDB 9394/96; (iii) a modalidade EaD e UAB constam nas metas do PNE 2014-2024, a fim de promover a expansão e democratização do acesso ao conhecimento no país; (iv) indício da UNESCO (2015) que o Brasil precisa melhorar a competência do professor em utilizar as TIC na educação. Finalizando o capítulo com as considerações finais, referências, apêndices e anexos.

Nesta expectativa, entendeu-se ser necessária, inicialmente, a realização de revisão da literatura com o objetivo de expor sobre os estudos relacionados ao “uso da tecnologia da informação e comunicação na educação superior a distância”, nos últimos 5 (cinco) anos para o período 2012-2016, conforme segue no primeiro capítulo desta pesquisa.

1 RETROSPECTIVA DA EAD NO BRASIL: TENDÊNCIAS E INTEGRAÇÃO DAS TIC

Este capítulo compreenderá a revisão sistemática volta à temática pesquisada, a expansão e interiorização da educação superior como meta para democratizar a educação superior àquela população que não teve oportunidade ou a tinha de forma precária nas diferentes regiões do Brasil. Para esse pleito reprimido foi pensado à época que o formato EaD poderia ser um incremento à expansão da educação superior com o emprego das TIC no processo ensino-aprendizagem. Infere-se que essas contribuições de algumas experiências brasileiras que se espelharam nas instituições europeias possibilitaram a criação do modelo UAB. Assim, nas próximas seções serão apresentados alguns aspectos quanto à aplicação das TIC em ambientes educacionais e a sua expansão no Brasil.

1.1 REVISÃO SISTEMÁTICA

A revisão da literatura é considerada essencial para o processo de investigação por englobar os verbos de ações localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia por meio de revistas científicas, periódicos, livros, atas de congressos, dissertações, teses e outros. Nesta pesquisa foram investigados estudos já publicados, em periódicos, sobre a educação superior a distância, na perspectiva do uso das tecnologias da informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem. Sabe-se que a revisão da literatura é indispensável, não somente, para definir bem o problema, mas, para obter ideia precisa pela revisão sistemática a propósito do estado atual dos conhecimentos de um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. A revisão da literatura é importante, Dane (1990), para definir a demarcação que se deseja pesquisar ajuizado por Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 122) como ponto de vista científico que essa revisão consente ao pesquisador “aproximar-se da problemática que deseja pesquisar, traçando um panorama sobre a sua produção científica, de forma que possa conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa nos estudos organizacionais”. Quanto à elaboração da revisão da literatura ou “estado da arte”, sabe-se que o pesquisador se apropriará de outras fontes bibliográficas ou eletrônicas de outros autores, a fim de argumentar,

subjetivamente, sobre determinada temática a ser pesquisada. A revisão da literatura pode apresentar duas dimensões, Botelho, Cunha e Macedo (2011): revisões narrativas e revisões sistemáticas. Do ponto de vista da revisão sistemática, enumeram subdimensões: meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa.

Esta pesquisa se apropriou da revisão sistemática, por ser aquela que serve para descrever o “estado da arte” apoiando-se na teoria e no contexto da temática, seguindo os procedimentos e protocolos para o seu desenvolvimento.

1.1.1 Procedimentos e protocolos

Caracteriza-se revisão sistemática (RS) o método científico, Biolchini (2005), Kitchenham (2004) e Botelho, Cunha e Macedo (2011), aquela que busca analisar os estudos de uma determinada área da ciência. É largamente utilizada em pesquisas na medicina, psicologia e ciências sociais com grande volume de dados e fontes de informações, passível de seguir seis etapas de realização: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; apresentação da revisão/síntese do conhecimento/conclusão.

De forma individualizada ou agregadas pode-se esquematizar o planejamento e a formalização, fase essencial da revisão sistemática, que convém para identificar a necessidade do estudo e descrever os critérios a serem adotados para o protocolo da pesquisa.

A configuração do protocolo da pesquisa ocorreu no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², que reúne em um único espaço virtual as diversas publicações em bases de dados distintas. Nesse Portal, configurou-se a localização dos descritores para qualquer lugar do texto, todo tipo de material (artigos, teses, dissertações, material de áudio e outros etc.), qualquer idioma e para os últimos 5 (anos) anos, tomando-se por base 2012. Nesta etapa realizaram-se as leituras dos resumos, palavras-chave e título das fontes, para definir a sua inclusão ou exclusão do estudo, pois, a

É possível ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período. A possibilidade de

² Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez54.periodicos.capes.gov.br/>.

leitura de uma História pelos resumos que sabemos não poder ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do “estado da arte”; pode ainda ser resultado da compreensão das marcas deixadas pelos autores/editores em cada resumo e do estabelecimento de relações de cada um deles (resumo) com outros, e também com uma bibliografia que extrapola a da produção de dissertações e teses (FERREIRA, p. 270, 2002).

Consideraram-se para os critérios de inclusão (I) e exclusão (E) das fontes, respectivamente: inclusão (I) - (a) disponibilidade do periódico indexado em base de dados; (b) trabalhos completos na área de investigação; (c) estar relacionado à Educação Superior a Distância e o uso das TIC. Para o critério de exclusão (E) - (a) não ser resumo; (b) não ser pôster; (c) não apresentar estratégias quanto ao uso das TIC.

Na etapa de identificação do tema, seleção da questão de pesquisa, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados e categorização dos estudos selecionados, adotou-se para o protocolo o “uso das tecnologias da informação e comunicação na educação superior a distância”.

Para tratamento da coleta de dados utilizou-se da ferramenta StArt3³ (*State of the Art through Systematic Review*), especialmente na fase de seleção e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, definidos no protocolo da revisão sistemática. Sabe-se que a revisão sistemática é uma técnica utilizada quando se almeja encontrar evidências na literatura científica sobre determinada temática. É conduzida de forma formal, aplicando etapas bem definidas, de acordo com o protocolo previamente elaborado. Assim, a ferramenta denominada StArt (Estado da Arte através da Revisão Sistemática), Hernandez et al (2010), visou auxiliar o pesquisador, dando suporte à aplicação desta técnica.

A ferramenta StArt tem sido usada por estudantes de pós-graduação que declararam seu apoio e descreveram vantagens em relação a outras ferramentas. Portanto, por intermédio da ferramenta StArt as etapas supramencionadas foram alcançadas e apresentadas, esquematicamente apresentada:

³ StArt3 (State of the Art through Systematic Review). Disponível em: http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool. O Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LaPES) pertence ao Departamento de Computação da Universidade Federal de São Carlos (DC/UFSCar). É formada por professores (assistentes e associados), estudantes de pós-graduação (Doutorado e Mestrado) e estudantes de graduação de cursos oferecidos pela DC/UFSCar e por instituições parceiras como o Instituto Federal de São Paulo e a Universidade de São Paulo.

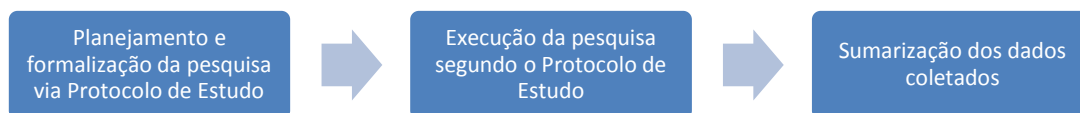


Figure 1- Procedimentos da Revisão Sistemática (RS)

Ademais, a revisão sistemática tem muitos passos e atividades, conseqüentemente, sua execução é trabalhosa e repetitiva. Portanto, o suporte com uma ferramenta computacional é essencial para melhorar a qualidade de sua aplicação. Essa característica associada à ferramenta StArt pode promover os encadeamentos propostos para a revisão da literatura na perspectiva da revisão sistemática.

1.1.2 Revisão sistemática

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

As tecnologias de comunicação levaram a mudanças não somente na organização do trabalho, na produção de bens materiais, mas também no modo de prestação de serviços como a educação. O impacto dessas tecnologias é particularmente notável no ensino superior, em que cursos e, em alguns casos, programas acadêmicos inteiros são oferecidos on-line, e diversas parcerias ou acordos de franquia são estabelecidos entre universidades dos centros metropolitanos da América do Norte e da Europa e o resto do mundo. Alguns tópicos problemáticos nesse tipo de arranjo dizem respeito ao idioma de instrução e à adequação dos currículos.²⁸ A forma mais extrema é uma universidade virtual. Levantam-se questões relacionadas a quem frequenta essas instituições e aos resultados obtidos em comparação com os resultados dos alunos que estudam em universidades mais tradicionais. [...] As novas tecnologias de informação e comunicação criam um “espaço de diáspora no qual os indivíduos podem libertar-se das limitações das normas estabelecidas e criar suas próprias identidades híbridas” (como resumem MONKMAN; BAIRD, 2000, p. 501). O lado positivo desse espaço do éter é que os indivíduos e seus agrupamentos sociais agora podem conectar-se em escala mundial com aqueles que compartilham interesses similares, ou informar-se

sobre outros indivíduos que, de outro modo, seriam apenas um “outro” distante e desconhecido. [...] Tanto professores quanto alunos de todas as idades podem comunicar-se uns com os outros para compartilhar suas preocupações cotidianas e suas aspirações a um mundo melhor, (UNESCO, 2012, pp. 146-147).

Neste contexto, a UNESCO (2012) divulgou que na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES-CNE) foi apresentado o documento de referência para a oficina de trabalho “Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima Década”. O objetivo foi aprofundar o debate por meio de apresentação de algumas experiências voltadas às inovações da educação superior em outros contextos, e, conhecer melhor a forma como vêm sendo utilizadas as tecnologias, sem perder o foco na expansão qualificada. Nessa oficina de trabalho foram apresentadas diversas temáticas, inclusive, acerca das diferentes formas de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação superior.

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

Considerando que os princípios básicos adotados pela comunidade internacional em 1998, por meio dos documentos aprovados na Conferência Mundial sobre a Educação Superior - CMES (Paris, 1998), “Declaração e Marco de Ação”, as instituições de Educação Superior (IES) deveriam “tirar todo benefício das novas tecnologias, em particular das novas tecnologias de informação cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro” (UNESCO, 2012, p. 56).

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

Meta 10 – oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na **modalidade de educação a distância**;

Meta 11 – **triplicar as matrículas** da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público. Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na **modalidade de educação a distância**, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

Meta 12 - **eleva a taxa bruta de matrícula na educação superior** para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. Ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema **Universidade Aberta do Brasil**, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional;

Meta 13: **eleva a qualidade da educação superior** e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores. Promover a **formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior**;

Meta 14 – **eleva gradualmente o número de matrículas** na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando **inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância**, (BRASIL, 2014, 72-78), grifo nosso.

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

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

programa com o emprego dos meios e TIC voltados à mediação didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a vocação estabelecida na LDB 9394/96, as Metas PNE 2014-2024, para a EaD no Brasil e o apontamento da UNESCO (2015) realizou-se a revisão da literatura, a fim de identificar como tem acontecido o uso da TIC na Educação Superior a Distância no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, tirou-se proveito da revisão sistemática com o apoio do computador e da ferramenta *StArt3* para aplicação do protocolo de pesquisa, conforme apresentado nos resultados.

1.1.3 Resultados

Pondera-se que a pesquisa exploratória foi realizada nas bases de dados expostas no Quadro 3, na máquina de busca via Portal CAPES, para os últimos 5 (cinco) anos, entre 2012-2016. Para este período foi aplicado ao termo “uso das tecnologias da informação e comunicação na educação superior a distância” - “*Use* of “information and communication technologies” in “Higher Education”*”. Neste termo, realizou-se busca livre sem filtro (últimos cinco anos) retornando 1.300 publicações em diversas bases de dados, todas revisadas por pares⁴. Com a aplicação do filtro ao termo para os últimos 5 anos, extraíram 195 publicações avaliadas por pares. Salienta-se que ao aplicar os caracteres na máquina de busca, respectivamente, o caractere (*) trouxe o sinônimo e o caractere (“”) vinculou descritor. Nessa busca foram localizados os tópicos associados e bases de dados referente ao termo:

⁴ A revisão por pares, também chamada revisão paritária ou arbitragem (*peer review, refereeing*) é um processo utilizado na publicação de artigos e na concessão de recursos para pesquisas[...]. No caso da publicação de artigos científicos, o diálogo entre os autores e os revisores é arbitrado por um ou mais editores, afiliados à revista científica em causa. Aquelas publicações e prêmios que não passaram pela revisão paritária tendem a ser vistos com desconfiança pelos acadêmicos e profissionais de várias áreas. Disponível em: <https://grants.nih.gov/grants/peer-review.htm>. Acessada 11/12/2016.

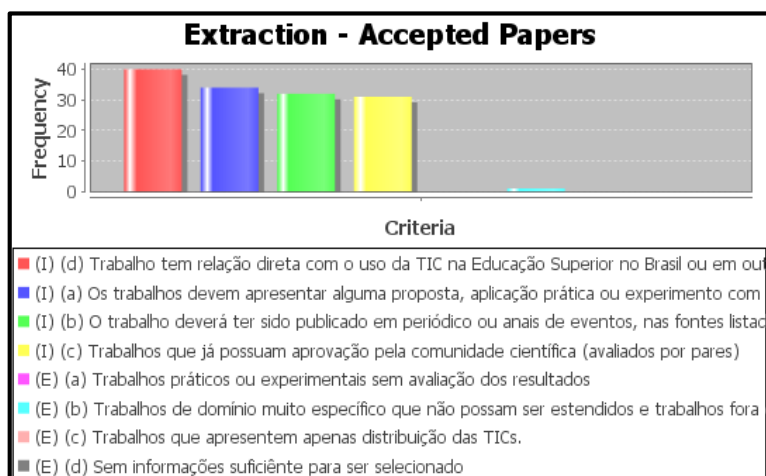
Quadro 3-Portal CAPES - "Use of information and communication technologies in Higher Education"

TÓPICOS ASSOCIADOS	BASES DE DADOS
Higher Education (95)	Scopus (Elsevier) (86)
Information Technology (63)	OneFile (GALE) (49)
Educational Technology (61)	ProQuest Advanced Technologies & Aerospace Collection (46)
Education (53)	Directory of Open Access Journals (DOAJ) (40)
Foreign Countries (49)	SpringerLink Open Access (37)
Learning (38)	Social Sciences Citation Index (Web of Science) (37)
Internet (38)	Dialnet(33)
Students (37)	ERIC (U.S. Dept. of Education) (23)
Studies (28)	Technology Research Database (16)
Technology Uses In Education (28)	Science Citation Index Expanded (Web of Science) (16)
Social Networks (28)	ScienceDirect Journals (Elsevier) (15)
College Students (27)	Advanced Technologies Database with Aerospace (14)
Article (25)	Elsevier (CrossRef) (14)
E-Learning (24)	Computer and Information Systems Abstracts (13)
Student Attitudes (23)	Springer (CrossRef) (8)
Teaching (21)	Trove (Australian Theses) (8)
Information and Communication Technologies (20)	SpringerLink (7)
Teaching Methods (19)	Wiley Online Library (6)
Technology (16)	MEDLINE/PubMed (NLM) (5)
Social media (11)	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (3)

Fonte: CAPES: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez54.periodicos.capes.gov.br/>.

Aos 195 estudos publicados nas bases de dados apresentados no quadro 3, para o intervalo de ano entre 2012-2016, os critérios para seleção geral dos estudos foram: (a) disponibilidade do periódico indexado em base de dados; (b) trabalhos completos na área de investigação; (c) relacionado à Educação Superior (a Distância); (d) relacionado ao uso das tecnologias da informação e comunicação. A partir dos critérios gerais de inclusão e exclusão, ajustados ao descritor “educação superior”, localizaram 67 publicações. As publicações foram exportadas para a ferramenta *StArt 3* para avaliação dos estudos a serem incluídos para a análise e síntese do conhecimento, nas quais foram aplicados outros critérios de **inclusão (I) e exclusão (E)**:

Gráfico 3 - Frequência de publicações por critério de inclusão e exclusão

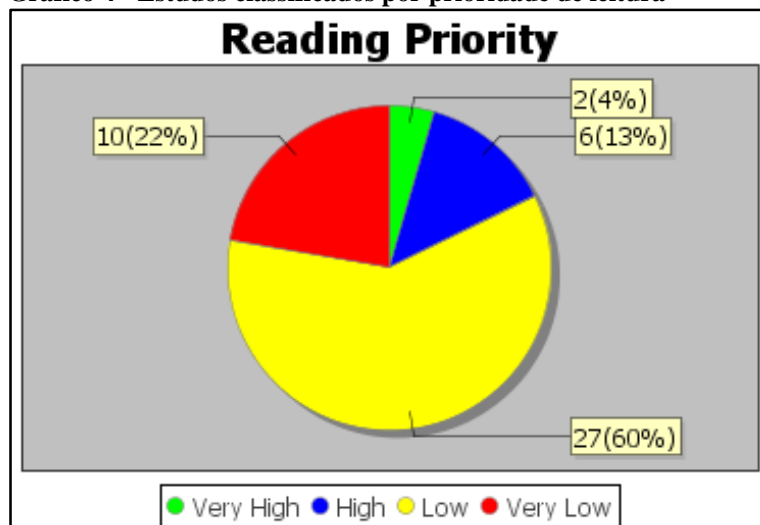


Fonte: Elaboração nossa.

Observa-se no gráfico 3 que os critérios de inclusão e exclusão se apresentaram moderadamente equilibrados, mas, levemente com a maior frequência para o critério de estudos com relação direta ao uso da TIC na Educação Superior.

Após aplicação dos critérios “estar relacionado à educação superior”, localizaram 45 publicações incluídas, 19 publicações rejeitadas e 3 publicações duplicadas. Os estudos incluídos foram submetidos às leituras para os procedimentos de avaliação da qualidade do estudo e síntese dos resultados, sempre relacionando as descrições ao uso das tecnologias da informação e comunicação na educação superior e aplicadas: (A) no ensino; (B) na aprendizagem; (C) na instituição; (D) tecnologia:

Gráfico 4 - Estudos classificados por prioridade de leitura



Fonte: elaboração nosso.

O gráfico 4 apresenta a síntese dos resultados da classificação dos estudos por prioridade de leitura. Observa-se que os estudos foram considerados com as seguintes prioridades de

leituras: 27 (vinte e sete) com baixa prioridade, 10 (dez) baixíssima prioridade, 6 (seis) com alta prioridade e 2 (dois) altíssima prioridade, conforme atendimento aos critérios (A, B; C e D), constituindo e submetidos à análise e crítica.

1.1.4 Análise e crítica

Nesta etapa foi realizada a leitura completa dos estudos pré-selecionados, posteriormente, os estudos representativos foram listados de maneira sintética no quadro 4, conforme os critérios (A, B; C e D), foco do estudo:

Quadro 4-Estudos selecionados para análises e crítica

ANO	TITULO	AUTORES	FONTES	FOCO DO ESTUDO
2016	Investigating website appearance and usability effects on student satisfaction with the website: a descriptive analysis in three countries	Cerdá Suárez, LM Int Rev Marca Pública Não Lucrativa (2016) 13: 223. doi: 10.1007 / s12208-015-0147-2	International Review on Public and Nonprofit Marketing	(B); (C); (D)
2015	Determining the factors influencing students intention to use m-learning in Jordan higher education	Althunibat, Ahmad	Computers in Human Behavior	(C); (D)
2015	El estudiante en la educación superior: Usos académicos y sociales de la tecnología digital	Gallardo Echenique, Eliana; Marqués Molías, Luis; Bullen, Mark	International Journal of Educational Technology in Higher Education	(B); (D)
2015	A conceptual framework to identify spatial implications of new ways of learning in higher education	Beckers, Ronald; van Der Voordt, Theo; Dewulf, Geert; Beckers, Ronald	Facilities	(A); (C)
2015	Administration's Perception about the Feasibility of Elearning Practices at the University of Guyana	Livingstone, Kerwin A.	International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology	(A); (C)
2015	Teaching Faculty's Perception about Implementing Elearning Practices at the University of Guyana	Livingstone, Kerwin A.	International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology	(A); (C)
2015	Desarrollo de competencias integrales con tecnologías de la información y de la comunicación en educación superior a distância	Muñoz Vargas, Isabel Cristina; Rodríguez Pichardo, Catalina María; Monroy Íñiguez, Felipe Jesús	Springer Science & Business Media B.V.	(A); (B); (D)

2014	La virtualización universitaria en América Latina University virtualisation in Latin America	Rama, Claudio	International Journal of Educational Technology in Higher Education	(C)
2014	Key Factors that Influence the Diffusion and Infusion of Information and Communication Technologies in Kenyan Higher Education	Macharia, Jimmy K. N.; Pelsler, Theunis G.	Studies in Higher Education	(A); (C)
2014	Autoevaluación a través de una estrategia de blended-learning para la mejora del rendimiento en una asignatura de contabilidad Self-assessment via a blended-learning strategy to improve performance in an accounting subject	Gámiz Sánchez, Vanesa; Montes Soldado, Rosana; Pérez López, María	International Journal of Educational Technology in Higher Education	(A); (B); (D)
2014	Campus virtual: Necesidades de formación docente en habilidades tecnológicas Virtual campus: Teacher training needs in technology skills.	Gomez Zermeño, Marcela; Tagliapietra Ovies, Ana; Arredondo, Maricela	Revista Q	(A)
2013	Dimensions of Perceived Service Quality in Higher Education Virtual Learning Environments	Martínez-Argüelles, María; Callejo, Miguel; Farrero, José	RUSC	(B); (D)
2013	Investigating Student Use and Value of E-Learning Resources to Develop Academic Writing within the Discipline of Environmental Science	Taffs, Kathryn H; Holt, Julianne I.	Journal of Geography in Higher Education	(B)
2013	Innovation attributes and pedagogical quality: a concretization of joint theories on course management systems acceptance	Lin, Shinyi; Chen, Shueh-Fen	Quality & Quantity	(A); (D)
2013	Innovation in Ibero-American Universities	Casas Armengol, Miguel; Stojanovic, Lily	International Journal of Educational Technology in Higher Education	(A); (C)
2013	Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students	Valentín, Alberto; Mateos, Pedro M.; González-Tablas, María M.; López, Estrella; García, Inmaculada; Pérez, Lourdes	Computers & Education	(A); (B)
2012	Implementing computer-based assessment – A web-based mock examination changes attitudes	Deutsch, Tobias; Herrmann, Kristin; Frese, Thomas; Sandholzer, Hagen	Computers & Education	(A); (D)

2012	La influencia de las TIC en la interacción docente y discente en los procesos formativos universitarios	Flores Alarcia, Oscar; Arco Bravo, Isabel Del	International Journal of Educational Technology in Higher Education	(A); (D)
2012	ICT as a tool for building social capital in higher education	K. Aleksic-Maslac; M. Magzan	Campus-Wide Information Systems	(A); (D)
2012	Technology Innovation: Electronic Game in the Brazilian Higher Education	Araujo, Claudia Marques; Paiva Almeida Spritzer, Ilda Maria; Gomes De Souza, Cristina	Journal of technology management & innovation	(A); (D)
2012	Engaging Students in Higher Education through Mobile Learning: Lessons Learnt in a Chinese Entrepreneurship Course	Menkhoff, Thomas; Bengtsson, Magnus Lars	Educational Research for Policy and Practice	(A); (D)
2012	DidacTIC of the use of ICT and traditional teaching aids in municipal higher education institutions	Lombillo Rivero, Ideleichy; López Padrón, Alexandre; Zumeta Izaguirre, Ernesto	NAER: Journal of new approaches in educational research	(A); (C)
2012	Implementing Web 2.0 Technologies in Higher Education: A Collective Case Study	Bennett, Sue; Bishop, Andrea; Dalgarno, Barney; Waycott, Jenny; Kennedy, Gregor	Computers & Education	(A); (B); (D)
2012	Intelligent classrooms and smart software: Teaching and learning in today university	Ferreira, Maria	Education and Information Technologies	(A)
2012	Influência de las TIC en la utilizacion de materiales y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Lleida: Uso o abuso?	Flores Alarcia, Oscar; Arco Bravo, Isabel del	RIED: revista iberoamericana de educacion a distancia	(A)

Fonte: Elaboração do autor (2016).

Nota-se que após as leituras dos textos completos localizaram 24 (vinte e quatro) estudos selecionados para compor a análise e crítica, conforme os critérios A, B, C e D. Sabe-se que, dependendo do autor, o foco do estudo poderia se enquadrar em todas as categorias, em algumas ou até em nenhuma. De fato, os estudos selecionados confirmaram essa lógica, sendo identificados: 4 (quatro) estudos com 3 (três) categorias; 16 (dezesesseis) estudos com 2 (duas) categorias, 5 (cinco) estudos com 1 (uma) categoria e nenhum estudo com 4 (quatro) categorias. Estes estudos compuseram a síntese geral desta revisão sistemática.

1.1.5 Síntese dos estudos selecionados

Esta seção apresenta uma síntese da pesquisa desenvolvida pelos significados construídos a partir dos resultados da revisão sistemática, adicionados a alguns trabalhos já conhecidos pelos autores. Com isso, firmam-se alguns pontos de fundamental importância para o desenvolvimento de novos estudos voltados às tecnologias da informação e comunicação na educação superior a distância.

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

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

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

organizacional que lhe permita adaptar-se ao seu ambiente complexo e mutável com diferente design.

Discorrem Taffs e Holt (2013) e Cerda (2016) que há diversos estudos teóricos e empíricos focados em analisar se o design do site ou as características pessoais dos alunos são os fatores mais influentes na sua satisfação. Mas, alertam que é muito importante diferenciar o impacto deles para melhorar a satisfação dos estudantes em sala de aula. Por exemplo, foco na *aparência, usabilidade*, no modelo de aceitação de tecnologia (TAM), teoria da ação racional (TRA) e teoria unificada de aceitação e uso de tecnologia (UTAUT) (ALTHUNIBAT, 2015) e na viabilidade (LIVINGSTONE,2015).

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

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

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

em plataforma e Web 2.0⁵. Independente da modalidade formativa das atribuições (presenciais, semipresenciais e totalmente a distância), Flores e Arco (2012) utilizaram variedade considerável dos recursos com os estudantes, embora tenham detectado média baixa dos acessos aos materiais que o profissional disponibilizou aos estudantes. Neste sentido, consideram que ainda existe um caminho por recorrer quanto à incorporação das TIC nos processos formativos universitários.

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

Na prática, as pesquisas abordaram sobre o uso das TIC nos aspectos da melhoria do processo ensino-aprendizagem que podem ser usadas para apoiar o planejamento do espaço na educação superior. Os estudos reforçam que há necessidade da melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes de uma forma mais abrangente com a identificação e implementação de estratégias didáticas com o uso das TIC, que favoreçam ou desenvolvam de competências integrais nos professores, estudantes e equipe acadêmico-administrativas da educação superior.

⁵ Web 2.0 é um termo popularizado tomando-se por base 2004 pela empresa americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web como plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em folksonomia, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0.

Observou-se, na síntese dos estudos selecionados, que independente da modalidade ser presenciais, semipresenciais e totalmente a distância, a variedade quanto ao uso das TIC resulta em aceitação positiva do emprego dos recursos, diferentemente, a baixa variação resultará em baixo acesso dos estudantes no material produzido pelo professor. Destaca-se a existência de distintas formas de se expressar sobre as TIC, tanto é que alguns estudos consideraram a denominação de mídia, linguagem, ferramenta educacionais, o que adiciona certa complexidade de pesquisar os termos e agrupá-los em categorias. O estudo empírico aponta que há diversidade de entendimento quanto ao uso das TIC, na prática, o que sugere que tais emprego de estratégias e técnicas voltadas à melhoria do processo ensino-aprendizagem não se recomenda generalização para os diversos sistemas educativos.

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

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

Nesse contexto, foram expostos pontos importantes quanto ao desenvolvimento e aplicação das TIC, promovendo indagações para novos estudos, especialmente, como acontece

ou repercute a cultura da convergência na educação superior a distância?; A cultura acadêmica estabelecida na educação superior é capaz de promover a mudança de paradigma quanto à mera transmissão de informação? São algumas dentre as várias possibilidades alavancadas pela revisão sistemática.

Neste sentido, nas próximas seções seguem alguns aspectos relacionados à expansão da educação superior, TIC em ambientes educacionais no Brasil e origem do modelo brasileiro de EaD.

1.2 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com a promulgação da LDB N° 9394/96 fortaleceram as intencionalidades voltadas às políticas educacionais de modo expansionista possibilitando, assim, um campo fértil para EaD. O art.80 da mesma lei estabeleceu que o poder público deveria incentivar o desenvolvimento de programas no formato EaD, amparado por recurso tecnológico aos vários níveis de ensino como forma de promoção e ampliação da educação continuada. Com a regulamentação do referido artigo, pelo então Dec. 5622/2005, revogado pelo Decreto 9057 de 25 de março de 2017, estabeleceu que a mediação didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem ocorreria com a utilização de meios e TIC, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. Entretanto, resgata-se que desde 1904 as escolas internacionais (privada) já ofereciam cursos pagos por correspondência no formato EaD no Brasil.

Na década passada, se vislumbrou a possibilidade da distribuição das TIC (computadores, DVD, tablet, outros) para aplicação, especialmente, na educação básica das instituições públicas. Segundo Silva (2014), essa distribuição esteve acompanhada de curso de formação para apropriação da teoria, da técnica e da prática para o emprego das TIC em meios educacionais, diferentemente de outras políticas que se limitaram à distribuição de computadores sem agregar formação para uso adequado, mas que também não aconteceu em sua plenitude. Fato que muitos desses cursos de formação foram descontinuados.

Em meados de 2005, no âmbito do fórum das estatais pela educação ocorreram discussões no sentido da criação da UAB no formato da EaD, sob a responsabilidade das instituições públicas de ensino superior (IPES). Com objetivo de levar o ensino superior público de qualidade àqueles municípios brasileiros que não tinham a oferta de curso superior ou eram

ofertados de forma insuficiente aos cidadãos. A situação política daquele momento possibilitou a aprovação do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (Dec. 5.800/06), que criou o Sistema UAB. Consta neste decreto que uma ou mais IPES podem oferecer curso superior na modalidade a distância, com atendimento dos estudantes em polos de apoio presenciais federais, estaduais ou municipais, sendo possível a seguinte configuração:

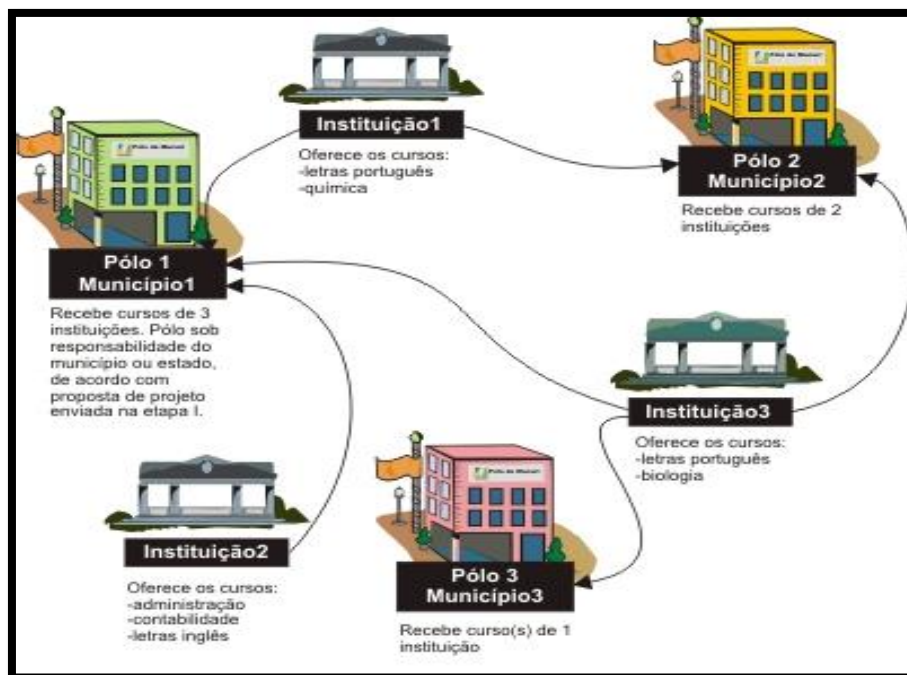


Figura 1 - Estrutura do Sistema UAB.

Fonte: DED/CAPES, Formação Secadi, 17/12/2012, Marcelo Ferreira. Disponível em: <https://cursosdh.files.wordpress.com/2012/12/02-arcello-ferreira-ded-capes.ppt>.

Para a criação do Sistema UAB, segundo Costa (2007) considerou quatro projetos inovadores no setor público brasileiro: o curso de Pedagogia da UFMT (1995), o projeto Veredas em Minas Gerais (2002), o projeto piloto do curso de administração do Banco do Brasil e o consórcio CEDERJ (2000). O modelo da UAB com estruturação em polos seguiu a experiência da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), criado pela Lei Complementar nº 103, de 18 de março de 2002.

Consoante com Ricardo (2012, p. 53) “[...] o CEDERJ, foi a mola propulsora para emprendermos parte do estudo no modelo da UNED de EAD”. [...] “O modelo de EAD da UNED inspirou a construção do Consórcio CEDERJ”. Para a autora,

[...] uma das questões que precisa ser elucidada a respeito do CEDERJ refere-se às suas especificidades que são bastante diferentes das instituições tradicionais no campo da EAD. Universidades como a UNED e a Open University, nascidas sob a lógica de uma educação a distância direcionada para as massas, com a operacionalização da EAD no formato industrial, já tiveram seus docentes envolvidos no nascedouro de suas propostas. Ao passo que a UNED nasce já como uma instituição de ensino a distância, o consórcio nasce da colaboração interinstitucional, sem que seus

professores estejam dedicados em tempo integral à EAD para que possam pesquisar, criar novas metodologias e, ao mesmo tempo, estejam integrados à processos de capacitação permanente (RICARDO, 2012, p. 225).

Consta no site da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED)⁶ que a proposta de criação da Universidade Aberta Livre surgiu no início dos anos 1970, porém, a sua criação ocorreu por decreto-lei em agosto de 1972. Atualmente, a UNED é considerada a maior universidade na Espanha, com mais de 260.000 alunos, oferta educativa com 26 cursos de graduação, 43 de graus de mestrado, mais de 600 programas de treinamento, 12 cursos de línguas, centenas de cursos de verão e cerca de 400 atividades de extensão universitária. Em sua estrutura organizacional há mais de dez mil pessoas. Tanto na sede como nas instituições parceiras se esforçam para apoiar o progresso e acompanhamento dos estudantes.

O acompanhamento do estudante na UAB se dá, principalmente, pelo professor tutor a distância de forma *online* e pelo professor tutor presencial que atua diretamente no polo de apoio presencial. Conforme Preti (2003, p.3) a “figura do tutor no campo acadêmico aparece, ao final do século XV, no interior das universidades inglesas de Oxford e Cambridge, [...] no campo jurídico: função de tutelar, proteger o menor, administrar seus bens até alcançar a maioridade”. Todavia, para o mesmo autor, “no campo acadêmico, então, a função do tutor seria de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sobre a coordenação do professor titular”. No século XIX, em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, o tutor passou a ser institucionalizado pela universidade a fazer parte da composição do quadro docente. Conforme Preti (2003) o modelo tutorial presencial influenciou a configuração da tutoria implementada pelas primeiras universidades a distância, tais como a *Open University* (1969) e que serviu de “modelo” às mega universidades a distância, por exemplo, a UNED da Espana (1972), a *Anadolu University* da Turquia (1978), a *University of South África* (1973), a *Indira Gandhi National Open Univesity* da Índia (1985).

A instituições brasileiras, também, não partiram do “zero”, estruturaram seus modelos organizacionais para a EaD quando buscaram as experiências daquelas instituições com histórico educacional com emprego da EaD. Mas, assevera Pretti (2003) que mesmo com a existência, à época, de modelos anteriores de EaD, no Brasil, algumas instituições não se atentaram para eles no momento da implementação de seus cursos no formato EaD.

⁶ Site da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED). Disponível em: <http://goo.gl/cCmgdI>. Acessado em: 27jan2016.

Todavia, alcança-se que a organização da UAB se deu por edital. O primeiro edital conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005 permitiu a concretização do Sistema UAB. Foi por meio de seleção para integrar e articular as propostas de cursos, apresentadas exclusivamente, por instituições federais de ensino superior e as propostas de polos de apoio presencial foram apresentadas pelos estados e municípios. Esse formato caracterizou a UAB para ser um sistema integrado por universidades públicas com vista à proporcionarem cursos de nível superior às camadas da população que têm ou teve dificuldade de acesso à formação universitária, agora, ofertada no formato EaD. Assim, se profetizou que o público em geral fosse atendido, bem como, os professores que atuavam na educação básica teriam prioridade na formação, sequencialmente, os gestores e trabalhadores da educação básica dos entes federados.

Nessa linha, o Sistema UAB propiciaria a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas, estimulando a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e as demais organizações interessadas. Intenção que poderia viabilizar os mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.

Porém, a prática estabelecida no formato de programa a UAB perpassa todos os níveis e modalidades dos sistemas de ensino brasileiro, da Educação Básica à Educação Superior. Recorda-se que por modalidade tem-se no ordenamento legal, também, a seguinte enumeração: a) Educação Especial; b) Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional. Portanto, com a publicação do dec. 5.800/06 que instituiu a UAB aumentou o rol de possibilidade e, ao mesmo tempo, a organização e a estrutura educacional. Há o entendimento da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)⁷ que a legislação brasileira afeta a EaD, neste caso, necessitaria de novos ajustes, considerando também, que UAB não seja “sistema” ou “modalidade” de ensino. Nessa configuração, a UAB seria uma modalidade dentro da própria modalidade por estar inserida num formato originário de programa. Inicialmente teve ajuda orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES)⁸ para sua reestruturação.

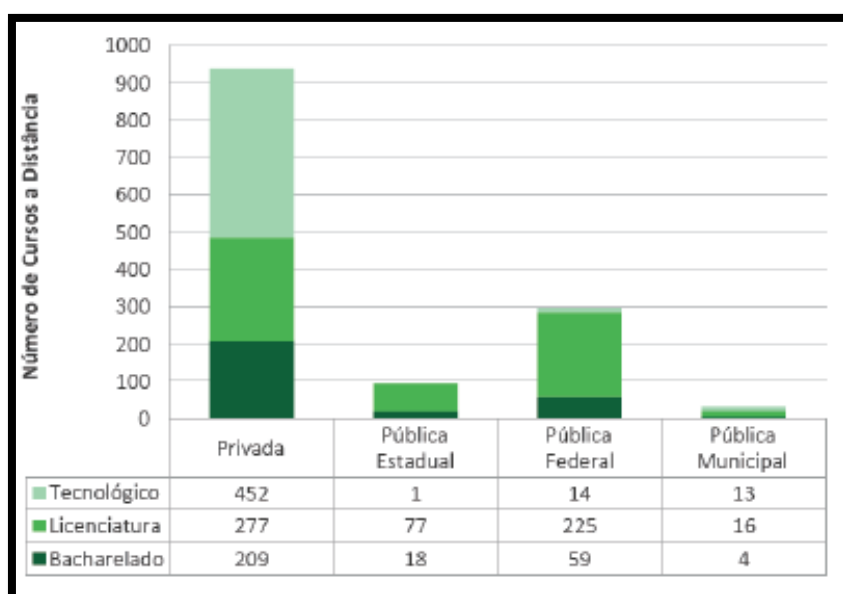
⁷ A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) é uma sociedade científica sem fins lucrativos, religioso ou político-partidário, não tem caráter sindical ou classista ou governamental, [...] tem sua missão voltada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/>. Acessado em: 31ago. 2016.

⁸ Fundado em 1952, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) é um dos maiores bancos de desenvolvimento do mundo e, hoje, o principal instrumento do Governo Federal para o financiamento de longo prazo e investimento em todos os segmentos da economia brasileira. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/. Acessado em: 31/agos. 2016.

Contudo, a UAB é real e se utiliza do formato de EaD para chegar as diferentes regiões do país que, de modo intencional, mesclou as experiências da UNED e *Open University* em seu modelo organizacional nos seguintes aspectos: a) quanto aos Polos - UNED e Open University; b) quanto à Produção e Formação em Massa - UNED e Open University; c) quanto ao consórcio colaboração interinstitucional - UNED.

Essa mescla, propositada, é devida à demanda educacional brasileira (oferta e ingresso) que se diferencia quanto à oferta de graduação a distância por categoria e grau acadêmico, observada na série histórica apontada no Censo 2014:

Gráfico 5 - Número de cursos de graduação a distância, por categoria administrativa e por grau acadêmico – Brasil (2014).



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Conforme apontado no relatório técnico, censo da educação superior 2014, elaborado pela diretoria de estatística educacionais (DEED):

Em 2014, foram contabilizados ainda 31.513 cursos de graduação presenciais, sendo que mais da metade são de Bacharelado (58,13%), seguidos pelas Licenciaturas (23,04%) e pelos cursos Tecnológicos (18,83%). [...] É importante notar que apenas na oferta estadual, o grau de licenciatura concentra o maior número de cursos, representando 49,0%. Para os cursos de Bacharelado, o percentual é de 38,6% e para os cursos Tecnológicos é de 12,4%. É na rede privada que a representação dos cursos de Licenciatura se faz menor, com 15,34% da participação dos graus acadêmicos disponíveis. Já no plano de formação de profissionais para as necessidades de desenvolvimento do país e inovação tecnológica, observa-se que os cursos Tecnológicos são mais ofertados pela rede privada, com 22,98% de toda a oferta dessa rede. É no âmbito municipal que a oferta é menor, apenas 7,66% de todos os cursos é tecnológico (CENSO, 2014, pp. 13-14).

Consta no Censo 2014 que a quantidade de cursos a distância foi de 1.365 cursos, nos quais 43,6% pertencentes à licenciatura, 35,1% aos tecnológicos e 21,2% aos bacharelados. A rede privada foi responsável pela oferta de 68,7% dos cursos, predominando os tecnológicos com 48,2%. Na rede pública, os cursos estão distribuídos assim: 21,8% nas instituições federais 7,0% nas estaduais e 2,5% nas municipais. Destaca-se que o grau acadêmico com maior demanda na rede pública é a licenciatura, correspondendo a 75,5% nas federais 80,2% nas estaduais e 48,5% nas municipais.

Os dados demonstram que a educação a distância é um atrativo para a população brasileira, sugerindo que a EaD pode ter alcançado novas dimensões quanto ao uso dos recursos midiáticos nos processos de disseminação, troca de experiência, informação, comunicação, conhecimento e formação formal. Essas tendências podem ter instigado a comunidade acadêmica à (re) pensar os processos formativos para professores, alunos e trabalhadores em diversos segmentos. Ademais, há fortes inclinações nos referenciais teóricos de que os usos das mídias interativas poderiam favorecer a comunicação no processo ensino-aprendizagem, possibilitando maior participação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Neste caminho, alerta-se para a leitura do relatório “*I Integração da Inovação usos das TIC na Educação e Formação Europa*”, elaborado por Brecko, Kampylis e Punie (2014), conforme já exposto - direta ou indiretamente – o Brasil se espelhou nas experiências europeias para estruturar o modelo UAB, assim, cabe destacar a preocupação exposta no relatório acerca da temática para a União Europeia (UE): “[...] ainda há um déficit de aplicação em contextos de educação formal, [...] a maioria das escolas na Europa, e, para além dela, não estão colhendo os benefícios das novas tecnologias como facilitadores para modernizar as práticas de ensino e aprendizagem”, (BRECKO, KAMPYLIS & PUNIE, p. 7, 2014, tradução nossa). Os estudos destacaram que as TIC não estão sendo empregadas em sua plenitude em ambientes educacionais formais. De tal modo, alertaram sobre a promoção da infraestrutura a ser aproveitada no processo de ensino-aprendizagem com as TIC. Mesmo com as produções de pesquisas a maioria das escolas não estão obtendo as benfeitorias das TIC como facilitadora para a modernização do ensino e das práticas de aprendizagens na Europa.

Recomenda-se não perder de vista as experiências, conforme abalizaram Brecko, Kampylis e Punie (2014), sejam elas exitosas ou não, para se alcançar as ações políticas voltadas à sustentabilidade, escalabilidade e impacto no nível do sistema educacional. São recomendações para a reflexão da instituição que iniciará a implantação de curso no formato EaD do “zero”, sendo imprescindível o resgate histórico da instituição para a melhoria e o avanço dos projetos e programas que se utilizam das TIC para fins educacionais.

Acredita-se ser necessário o desenvolvimento de uma cultura participativa, colaborativa e convergente voltada à: execução, monitoramento e resultados pedagógicos com o uso das tecnologias e mídias associadas; valorização do diálogo entre as instâncias que elaboram os projetos, planejam a implementação, executam e socializam as informações. Não oponentes, as instituições precisam ter atenção quanto à continuidade dos programas e projetos no sentido da apropriação da teoria, da técnica e da prática que possibilite aquisição de competência para o emprego das tecnologias digitais em ambientes educacionais. Ademais, a sustentabilidade financeira, a infraestrutura física e a valorização docente são aspectos igualmente necessários que reverberam para o sucesso ou não da EaD na IES.

Diante do contexto, segue breve panorama em relação à aplicação das TIC para fins educacionais no Brasil.

1.3 TIC EM AMBIENTES EDUCACIONAIS NO BRASIL

No Brasil a EaD despertou, em parte, certo interesse acadêmico-científico nas discussões em congressos nacionais e internacionais sobre os avanços e transformações que podem ocorrer nas relações sociais, culturais, trabalhistas e educacionais com a aplicação das TIC em ambientes educacionais. Prospecta-se a possibilidade de se ampliarem as discussões sobre os aspectos organizacionais, metodológicos, estruturais, financeiro, pedagógicos, quanto à implantação da educação a distância na educação superior, tais como, cursos de pequena duração à formação acadêmica, da graduação à pós-graduação.

Neste norte, seguem nas próximas subseções algumas abordagens relacionadas às aplicações das TIC em ambientes educacionais, tais como: aplicações das mídias impressas e áudio em ambientes educacionais; aplicações das mídias som e imagem em ambientes educacionais, contribuição da sociedade civil organizada: aplicações das mídias impressas, som e imagem para fins educacionais, contribuições das instituições públicas de ensino superior.

1.3.1 Aplicação do texto e rádio para fins educacionais

O emprego da mídia impressa para fins educacionais no Brasil advém da oferta de curso por correspondência, datada de 1904, pelas instituições privadas denominadas Escolas

Internacionais. Esse modelo é considerado “a primeira onda [...] com registros a partir do século XIX. [...]. O conceito de aprendizagem por correspondência está ligado aos procedimentos de tutoria utilizados”, (PALHARES, 2009, p. 48). O modelo engloba a tutoria mediada pelos correios - tutoria por remessa de carta -, com envio de lições, trabalhos e provas produzidas nas escolas para os alunos e devolvidas pelos alunos às respectivas escolas. Essa dinâmica havia certa periodicidade de até duas vezes por semana das retiradas postais do material, por exemplos, cita-se o Instituto Universal Brasileiro (IUB) com sede em São Paulo, que iniciou em meados de 1939 até hoje, é considerado um caso exitoso no modelo EaD via correspondência por meio de material apostilado ou *online* na atualidade.

Em 1922, Edgard Roquete-Pinto instalou a Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro, considerada pelos estudiosos uma das primeiras manifestações de EaD no país. A características marcantes da Rádio Escola foi o uso da metodologia com acesso prévio a folheto, esquema de aula e o uso associativo da correspondência para contatar o aluno. A experiência na educação com a utilização de rádio se deu entre a década de 60 e 70 do milênio passado, “[...] o meio alcança diferentes segmentos sociais, possui ampla cobertura geográfica e o aparelho de recepção é acessível. A atividade está em sua linguagem oral de natureza intimista, sugestiva, simples, direta e agradável”, (BIANCO, 2009, p. 58). Nota-se que mesmo com as diferenças regionais boa parte da população brasileira possuía esse meio de comunicação, seja em casa, na comunidade (acesso coletivo via bateria comunitária) ou na escola. A mesma autora (p. 56) incluiu “o texto, a fala, a música, os ruídos e os efeitos sonoros”, neste ponto entende-se como mídias, por considerar que elas possuem características voltadas às tecnologias: instantâneas e simultâneo, transmissão, efêmera, fugaz e sucessiva; unidirecionalidade da mensagem; recepção passageira e condicionada a horários específicos; interação condicionada à utilização de outros meios; ampla cobertura do sinal; baixo custo do aparelho e custo reduzido de produção em relação a outros meios.

As possibilidades quanto ao uso da tecnologia para fins educacionais dão impulso à retomada da Universidade do Ar em 1947 (nova), uma vez que 1ª Universidade do Ar havia sido criada pela parceria Serviço Nacional de Comercial e Serviço Social do Comércio (SENAC/SESC) e emissoras associadas, no período de 1941-1942, mas, com duração de apenas dois anos.

Em 1956 com a finalidade de alfabetizar jovens e adultos das classes populares, por meio da veiculação via rádio para as regiões norte e nordeste, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB). Estiveram à frente a igreja católica e o governo federal entre 1961 a 1965

dando continuidade à rádio educativa, com vista à educação, conscientização, politização e educação sindicalista.

1.3.2 Aplicação da Televisão para fins educacionais

A aplicação da televisão para fins educacionais se iniciou na mesma época que incidiu a ampliação do programa de TV escolar pela TVE do Ceará na década de 60. Com o andamento na comissão para estudos e planejamento da radiodifusão educativa do Instituto de Rádio e Difusão do Estado (IRDEB) fundado no Estado da Bahia em 1969, se deflagrou o Programa Nacional de Tele-educação (PRONTEL), delineado pelo Ministério da Educação. O PRONTEL objetivou à coordenação das atividades de teleeducação no país. Em março de 1978, por iniciativa da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), TVE do Rio de Janeiro e do PRONTEL se realizou o I Encontro Nacional de Dirigentes e Assessores de TV Educativa em Nova Friburgo/RJ. Foi a primeira tentativa de se criar um Sistema Nacional de uma rede, operacionalização e transmissão de programas de caráter educativo, mediante a atuação integrada das emissoras de TV educativa para o atendimento das carências educacionais.

Na década de 1970, a partir do convênio entre a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta emergiu o Projeto Minerva, com o propósito de produzir textos e programas educativos transmitidos por rádio e TV. Considerando a Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971 fixaram as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Recupera-se que a Fundação Roberto Marinho, à época, se inclinava para produção de programas de educação supletiva a distância - o antigo primeiro e segundo graus -, especialmente à formação de adulto.

Diante movimentação da sociedade civil organizada destinadas a implantação da educação a distância, o governo federal enviou (1972) um grupo de educadores à Inglaterra, tendo à frente o conselheiro Newton Sucupira⁹ para levantamento prospectivo acerca de novas possibilidades voltadas às aplicações inovadoras para fins educacionais. Porém, os insumos trazidos no relatório apontaram contrários às possíveis aplicações inovadoras no sistema educacional brasileiro, inclusive, ocasionando obstáculo, à implantação da Universidade Aberta e a Distância no Brasil.

⁹ NEWTON SUCUPIRA, que integrou o primeiro grupo de intelectuais a compor o Conselho Federal de Educação (CFE), atualmente Conselho Nacional de Educação (CNE).

1.3.3 Contribuições das IES para aplicação das TIC para fins educacionais

Entre as décadas de 1980 e 1990, o Centro de Educação Aberta a Distância da Universidade de Brasília (CEAD - UnB) passou a oferecer cursos de educação continuada na educação a distância, possibilitando a implantação da Universidade Aberta do Distrito Federal (UNAB/DF), pela Lei nº 403 de 23 de janeiro de 1992. A UNAB/DF ambicionou alcançar três campos distintos: a) ampliação do conhecimento cultural - organização de cursos específicos de acesso a todos; b) educação continuada - reciclagem profissional às diversas categorias de trabalhadores e àqueles que já passaram pela universidade, e c) ensino superior que englobando tanto a graduação como a pós-graduação.

Na década de 90 algumas instituições, como: Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP), Fundação Roberto Marinho (TV-GLOBO), criaram programas para qualificação de professores, programa de valorização do magistério, programa Salto para o Futuro e TV-Escola, iniciativas do governo federal em parceria com a Fundação Roquete Pinto (TVE/RJ).

Cabe salientar que a TV Escola¹⁰ é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996, que em sua execução, Carneiro (2003. P. 141) constatou “a necessidade da formação do educador para se apropriar de tecnologia como objetivo de estudo, meio de ensino e aprendizagem e de expressão. Neste caminho, o curso na modalidade a distância “TV na escola e os desafios de Hoje”, curso de extensão universitária para professores, a fim de preparar o educador para integração do audiovisual à prática pedagógica, organizado em parceria (UNIREDE e TV-ESCOLA), se estabeleceu em três perspectivas voltadas à televisão: a) educação para (uso seletivo da) TV; b) educação com a TV e c) educação pela TV. Carneiro (2003), descreve que a educação para TV apresentou como objetivo de desenvolver a competência dos alunos para selecionar, analisar e ler com criticidade e criatividade os programas. A educação com a televisão se objetivou a motivação do aprendiz, despertar o interesse, problematizar o conteúdo, simular experimentos. O terceiro, educar pela TV, mais do que informar, possibilitar a formação de pensamento, compreensão, interpretação.

Os resultados acerca do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, (UniRede e TV Escola) apontaram que os cursistas alcançaram “competências de utilização crítica da TV

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-escola>. Página da TV-Escola, disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/home>.

na prática pedagógica [...]”. Mas, alguns desafios foram observados, por exemplo: “não acesso dos cursistas aos equipamentos e aos vídeos; problema do calendário; a falta de conhecimento de curso de EAD; a dificuldade de se expressar-se por meio de escrita”, (CARNEIRO, 2003, P. 151).

A programação TV Escola exhibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias. Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. Há inúmeras possibilidades de uso da TV Escola: desenvolvimento profissional de gestores e docentes (inclusive preparação para vestibular, cursos de progressão funcional e concurso público); dinamização das atividades de sala de aula; preparação de atividades extraclasse, recuperação e aceleração de estudos; utilização de vídeos para trabalhos de avaliação do aluno e de grupos de alunos; revitalização da biblioteca e aproximação escola-comunidade. Alguns dos programas exibidos pela TV Escola estão disponíveis para download gratuito no Portal Domínio Público¹¹.

Entre os objetivos do programa estão: destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da Seed (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived), das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias.

Em meados de 2005, o Ministério da Educação, também, pela então SEED-MEC, propôs o Programa de Formação continuada em Mídias na Educação¹². Consta no site do MEC que o programa de educação a distância “Mídias na Educação”, com estrutura modular, com vista proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação - TV e vídeo, informática, rádio e impresso, por meio da plataforma e-Proinfo, ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O público-alvo prioritário foram os professores da educação básica. O programa foi desenvolvido SEED-MEC, em parceria com secretarias de educação e universidades públicas, responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos, seleção e capacitação de tutores.

Quanto à oferta de educação superior a distância encontra-se na literatura a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) como referência em EaD desde 1993, através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tomou por base o ano de 1996 para implantar um programa de pós-graduação

¹¹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>.

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao>.

em engenharia de produção (mestrado e doutorado) envolvendo uma rede estadual de oito universidades públicas e privadas, além de diversas empresas de porte tecnológico significativo. Ainda, mestrado tecnológico em logística para a Petrobrás, iniciado em 28/07/97, com duração de dois anos, com 22 alunos (localizados no Rio, Macaé, Salvador, Belém e Natal), ministrado por meio do Laboratório de Ensino a Distância no programa de pós-graduação em engenharia de produção da UFSC. Utilizaram videoconferência, internet, mídias tradicionais e recebeu o nome de educação a distância mediada por computador (EDMC).

Nesse caminho, foram criadas as redes de cooperações, uma formada pelas IES privadas a Universidade Virtual Brasileira (UVB) e outra pelas IES públicas a Universidade Virtual Pública do Brasil (Unired). A UVB é uma rede universitária voltada para o desenvolvimento de competências nas áreas de Pesquisas, Capacitação de Recursos Humanos, implantação tecnológica e desenvolvimento de metodologias voltadas a Educação a Distância. Instituições participantes: Universidade da Amazônia - PA, Universidade do Desenvolvimento da Região do Pantanal - MS, Universidade do Sul de Santa Catarina- SC, Universidade Veiga de Almeida - RJ, Universidade Potiguar - RN, Centro Superior Vila Velha - ES, Centro Universitário do Triângulo - MG, Centro Universitário Monte Serrat - SP.

A UniRede é um consórcio entre universidades públicas brasileiras, criado em dezembro de 1999, com a finalidade da democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação”. A Unired¹³,

[...] reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada. A UniRede contou desde o início, com o apoio da Comissão de Educação/ Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal na pessoa do Deputado Federal Werner Wanderer do Paraná, dos Ministérios da Educação e Cultura – MEC, Ciência e Tecnologia – MCT e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/ MCT que disponibilizaram bolsas DTI, para apoiar o desenvolvimento da UniRede nos polos (UNIREDE, 2015, *ONLINE*).

A investigação acerca da educação superior a distância na perspectiva da cultura da convergência destaca aspectos inovadores lançadas no curso de formação em Educação a Distância (EaD) da UniRede, organizados por Onilza Borges Martins e Ymiracy Nascimento de Souza Polak, sobre os fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a

¹³ Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede). Disponível em: <http://goo.gl/SZK4XM>. Acessado em 24jan2015.

distância. Na abordagem da EaD e paradigma educacionais, são apontados alguns princípios de sustentação dos módulos pedagógicos tradicionais que deveriam ser superados, por exemplo, o conhecimento deixaria de ser visto como coisa estática e passa a ser compreendido como processo; a separação sujeito/objeto/processo de observação não se sustentaria; indivíduo razão é superado pela compreensão de um indivíduo indiviso; professor como centro da relação pedagógica perde sentido; currículo deixa de ser um pacote; a dimensão espaço-temporal deixa de ser compreendida como coisa, objetivada, para ser pensada como dimensão subjetiva do sujeito. Isso que dizer que, a EaD “ por sua própria natureza, possibilita a produção de uma pedagogia que concorra para essas mudanças, um dos paradigmas que pode ser transgredido, como vimos, é o da noção de tempo imposto pelos paradigmas das modernidades” (MORAES et al, 2000, p. 166-167).

Após a primeira manifestação de regulamentação do Art. 80 da LDB 9394/96 oriunda, do então, do Decreto nº 2.494/98, a EaD vem se corporificando em todos os níveis de ensino, desde a educação básica à pós-graduação. Na educação superior essa intencionalidade é reforçada na meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público [...]. Estratégia: [...] 12.20. Ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (LEI Nº 13.005, DOU).

A lei 9394/96 propôs a diversificação do sistema de ensino superior colocando a EaD em evidência, do mesmo modo, a qualidade é ponto imprescindível a ser atendido na educação superior, segundo descrito no PNE/14, quando expressa “*com a avaliação positiva*”. Esse recorte coaduna com o Dec. nº 5.800/06, que instituiu UAB, voltado ao desenvolvimento da educação a distância, expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior com o envolvimento das universidades públicas federais em parcerias com os estados e municípios em todo o país.

Em grande medida, as instituições de educação superior brasileiras ofertam disciplinas e cursos na modalidade a distância com vista à aplicação das TIC nas mediações pedagógicas. Esse aumento é devido, em parte, pela flexibilidade da legislação quanto às

parcerias entre instituições públicas e privadas para ofertar curso de formação continuada, formação básica e superior na EaD, desde que as IES sejam autorizadas e reconhecida pelo poder público.

Com o uso das TIC para fins educacionais, especialmente, as tecnologias digitais geraram novos desafios aos processos formativos dos professores, estudantes e trabalhadores em diversos segmentos. Já se observam algumas mudanças quanto ao uso das TIC nos diferentes níveis educacionais, por exemplo, quanto à ampliação metodológica, organizacionais, desenvolvimento de ambientes virtuais, capacitação de curso de pequena duração à formação acadêmica da graduação à pós-graduação.

Por outro lado, se discutem em congressos nacionais e internacionais pontos favoráveis e a melhorar relacionados às transformações que já aconteceram e podem ocorrer nas relações sociais, culturais, trabalhistas e na educação com o emprego das TIC. Neste aspecto, observam-se inclinações quanto à necessidade de formação gradual dos profissionais de educação, formação em rede de aprendizagem, divulgação das experiências exitosas, financiamento, melhoria da infraestrutura física, atenção ao aluno, adequação do modelo de EaD, em todos os níveis, destinadas a melhoria da técnica e da prática do ensino e da aprendizagem com o uso das TIC.

Independentemente do nível educacional, as formações iniciais ou continuadas dos profissionais da educação tendem à apropriação da teoria, da técnica e da prática quanto ao desenvolvimento, disponibilização e aplicação dos diferentes tipos de mídias “velhas e novas”, seja em atividades presenciais ou a distância. Como descreveram Moore e Kearsley (2010, p. 48), a terceira geração é composta pelas universidades abertas que integram o áudio, o vídeo e correspondência com a orientação face a face, aproveitando equipes de cursos e metodologia prática para a criação e veiculação de instrução com abordagem sistêmica.

A criação por decreto federal da UAB almejou o desenvolvimento da educação a distância com vista à expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país, via internet. Todavia, há outras experiências que possibilitaram a sua concepção que será apresentado na próxima seção denominada “origem do modelo brasileiro de EaD”.

1.4 ORIGEM DO MODELO BRASILEIRO DE EAD

Preti (2003), Costa (2007) e Ricardo (2012) esclarecem que o modelo da UAB advém dos modelos brasileiros que se espelharam nas instituições europeias, especialmente, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* e *Open University*. Em presença dos argumentos, entendeu-se como rito necessário a apresentação do atual cenário da educação a distância/*e-learning* na Europa, a fim de subsidiar e/ou repensar o modelo da UAB frente à mudança de paradigma como mera transmissão de informação.

Considerando o exposto acima, tomou-se como ponto inicial, o relatório “Integração da Inovação através das TIC na Educação e Formação na Europa (*Mainstreaming ICT-enabled Innovation in Education and Training in Europeu*) ”, com ações voltadas às políticas para a sustentabilidade, escalabilidade e impacto no nível de sistema de ensino, organizado por Brečko, Kampylis e Punie (2014). Nesse relatório estão representados 22 (vinte e dois) países europeus e um não pertencente à União Europeia (UE): Espanha, Irlanda, Hungria, Itália, Áustria, Polónia, Reino Unido, República Checa, Letónia, Grécia, Dinamarca, Luxemburgo, Romênia, Finlândia, Malta, França, Lituânia, Portugal, Holanda, Bélgica, Suécia, Eslovénia país não UE.

Na Europa, aqueles que decidem as políticas públicas e as entidades ligadas à educação reconhecem a contribuição das TIC para a realização das metas educacionais de forma mais ampla, sendo seu papel um fator essencial de inovação e criatividade na educação e aprendizagem em geral. Porém, o potencial das TIC não está sendo aplicado na educação formal, mas, importantes questionamentos foram apresentados sobre a sustentabilidade, impacto, custos e integração das inovações de aprendizagem com o uso das TIC na Europa. Nesse estudo foram recomendadas algumas concepções de políticas para os tomadores (gestores) de decisão, no sentido da realização de planos estratégicos para capacitar professor e aluno para se conectarem com outras pessoas e informações, com a finalidade de abrir e ampliar experiência de aprendizagem, ou seja:

Encorajar e apoiar o desenvolvimento de pequenas redes de professores (até 10 participantes ao nível local e /ou além) para aprender uns com os outros de forma mais flexível e personalizada. [...] encorajar o desenvolvimento de pequenas redes de escolas (ou seja, até 10 escolas) conectando conhecimentos, práticas inovadoras e entre pessoas a nível local e/ou além. [...] investir em estruturas, tais como portais interligados nacionais, transnacionais, agregar oportunidade de aprendizagem em grande escala (por exemplo, recursos de aprendizagem para a escola Staff Desenvolvimento Profissional) e intercâmbio de conhecimentos. [...] desenvolver sustentabilidade a longo prazo e escalabilidade para estratégias transfronteiriças redes

de profissionais, tais como: *e-Twinning*, para a divulgação de inovação pedagógica. [...] apoiar a portabilidade de dados e interoperabilidade entre redes de profissionais *online*, tornando mais fácil para os professores a participação (por exemplo, sem ter que duplicar os dados). [...] apoiar o desenvolvimento profissionais dos professores redes maiores (redes de redes) que oferecem uma ampla oportunidade para aprendizagem e colaboração que as redes menores. (BRECKO, KAMPYLIS & PUNIE, p. 26, 2014). Traduzido pelo autor.

Para esse recorte, a formação por intermédio de redes de aprendizagem aparece como uma das recomendações de integração da inovação usando as TIC na educação e formação da Europa, demonstrando que por meio de rede de aprendizagem a formação se vitalizará com maior alcance e colaboração. Para esse alcance, há o reconhecimento da necessidade de grande transformação da educação e a na formação para abarcar as novas aptidões e competências necessárias, caso a Europa pretenda se manter competitiva, superar a atual crise econômica e aproveitar novas oportunidades. Para isso, a inovação na educação e formação é uma prioridade fundamental em várias iniciativas emblemáticas, como estratégia do relatório Europa 2020. Por conseguinte, um dos cinco objetivos para medir o êxito da Estratégia Europa 2020 é a modernização dos sistemas de educação e treinamento com as metas de redução do abandono escolar precoce e aumentar a conclusão no ensino superior.

Recentemente, Michael Gaebel, Veronika Kupriyanova, Rita Morais, Elizabeth Colucci publicaram no relatório denominado *European University Association (EUA), E-learning in European Higher Education Institutions (2014, p.71)*, que 249 instituições de diferentes tipos e com diferentes objetivos de 38 diferentes países e sistemas, compartilharam amplamente os mesmos motivos para a expansão do *e-learning*”. Esclareceram que estes motivos englobam o uso mais eficaz do tempo de aula, maiores disposições e flexibilidades na aprendizagem com

[...] o surgimento de cursos maciços livres *online* (MOOCs) parecia que, para além dos limites das comunidades *e-learning* e suas atividades, em geral, pouca atenção foi dada à forma como as tecnologias da informação (TIC) impactaram o ensino superior e aprendizagem. Havia vozes apontando que o surgimento de MOOCs era apenas uma situação particular, embora elemento espetacular, com agenda mais ampla de digitalização (ou seja, *e-learning* e *online*), em que muitas universidades têm sido envolvidas por algum tempo. Embora esta seja difícil de provar, os recentes debates acalorados sobre a importância estratégica de *e-learning* e à base de TIC para o ensino superior europeu, e as previsões feitas sobre o futuro do ensino superior, revelou uma falta de dados a nível europeu em matéria de *e-learning* em ensino superior. Foi por esta razão que EUA decidiram realizar esta pesquisa, a fim de estar em uma melhor posição para contribuir para os debates políticos em curso, e para apoiar nossos membros em seus esforços para promover melhoria e inovação no ensino e aprendizagem (GAEBEL *et al.* p. 6, 2014, tradução do nossa).

Para os autores, os resultados da pesquisa foram surpreendentes, pois quase todas as instituições pesquisadas estavam envolvidas em algumas formas de *e-learning*. Parece que não houve nenhuma repentina mudança, mas sim, uma adaptação gradual que tenha ocorrido e que continua em ritmos e escalas diferentes em toda a Europa. Não obstante, as respostas institucionais frente aos MOOCs sugerem que as instituições de ensino superior Europeias são capazes de responder, rapidamente, a novos desafios estratégicos. Esses resultados indicam que na última década a oferta de ensino superior tem sofrido mudanças. A entrada do *e-learning* nos limites físicos das universidades indicou que a inovação tecnológica seja um fator chave, agora, tendendo a transformar a própria natureza do ensino e da aprendizagem no ensino superior e alargar a sua cobertura, muito além dos muros de cada instituição.

Diante contexto, não por acaso, a Europa tem aprendido e servido de exemplo para outras instituições, este entendimento colabora com Moore e Kearsley (2010) que o Reino Unido analisou outras experiências, como, da Sul-Africana, da Austrália, da União Soviética, do Japão e dos Estados Unidos à medida que preparavam seus planos para sua Universidade Aberta criada em 1969.

Importante recuperar a existência de experiência de outras áreas de desenvolvimento institucional, como a internacionalização e aprendizagem ao longo da vida, tal como, a sugestão que as estratégias ajudarão a melhorar e integrar a aprendizagem das instituições individuais como um todo. Por outro lado, acrescentaram que as estratégias, também, podem ajudar as instituições a compensar os efeitos negativos de mudança, tais como: ação duplicada, a concorrência entre as diferentes partes de uma mesma instituição, e investimento em tecnologias incompatíveis. Na verdade, desde que as IES possam ser sustentadas com planos de ações, conseguir pessoal e financiamento suficiente. Para tal, devem promover a comunicação, dentro das instituições e com os organismos nacionais e outros parceiros externos.

Sursock (2015) expôs no relatório “*Tendências 2015: Ensino e Aprendizagem nas universidades europeias*” que o aprofundamento da crise econômica tem tido um impacto negativo sobre a recém-adquirida autonomia institucional, orçamentos institucionais, particularmente no Sul, partes orientais e centrais da Europa. As fracas perspectivas econômicas como um todo e do aumento do desemprego juvenil, em muitas partes da Europa, levaram muitos governos, a Comissão Europeia e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) enfatizarem a necessidade da educação superior para responder às necessidades econômicas e sociais, melhorar a empregabilidade dos diplomados, inclusive, por meio de um foco mais forte no empreendedorismo, inovação e no fortalecimento das parcerias

entre as universidades e as empresas. Os resultados apresentados no mesmo relatório demonstraram que as universidades têm respondido a estes desafios, por exemplo, no ensino e aprendizagem, existem iniciativas, que proporcionam aos alunos oportunidades quanto ao desenvolvimento das competências transferíveis através do envolvimento da comunidade externa em atividades institucionais fundamentais. Estas mudanças estão ocorrendo no contexto de desenvolvimento mais amplo no domínio das TIC, seja pela crescente importância de estratégica de internacionalização e/ou maior atenção aos *rankings* e posicionamento institucional em geral da IES.

Nos estudos de Brecko, Kamylyis & Punie (2014), Michael *et al* (2014) e Sursock (2015) apontam que a crise econômica na Europa, tem afetado sobremaneira a forma como operam as instituições de ensino superior. As instituições buscaram formas para superar a crise, por intermédio de novas parceria internas e externas (internacionais) voltadas à educação nos diferentes países da Europa. Essas visões de trabalho por meio de parcerias tendem a garantir maior amplitude de atuação dos países da Europa, especialmente, por meio de curso *online* aberto e massivo (MOOCs) via *e-learning*.

Cabe reforçar que o termo *e-learning* é uma expressão genérica para toda a aprendizagem baseada na utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC) para apoiar a aprendizagem e ensino. Isso pode envolver uma variedade de tecnologias e ferramentas de apoio à aprendizagem em diferentes contextos, variando de face a face, configurações na educação a distância ou uma combinação de ambos (geralmente chamado *blended learning*).

A EaD no Brasil, igualmente se utiliza das TIC podendo resultar em benefício à grupos de populações ou setores que, por razões diversas, têm dificuldades de acessos a serviços educativos regulares. Somente nas últimas décadas, como avanço das tecnologias, o aprimoramento do sistema de informações, comunicação, parte dos educadores brasileiros vislumbraram a EaD para o processo ensino-aprendizagem, mesmo tendo no histórico da educação brasileira desde 1904 as experiências com as escolas internacionais. Essa presunção surgiu primeiramente pela necessidade de qualificação profissional, segundo pela qualificação intelectual dos professores junto às instituições educacionais, incorporando à natureza do tempo/espço de tal forma que se distinguiu, em parte, do ensino presencial.

Neste caminho, alguns entendem que a EaD seja mais uma metodologia, outros, consideram um sistema capaz de disponibilizar grande quantidade de conteúdos às pessoas distantes dos grandes centros de ensino. Essa última, se alinha às diretrizes do Ministério da Educação no Brasil que, em parceria com as IES públicas, ofertam cursos de graduação,

especialização, extensão e formação continuada a distância, por exemplo, a Universidade de Brasília, *locus* desta pesquisa.

Contudo, pouco se sabe sobre a cultura da convergência em ambientes educacionais na educação superior, de tal modo, na próxima seção vamos aprofundar os estudos sobre a “Cultura da Convergência”.

2 CULTURA DA CONVERGÊNCIA: ABORDAGEM CONCEITUAL

Na atualidade, as TIC impõem novos posicionamentos individuais e em grupo, provocando novos significados, modificando a noção de temporalidade e dos espaços na sociedade. Essa movimentação se diferencia conforme o tipo de tecnologia e mídia empregada, possivelmente, criando uma cultura convergente favorecida pela potencialidade comunicativa se tratadas de forma isolada ou grupadas. Percebe-se na conjuntura contemporânea certa provocação quanto à participação mais ativa e direta dos consumidores usuários de mídias, forçando as grandes indústrias a modificarem as suas estratégias que convergem para as necessidades de cada grupo ou pessoas.

Infere-se que o emprego das TIC no cenário cultural, na atualidade, se caracteriza por uma releitura da forma de se fazer conteúdo e de se comunicar com vistas à produção midiática. Essa característica se deve à complexidade da convergência de estar em constante mutação, em conformidade com que determinada tecnologia se insere na cultura de certo grupo. Para Jenkins (2009), a convergência se concretiza pela veiculação de conteúdo por várias plataformas, as tecnologias assumem, nesta perspectiva, um papel de sistema de entrega, por outro lado, as mídias se comportam como sistemas culturais mais amplos. Nesta perspectiva, a tecnologia ficaria em segundo plano por conta de que a mudança cultural é que iria ditar os conteúdos, ou seja, a primeira a serviço da segunda. Acredita-se que para desenvolvimento de uma cultura da convergência, seja necessária à compreensão de como os indivíduos se relacionam na sociedade, no grupo e individualmente quanto à participação, interação, comunicação, cooperação e colaboração em ambiente abastecido por tecnologias digitais.

Nas próximas seções pretende-se discorrer sobre os conceitos básicos relacionados à cultura da convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e a inteligência coletiva.

2.1 MEIOS DE COMUNICAÇÃO

A convergência dos meios de comunicação é um dos três conceitos relacionados à abordagem da cultura da convergência. Defende Jenkins (2009, p. 377) que “[...] se refina a uma situação em que múltiplos sistemas de mídias coexistem e em que o conteúdo passa por

eles fluidamente”. Assim, é “[...] entendida como um processo contínuo ou uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídias, não uma relação fixa”. Para o autor, a convergência decorre das mudanças tecnológicas, industriais, culturais e sociais no modo que as mídias circulam em nossa cultura. Observa-se que o autor traz conceitos relacionados à cultura da participação, a inteligência coletiva e meio de comunicação, todos, fundamentados e largamente debatidos em meios acadêmicos e empresariais, como Nicholas Negroponte, George Gilder, Ithiel de Sola Pool, Marshall McLuhan, Pierre Lévy e outros.

O conceito de convergência como um poder de transformação dentro das indústrias midiáticas foi tratado por Pool (1983) que denominou de convergência de modos. Recorda Jenkins (2009, p. 37) que “houve época, em que empresas publicavam jornais, revistas e livros e não fazia muito mais do que isso, assim como seu envolvimento com outros meios de comunicação era insignificante”. De fato, sabe-se que algumas tecnologias de comunicação, num passado recente, suportavam maior diversidade e um maior nível de participações do que outras. Essa limitação, provavelmente, seja decorrente do tipo de controle que se pretendia dar, sejam eles mais centralizados, concentrados, monopolizados ou escassos restringido outros possíveis usos daquelas tecnologias.

Para Santaella (2003, p. 54), “a cultura é vista como um tipo muito especial de produção humana”, porém, quando se trata da dinâmica da cultura midiática, este posicionamento pode ser ancorado em Walter Benjamin (1985) que divide a cultura midiática em quatro níveis indissociavelmente conectados: a) nível da produção; b) conservação dos produtos culturais, ligados à memória; c) circulação e difusão, ligado à distribuição e comunicação dos produtos culturais; d) recepção desses produtos, isto é, como são percebidos, absorvidos, consumidos pelo receptor. Por outro lado, novos modelos serão gerados a partir da cultura digital considerando as tecnologias comunicacionais, tais como: a) processos fundamentados na tecnologia do livro; b) educação a distância; *e-learning* e aprendizagem em ambientes virtuais; *m-learning* ou aprendizagem móvel.

Percebe-se nesse complexo “sistema midiático”, quando descentralizado, disponibiliza grande volume de informações a diferentes usuários, estimulando o fenômeno da convergência de conteúdo através da união das potencialidades de cada suporte. Neste entendimento, a partir das interações sociais, a convergência midiática pode ser um caminho à construção de uma esfera no mundo da comunicação dando outros sentidos para aquilo que chamamos de presença física do homem. Esse domínio poderá constituir a comunicação como fonte de relacionamento, uma vez que esse espaço de comunicação estará virtualmente abastecido por tecnologia, chamada de ciberespaço por Pierre Lévy.

Define Lévy (2000, p. 92) que o ciberespaço é um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Para Gibson (2003, p.67), é uma “alucinação consensual vivida diariamente por bilhões de operadores autorizados, em todas as nações [...]. Uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de dados de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade impensável”.

Essas definições inclui o conjunto dos sistemas de comunicações eletrônicas (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto no chamado codificação digital é condicionado o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo. Em síntese, o virtual da informação, nos parece, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do próximo século. (LÉVY, 2000, p. 92-93).

Assevera-se que neste contexto comunicacional, para Santaella (2004), não existe isolamento entre mente e corpo no ciberespaço, pelo contrário, o físico “corpo” se aparenta estático, mas, a imaginação percorre os sensoriais, dando sentido e interatividade. Assim, o ciberespaço é um local abstrato, semiótico e social nas quais se arquiteta e se consegue trocas simbólicas, transações econômicas, comerciais, práticas comunicativas, relações sociais, afetivas e outras interações cognitivas, ou seja, o homem em suas relações num espaço virtual volta à tecnologia dando menos ou mais sentido, conforme o modo que ocorrem essas interações no ciberespaço.

A autora trata a cultura e a comunicação de modo inseparável, saindo em defesa do termo “cultura das mídias”, sugerindo que o crescimento das mídias e seus canais de comunicações, as divisões entre a cultura erudita, cultura de massa e a popular serão abaladas e se tornará impossível delimitar nas quais uma cultura se inicia e termina, em decorrência das interações que sofrerão entre si. Estas interconexões entre mídias e culturas resultam em uma complexidade semiótica mais acentuada, brotando desta relação o termo multimídia. A terminologia multimídia levanta outro ponto de discussão que envolve o termo “comunicação de massa”, pois as mensagens produzidas, por algumas linguagens em conformidade com Santaella, (2004), são para poucos economicamente privilegiados, sendo assim, o uso do termo “massa” se torna equivocado, com linguagens mais elitizadas e segmentadas.

Diante da cultura das mídias e o local onde ocorre o processo comunicacional, Jenkins (2009), Lévy (2000), Gibson (2003), Santaella (2004), adverte Moreira (2009) que, os

problemas educativos gerados pela onipresença tecnológica e sua capacidade de estar em todo lugar ao mesmo tempo e, por todo o tempo, pode derivar em adaptação à inovação tecnológica, mas em analfabetismo tecnológico, grande quantidade de informações, rompimento com o modelo de organização linear da cultura impressa e as novas necessidades de formação.

Dessa forma, os interesses pessoais não devem estar alheios aos interesses da comunidade quanto à estruturação do conhecimento para não submergir ao isolamento. Defende-se que a diversificação das mídias por intermédio de uma cultura da convergência adequada aos cursos superiores a distância poderá potencializar os aspectos comunicativos, conseqüentemente, resultará no incremento quanto à participação entre os indivíduos por intermédio da inteligência coletiva em atos cooperativos e colaborativos. Defende Henry Jenkins, para além de um ponto de vista tecnológico, não apenas de um determinismo tecnológico, a informação, hoje, passa por diferentes canais midiáticos, considerando o volume relacionado à experiência do consumo e integrado a diferentes meios nesse processo (TV, Rádio, Cinema, Games, Mídias Sociais, etc.). O meio, para McLuhan (1979), é a mensagem que é, geralmente, pensado como simples canal de passagem do conteúdo comunicativo e mero veículo de transmissão da mensagem é um elemento determinante da comunicação, ou seja:

[...] significa, em termos da era eletrônica, que já se criou um ambiente totalmente novo. O “conteúdo” deste novo ambiente é o velho ambiente mecanizado da era industrial. O novo ambiente reprocessa o velho tão radicalmente quanto a TV está reprocessando o cinema. Pois o “conteúdo” da TV é o cinema. A televisão é ambiental e imperceptível como todos os ambientes. Nós apenas temos consciência do “conteúdo”, ou seja, do velho ambiente. (MCLUHAN, p.10, 1979).

"O espaço do saber não existe. É, no sentido etimológico, uma utopia, um não lugar" segundo Pierre Lévy (2000, p. 120), por outro lado, McLuhan (1974, p. 110) assevera que “a falta de homogeneidade na velocidade do movimento informacional cria diversidades estruturais na organização”. O não espaço pontuado por Pierre Lévy não incluiu o ambiente onde se concretizam as ideias, ou seja, elas estão em contínuo movimento entre os homens, as tecnologias e as mídias na atualidade, construída pelas inter-relações que se estabelecem em determinado espaço/tempo.

Assim, espera-se que as instituições de educação superior estejam convergindo às mídias em seus cursos com a finalidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse campo, descrevem Moore e Kearsley (2010) que a tecnologia constitui o veículo para comunicar a mensagem e, essa, é representada em uma mídia, sendo de quatro tipos: textos; imagens (fixas e em movimento); sons e dispositivos. Essa caracterização estabelece certa hierarquização de que, o segundo está a serviço do primeiro, mas, primeiro é o instrumento que

potencializará a comunicação entre os indivíduos. Ao passo que, Santaella (2001), enfatiza que textos, imagens e sons, não são mídias, mas sim, linguagens (verbal, visual e sonora) compoem uma matriz lógica de linguagem e pensamento. A dificuldade de uma visão dialógica, interativa e intersemiótica das linguagens e fruto de se confundir uma linguagem com o canal que a veicula. Percebe-se que os autores divergem quanto ao posicionamento do que sejam “mídias” em especial a verbal, visual e sonora. Quanto à linguagem, Jenkins (2009) traz uma abordagem da linguagem transmídia ou transmidiática definindo-a como narrativa transmídia. Essa linguagem se amplia para linguagens verbais, icônicas, textuais, bem como, para o termo mídias abarcará a televisão, o rádio, o celular, a internet, os jogos e os quadrinhos.

No entendimento de Marshall McLuhan (1974) é importante compreender como acontecem as relações humanas nos diferentes tipos de linguagens, pois:

[...] sem a linguagem, a inteligência humana teria permanecido totalmente envolvida nos objetos de sua atenção. A linguagem é para a inteligência o que a roda é para os pés, pois lhes permite deslocar-se de uma coisa à outra com desenvoltura e rapidez, envolvendo-se cada vez menos. A linguagem projeta e amplia o homem, mas também divide as suas faculdades (MCLUHAN, 1974, p. 97).

Sobretudo, nesta pesquisa considerou-se o termo “mídias” tratado por Moore e Kearsley (2010) como a mensagem representada em uma mídia (texto, imagens, sons e dispositivos) e Jenkins (2009) expressada como meio de comunicação incluindo as formas tecnológicas quanto aos seus protocolos. Neste entendimento, adotou-se o termo mídias e meios de comunicação por aproximação dos autores quanto ao enfoque do termo mídias. Considerou-se também, à necessidade de entender como as mídias operam, - sejam elas consideradas mídias, linguagens ou meios de comunicação – pois, se desprezá-las poderíamos inobservar suas potencialidades para fins educacionais, haja vista que o modo de se comunicar em cada mídia se diferencia.

Acredita-se que a disponibilização, formação, infraestrutura física e tecnológica adequada tenderão à obtenção de competência, habilidade e/ou atitude como forma indutora da transformação da cultura participativa na educação a distância, sem se esquecer que são necessárias competência e habilidade para participação em cursos em EaD. Essa crença pode ser alargada à medida da compreensão de como se inserem as TIC e mídias associadas em ambiente educacional, seja no ensino presencial, semipresencial (híbrido) ou totalmente a distância.

Sabe-se que neste ponto, a escolha das TIC será decisiva para o sucesso ou fracasso de cursos a distância, porquanto se diferenciam quanto aos alcances, distribuições, público e

desenvolvimento da inteligência coletiva. Este último diretamente afetado pela interação dentro de um grupo.

2.2 INTELIGÊNCIA COLETIVA

A inteligência coletiva é o segundo conceito abordado por Henry Jenkins (2010) no argumento de que cada espectador constrói a sua própria mitologia tomando-se por base fragmentos dispersos disponibilizados nas mídias. Neste conceito apoia-se em Pierre Lévy (Inteligência Coletiva - IC) para discorrer que o consumo se tornou um processo coletivo, isto é, como indivíduo pouco sabe, porém, o trabalho coletivo, tende à soma das contribuições dos conhecimentos e habilidades individuais podem trazer resultados à cultura da convergência. Neste aspecto, descreve Pierre Lévy (1998) que a IC é, basicamente, a partilha de funções cognitivas, como a memória, a percepção e o aprendizado, que podem ser mais bem compartilhadas, quando aumentadas e transformadas por sistemas técnicos e externos ao organismo humano. Segundo o autor a IC só progride quando há cooperação e competição ao mesmo tempo, ou seja, é quando a comunidade científica, as empresas e os indivíduos propriamente ditos são capazes de trocar ideias (**cooperar**), confrontar pensamentos opostos (**competir**) e assim gerar conhecimento.

A inteligência coletiva surge tomando-se por base comunidades de conhecimento que se formam à volta de interesses intelectuais comuns. Em “*A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*”, para Pierre Lévy (2004), a inteligência coletiva tem estimulado os modos como se acessa, distribui e desenvolve o processo de construção do conhecimento, envolvendo aspecto social, político e econômico. É uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa.

Entretanto, Rüdiger (2011) em “*Cultura e Cibercultura: princípios para uma reflexão crítica*” pontua que a inteligência coletiva se apresenta na junção de várias mentes numa, logo, a inteligência individual desaparece no contexto virtualizado caracterizado por uma inteligência sem sujeito determinado, diz o autor:

A contrapartida, contudo, existe, e está no que seria a essência ou principal motor da cibercultura: a inteligência coletiva. As comunicações em escala molecular e global, permitidas pela mídia digital interativa, estabelecem uma sinergia cooperativa entre as competências, recursos, projetos e ideias de todos os que, mais ou menos, se

integram às redes. Com isso, ativa-se uma inteligência que procede mediante a agregação e colagem de contribuições pontuais, para gerar conhecimentos, práticas e situações passíveis de apropriação terminal por todos os sujeitos integrantes do universo telemático (RÜDIGER, 2011, p. 52).

O conceito de inteligência coletiva pretende ser o máximo horizontal e democrático, tentando realizar o desejo de William Gibson, citado por Fabis Yakob em Jenkins (2009, p. 13), "O futuro já chegou. Só não está distribuído de forma equilibrada", - aqui se entende mais justa!

Por conseguinte, sublinha-se que não se deve tratar a inteligência coletiva numa abordagem meramente cognitiva, mas, considerá-la de forma mais ampla, uma vez que seja qual for à tecnologia associadas às mídias empregadas para fins educacionais se deve ajustá-la ao modelo pedagógico destinadas a atender um grupo específico! Assim, é o incentivo à procura de novas informações e conexões, por meio de conteúdos midiáticos dispersos pelo mundo, considerando à diversificação das mídias em múltiplas plataformas midiáticas, reforçada por Jenkins (2009), além disso, envolve também a transformação tecnológica, cultural e social. A partir do agrupamento destes fragmentos estamos a formar a inteligência coletiva, que pode eventualmente surgir como uma alternativa de poder. Esta alternativa relacionada pelo autor está em tempos atuais a ser utilizada apenas para fins recreativos (comunidades virtuais no facebook, por exemplo), mas no futuro poderá ser aplicada para fins mais sérios como a religião, educação, direito, política, publicidade e até militares.

Considerando que a educação a distância como modalidade educacional, segundo o Decreto 9.057/2017, na qual a mediação didático-pedagógica no processo ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Assim, subentende que a execução da atividade seja num espaço virtualizado que possibilite a formação em rede cooperativa e colaborativas, nos parece atrativo para o desenvolvimento da inteligência coletiva, mas, dependente do estímulo da cultura participativa aberta e orientada. Neste sentido, na próxima subsecção serão apresentados os aspectos voltados à cultura participativa.

2.3 CULTURA PARTICIPATIVA

O terceiro conceito chave compreendido pela cultura de convergência é a cultura participativa. Pondera-se que a diversificação relacionada ao espaço, o tipo e uso TIC,

geralmente, são definidas conforme o interesse e disponibilização (sistema) para determinado grupo em distintas épocas. Cada sistema “[...] era regulado por regimes específicos, dependendo de seu caráter: centralizado ou descentralizado, marcado por escassez ou abundância, dominado pela notícia, ou pelo entretenimento, de propriedade do governo ou da iniciativa privada”, (JENKINS, 2009, p. 37). Pode-se aludir que determinado “sistema midiático”, composto pela complexidade de cada mídia, encorajará diferentes utilizações, por meio da troca de produtos, carregados de aspectos econômicos e culturais. Acredita-se quebrar paradigma com o emprego das TIC em ambientes educacionais significa possibilitar o rompimento de ações individualizadas com práticas comunicativas em rede cooperativa e colaborativa fortalecendo a cultura participativa à medida que ocorrer a diversificação das tecnologias digitais e integração midiática entre elas.

Considerando que as sociedades contemporâneas estão cada vez mais integradas às mídias, os consumidores passam a exigirem cada vez mais um papel ativo em contraste com o papel passivo do passado. Pode-se dizer, que os consumidores passam a serem migratórios em contraste com a previsibilidade e estabilidade anterior, se tornando mais ruidosos pela capacidade de amplificar suas opiniões, ou seja, se tornaram socialmente ligados em contraste com a individualidade anterior. Nossa sociedade está num ponto de mudança significativa, Jenkins et al (2013), com redefinição da forma como o conhecimento é produzido e histórias são compartilhadas para o futuro das gerações. O que acontece em salas de aula é parte vital do processo de mudança na nossa cultura, cujo objetivo direcionam àquelas mudanças que entranham e enriquecem a consciência humana para deixar para trás àquelas que banalizam e distraem. Assim, seria trágico se permitíssemos novas práticas de alfabetização de mídia para deslocar, totalmente, as práticas de alfabetização tradicional, da mesma maneira, se recusar a se envolver com novos meios de comunicação, por medo equivocado de mudança, seria igualmente trágico.

Por outro lado, é preciso parar de se enfatizar que as crianças tenham, somente, computadores em sua sala de aula, mas, é preciso se enfatizar mais em que as crianças tenham as habilidades sociais básicas e competências culturais para que, quando eles tiverem computadores na sala de aula, possam participar plenamente. Muitos projetos e programas voltados ao emprego das tecnologias na educação, inclusive no Brasil, assumem que os alunos só podem começar a aprender as habilidades que eles precisam para usar a tecnologia, se eles realmente tiveram a tecnologia em sala de aula. Somando-se a isso, colocar a tecnologia em sala de aula é uma solução rápida que vai resolver os problemas de qualquer sala de aula. Não somos ingênuos em descartar que os alunos com acesso à tecnologia tendem a serem melhores

em usar a tecnologia do que os estudantes que não têm. Mas, simplesmente colocar computadores nas salas de aulas não significa que eles vão ser bem utilizados. Frequentemente, os computadores são utilizados como um apêndice para uma biblioteca física ou como uma ferramenta de processamento de texto, conforme apontaram Baxto (2014) e Jenkins et al (2013). Estes são bons usos para os computadores, mas eles realmente não ensinam os estudantes sobre a cultura participativa que existe *online* - a cultura participativa que será esperado para participar como adultos. Na verdade, muitos estudantes já estão envolvidos com a cultura participativa, e eles estão entediados com usos de computadores que não a incorpora, tornando desinteressantes para os estudantes!

Em consonância com Jenkins et al (2009) as novas mídias constituem as competências culturais essenciais e habilidades sociais que os jovens precisam para o novo cenário da mídia. Os autores chamam de "alfabetizações", mas, mudar o foco de alfabetização de expressão individual para envolvimento da comunidade. Assim, se desenvolverá sobre o fundamento da alfabetização tradicional, habilidades de pesquisa, habilidades técnicas e habilidades de análise crítica ensinados em sala de aula. Se estas novas competências das mídias são aprendidas - e eles podem ser aprendidas sem computadores em sala de aula - eles podem formar grupos de construção para a participação de estudantes com as novas mídias. As novas competências, quase todas, envolvem habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e habilidades de rede de trabalho (*networking*). De toda sorte, as novas habilidades incluem:

Ludicidade - a capacidade ou habilidade de experimentar com seu meio como forma de resolução de problemas;

Desempenho: a capacidade ou habilidade de adotar identidades alternativas com objetivo de improvisação e descoberta;

Simulação - a capacidade ou habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos do mundo real;

Apropriação - a capacidade ou habilidade experimentar conteúdo de mídia;

Multitarefa - a capacidade ou habilidade de executar simultaneamente duas ou mais aplicações ou realizar duas ou mais tarefas simultâneas;

A cognição distribuída - a capacidade ou habilidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem capacidades mentais;

Inteligência Coletiva - a capacidade ou habilidade de reunir conhecimentos e comparar com outros em relação a um objetivo comum;

Julgamento - a capacidade ou habilidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade da informação de diferentes fontes;

Navegação Transmídia - a capacidade ou habilidade de acompanhar o fluxo de informações em várias modalidades;

Trabalho em Rede (*Networking*) - a capacidade ou habilidade de procurar, sintetizar e divulgar informações;

Negociação - a capacidade ou habilidade de viajar por meio de diversas comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas e seguindo novas alternativas. (JENKINS et al, 2009, p.4, tradução nossa)¹⁴.

Ainda, para os mesmos autores as formas de cultura participativa incluem:

Filiações - associações, formais e informais, em comunidades on-line centrado em torno de várias formas de mídia, (como o *Friendster*, *Facebook*, fóruns, metagaming, clãs de jogos ou *MySpace*). **Expressões** - produzindo novas formas criativas, (como amostragem digital, tomada de vídeo, escrever ficção fanzines, misturar). Colaboração de Solução de Problemas - trabalhando juntos em equipes, formal e informal, para concluir tarefas e desenvolver novos conhecimentos (através Wikipédia, alternativa de jogos de realidade). **Circulações** - Moldando o fluxo de mídia (como *podcasting*, blogs). “Nem todos os membros têm que contribuir, mas todos têm de acreditar que são livres para contribuir e que aquilo com que contribuem será valorizado de forma adequada” (JENKINS et al, 2009, p.4, tradução nossa)¹⁵.

Nessa abordagem, observa-se que o desenvolvimento de programas, projetos e cursos no formato da educação a distância, híbrida ou presencial com o emprego das TIC requerem cuidados em muitos sentidos, sejam, nos primeiros movimentos para efetivação da convergência midiática para os atos comunicativos, na gestão das mídias e tecnologia, igualmente, na identificação de competências e habilidades para se criar uma cultura participativa por meio das interações na educação a distância. Segundo Moore (1997) as interações que acontecem na EaD,

[...] ocorre entre professores e alunos em um ambiente com característica especial de separação de professores de alunos. Esta separação conduz a padrões especiais comportamentos entre alunos e professores. É a separação de alunos e professores que afeta profundamente tanto o ensino e aprendizagem. Com a separação, há um espaço de comunicação e psicológica para ser superada, de um espaço potencial mal-

¹⁴ Original: Play — the capacity to experiment with one’s surroundings as a form of problem-solving. Performance — the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation. and discovery. Simulation — the ability to interpret and construct dynamic models of real-world. Processes. Appropriation — the ability to meaningfully sample and remix media content. Multitasking — the ability to scan one’s environment and shift focus as needed to salient. details. Distributed Cognition — the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities. Collective Intelligence — the ability to pool knowledge and compare notes with. others toward a common goal. Judgment — the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources. Transmedia Navigation — the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities

Networking — the ability to search for, synthesize, and disseminate information. Negotiation — the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms.

¹⁵ Original: Affiliations — memberships, formal and informal, in online communities centered around various forms of media, such as *Friendster*, *Facebook*, message boards, metagaming, game clans, or *MySpace*). Expressions — producing new creative forms, such as digital sampling, skinning and modding, fan videomaking, fan fiction writing, zines, mash-ups). Collaborative Problem-solving — working together in teams, formal and informal, to complete tasks and develop new knowledge (such as through Wikipedia, alternative reality gaming, spoiling). Circulations — Shaping the flow of media (such as podcasting, blogging).

entendido entre as entradas de instrutor e as do aluno. É este e psicológico espaço de comunicação que é a distância transacional (MOORE, 1997, p. 2, tradução nossa).

A separação entre estudantes e professores o autor cunhou de “Distância Transacional (DT)”, ideia originária em Dewey (Dewey e Bentley 1949).

[...] Conforme exposto por Boyd e Apps (1980:5), ele "denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação". A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional (MOORE, 1993, p. 22, tradução do nossa).

Na EaD a distância transacional se diferencia conforme os tipos, as estratégias e as técnicas segundo o grupo de estudante e professor. Quanto à caracterização da distância transacional em ato pedagógico, se deve levar em conta: a interação entre estudante e professores, a estrutura dos programas educacionais e a natureza e grau de autonomia do estudante. O ato comunicacional se concretiza na interação entre estudantes e professores por meio dos diálogos, ou seja, uma construção intencional com contribuições de ambos que, por sinal, se fazem entender, influenciada pelo meio de comunicação que interferirá na qualidade e no alcance da distância transacional. O diálogo e a interação são diferentes, no primeiro, acontece a interação ou conjunto de interações, no segundo, nosso entendimento que está contido no primeiro.

Nas relações pedagógicas quanto maior o diálogo, menor será a distância transacional entre estudantes e professores, por subentender que maiores serão as interações. Os meios de comunicação interferem na natureza da interação, mas, “uma forma de diálogo entre professor e aluno acontece mesmo em programas que não possuem qualquer interação, tal como quando o aluno estuda por meio de materiais impressos auto instrucionais, ou por meio de fitas de áudio ou de vídeo” (MOORE, 1993, p. 25). Neste caso, acontece um tipo de interação silenciosa e introspectiva considerada um diálogo virtual, diferentemente das interações por meios de teleconferência eletrônica (alta interatividade) e áudio conferência (diálogo intenso).

Em programas com pouca distância transacional os alunos recebem instruções e orientação de estudo por meio do diálogo com um instrutor, no caso de um programa que tenha uma estrutura relativamente aberta, projetado para dar respaldo a tais interações individuais. Em programas mais distantes, onde menos ou pouco diálogo é possível ou permitido, os materiais didáticos são fortemente estruturados de modo a fornecer toda a orientação, as instruções e o aconselhamento que os responsáveis pelo

curso possam prever, mas sem a possibilidade de um aluno modificar este plano em diálogo com o instrutor.

Por conseguinte, em programas muito distantes, os alunos precisam se responsabilizar por julgar e tomar decisões acerca das estratégias de estudo. Mesmo quando um curso é estruturado para oferecer o maior número de instruções e a melhor orientação, se não houver diálogo os estudantes podem acabar por decidir por si próprios se as lições serão usadas, e se for o caso quando, de que maneira e em que medida. Destarte, quanto maior a distância transacional, mais o aluno exercerá esta autonomia (MOORE, 1993, p. 27, tradução nossa).

Deste modo, a criação e desenvolvimento de curso na EaD aproxima-se à gestão institucional e pedagógica com oportunidades adequadas para o diálogo entre professores e estudantes, assim como, na produção de materiais adequadamente estruturados. Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem na EaD dificilmente será uma ação individual, pelo contrário, se apresentará como processo colaborativo entre equipes de planejamento e redes de distribuições por especialistas. Para Moore (1993) o modelo típico é o da equipe pedagógica composta por especialistas em conteúdo, designers instrucionais e especialistas em meios, equipe que fornece materiais estruturados que são usados como base para o diálogo entre alunos e professores especializados (frequentemente chamados de tutores).

A estrutura dos programas educacionais se relacionada à flexibilidade ou rigidez que é tratado o ensino-aprendizagem nos aspectos dos objetivos, estratégias e metodologia de avaliação, da mesma maneira que, a qualidade que ocorre o diálogo sob a influência dos meios de comunicação, o ambiente das inter-relações de cada estudante e professor, igualmente a gestão institucional. Moore (1993) orienta para que os programas em EaD sejam estruturados, pelo menos com: apresentação; apoio à motivação do aluno; estímulo à análise e à crítica; aconselhamento e assistência; organização de prática, aplicação, testagem e avaliação; organização para a construção do conhecimento por parte do aluno. Ou melhor, não abarquem apenas investimento, a aquisição e distribuição de equipamentos, mas, o tratamento do conteúdo que será veiculado em determinado meio de comunicação, formação da equipe técnica, professores, estudantes e adequação do modelo pedagógico. Tudo relacionado à especificidade da EaD pretendida, sem deixar de lado a autonomia dos cursos, podendo ser classificados com grau de autonomia à medida que o professor ou o estudante controla o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse propósito, alerta-se quanto maior a estrutura maior a distância transacional, e, quanto maior o diálogo menor será essa distância, é o que Moore (1993) defende, porquanto, o mais importante não é a distância entre professores e estudantes no processo ensino-aprendizagem, mas a qualidade que acontece a comunicação por diferentes meios na construção do conhecimento. Infere-se que a ênfase no processo comunicativo, na EaD, poderá

potencializar a cultura participativa, via inteligência coletiva, que tenderá o desenvolvimento da cultura da convergência em ambiente educacional.

Atenta-se que novas configurações estão acontecendo em cursos EaD, comenta Santaella (2013, p. 297), que a sua “ubiquidade computacional que não lhe cabe mais o nome de educação a distância, pois um dos aspectos mais primordiais das mídias digitais encontra-se na abolição da distância e na paradoxal simultaneidade da presença e ausência, presença ausente, ou ausência presente que essas mídias ensejam”. Por ubiquidade Santaella (2013, pp. 15-16) citando Souza e Silva (2006):

O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. Idealmente, essa conectividade é mantida independente do movimento ou da localização da entidade.

Essa independência da necessidade de localização deve estar disponível em áreas muito grandes para um único meio com fio, como, por exemplo, um cabo ethernet. Evidentemente, a tecnologia sem fio proporciona maior ubiquidade do que é possível com os meios com fio, especialmente quando se dá em movimento. Além do mais, muitos servidores sem fio espalhados pelo ambiente permitem que o usuário se mova livremente pelo espaço físico sempre conectado. (SOUZA e SILVA (2006, *apud* SANTAELLA (2013, pp. 15-16).

Concorda-se com Moore (1993) quando diz que a distância transacional não se diferencia tendo em conta a separação geográfica entre o professor e o aluno, mas sim, pelo grau de diálogo e estrutura existente. Assim, poderá existir uma notória distância transacional entre o professor e o estudante que se encontram próximo fisicamente, em compensação, através do diálogo, o professor e o estudante podem estar próximos, apesar de estarem separados por milhares de quilômetros, dependendo da cultura participativa estabelecida entre o grupo.

O desenvolvimento de uma cultura participativa não polarizada entre os produtores e os consumidores de mídias poderá elevar interação entre eles, lógico, suas funções serão diferenciadas e bem definidas por habilidades que darão maior ou menor poder de participação, a depender do local e grupo. Na educação, imagina-se que os estudantes passam ser migratórios, em contraste com a previsibilidade e estabilidade anteriormente estabelecida. Desta forma, são mais ruidosos, por terem forma de amplificarem suas opiniões. Os consumidores de mídias atuais estão também socialmente ligados, em contraste com o isolamento ou individualidade do passado. Nessa linha de raciocínio, não poderíamos conduzir que bastariam terem as funções ou papéis bem definidos para os indivíduos participarem e interagirem, em seguida, para a

convergência acontecer. Defende Jenkins (2009), não é verdade, visto que a convergência não acontece por meio de aparelhos, por mais inovadoras ou complexas que sejam as tecnologias utilizadas, porquanto, acontece dentro dos cérebros de cada indivíduo e as interações sociais.

Pode-se inferir dos tipos de EaD que a abordagem, tecnologia, mídias, convergência, cultura participativa e inteligência coletiva estão, intrinsecamente, relacionadas aos resultados das mudanças que ocorreram na sociedade, como frutos de idas e vindas da ação do homem racional, social, econômico e comunicativo. Sendo assim, o meio educacional pode estar carregado dessas intencionalidades do homem, seja pelo desejo de se apropriar de determinado bem de consumo, por exemplo, o tecnológico. A inserção das TIC nos diferentes níveis educacionais é desígnio que poderá favorecer o alcance de longas distâncias, público diversificado e educação de massa, no momento que a comunidade acadêmica entender o processo ensino-aprendizagem e ampliar as práticas pedagógicas integradas pelas tecnologias digitais.

Na atualidade, há uma complexa relação entre os indivíduos e os conteúdos digitais, sobretudo se comparado com as mudanças socioeconômica decorridas das redes de internet pelo mundo. Essas mudanças nos apontam para uma cultura mais participativa, defendida por Jenkins et al (2013), em que cidadãos comuns têm uma capacidade expandida para se comunicar e circular suas ideias, podendo as comunidades em rede ajudar a moldar nossas agendas coletivas. Essas transformações nos obrigam a (re) imaginar a natureza da própria alfabetização, porquanto, a cultura participativa:

1. Relativamente baixas barreiras à expressão artística e engajamento cívico; 2. Um forte apoio para criar e compartilhar criações com os outros; 3. Algum tipo de orientação informal segundo o qual o que é conhecido pelo mais experiente é repassada para novatos; 4. Os membros que acreditam que suas contribuições matéria; e 5. Os membros que se sentem algum grau de conexão social com o outro (eles importam com o que as outras pessoas pensam sobre o que eles criaram), (JENKINS et al., 2013, pp. 5-6).

Porém, é preciso evidenciar a importância da atuação do professor e suas respectivas competências em relação à mobilização e o emprego das TIC para fins educacionais, se pensar na natureza da própria alfabetização, desde que, subsidiado pelas teorias pedagógicas para EaD que permitam identificar em quais atividades elas serão mais adequadas. As instituições educacionais não precisam abandonar a sua história educacional e partirem do “zero” para implantar seus projetos, programas e cursos na modalidade a distância. Tanto é que os estudos de Toma, Dubrow e Hartley, (2005) indicaram forte cultura institucional nas universidades e faculdades, entretanto, não é simplesmente algo que é, mas, é algo que se pode

fazer. Ao conectar pessoas e instituições, a cultura institucional pode gerar frutos, particularmente nas relações externas e na construção da comunidade do campus, sempre, muito crítica em assuntos estudantis, mas também, na gestão de unidades administrativas e acadêmicas. Alerta-se que a cultura institucional não é apenas algo a ter, que é onde a discussão do conceito geralmente se concentra, mas, é algo para aplicar. Essas ideias foram identificadas pelos autores que exploram o conjunto de benefícios acumulados pelas instituições pesquisadas, que fizeram o que foi necessário para desfrutar de um forte conjunto de normas institucionais, valores e crenças que foram definidas como parte da cultura.

Nos estudos de Bradley et al (2011) ocorreram esforço para identificar as políticas que promovessem uma cultura de ensino institucional ou incentivar o uso de pedagogias eficazes para examinar as conexões entre políticas institucionais, percepções dos docentes e práticas relacionadas ao ensino em modelos multiníveis. Os resultados das análises sugeriram que as variáveis políticas acadêmicas são pequenas e, geralmente, insignificantes relações com tais percepções e práticas docentes. Em vez disso, as características institucionais convencionais, como a seletividade e classificação Carnegie¹⁶, parecem serem os fatores mais influentes.

Por outro lado, Siles e Ruiz (2012) buscaram promover a reflexão do estudante sobre o impacto histórico e cultural da prática do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) no campo de estágio de enfermagem na Espanha, por intermédio de um diário de prática clínica explanaram a relevância como ferramenta facilitadora para a reflexão, metacognição e autoavaliação durante o estágio. Concluíram que as principais dificuldades na implantação do EEES estão nas transformações culturais que resultante do novo sistema de aprendizagem centrada no aluno.

A reflexão de Serrat e Rubio (2012) sobre a forma como alguns valores, interesses e particularidades da cultura das ferramentas Web 2.0, nas instituições de ensino superior e pós-graduação, identificou a existência de resistências, obstáculos, possibilidades e oportunidades, muitos delas, com foco no núcleo do ensino superior e de pós-graduação (ou seja, visão estratégica, metodologia, papel de professores e alunos, relação aprendizagem formal/informal, conteúdo e avaliação). A responsabilidade na formação e atualização dos profissionais atuais e

¹⁶ A Comissão Carnegie desenvolveu um sistema de classificação para a descrição e avaliação de faculdades e universidades nos Estados Unidos. Ele foi projetado principalmente para uso por pesquisadores em educação e educação dos analistas superior. A classificações Carnegie não classificam a qualidade do ensino nas universidades. Em vez disso, suas classificações são usadas para identificar diferenças e semelhanças entre as instituições. Adaptado pelo autor. Disponível em: <https://goo.gl/cYYXc7>. Acessado em: 20 out.2015.

futuras colocam as instituições no âmbito do processo de discussão e tomada de decisões quanto ao papel que devem desempenhar as ferramentas Web 2.0.

O artigo de Tobias (2013) oferece um olhar para o ensino em música e aprendizagem em termos de como as pessoas estão cada vez mais interagindo, de formas participativas, a música com as tecnologias digitais. Para o autor, a cultura participativa oferece um meio para alinhar a educação musical na sociedade contemporânea. Sendo que a convergência de mídias mais antigas com as mais recentes, compromisso como remixagem, a criação de *mashups*¹⁷ e interação com os outros podem proporcionar aos alunos meios interessantes de se conectar aos modos do ser musical na sociedade contemporânea.

A tese de doutorado “A Inclusão Digital na Formação Inicial de Educadores a Distância: Estudo Multicaso nas Universidades Abertas Do Brasil e de Portugal” de Karina Marcon (2015) analisou a compreensão e a prática da inclusão digital na formação inicial de educadores na educação a distância da Universidade Aberta do Brasil e Universidade Aberta de Portugal. Constatou-se que nos projetos pedagógicos de cursos de ambas instituições que não possuíam, explicitamente, um conceito de inclusão digital, mas, em suas essências compreenderam que na formação dos educadores precisavam desenvolver competências no âmbito das tecnologias aplicadas à contextos educativos. Nesse estudo foi observado que algumas atividades e práticas pedagógicas foram realizadas nas unidades curriculares de forma convergentes e variada a utilização de recursos no AVA do tipo Moodle e de ferramentas capturada na internet para a execução das atividades formativas e avaliativas. Das análises foi possível concluir que os docentes compreenderam que o conceito de inclusão digital superou o acesso às tecnologias, característica relacionada ao empoderamento do sujeito para a transformação da sua realidade. Os docentes acreditaram que EaD tem potencial para oportunizar aos educandos a apropriação das tecnologias digitais de rede e, por conseguinte, a vivência de processos de inclusão digital de modo convergente das mídias.

Vencidas as exposições conceituais, no próximo capítulo será delineado o percurso metodológico desta pesquisa, segundo Yin (2010), que define o estudo de caso como a estratégia preferida quando o problema de pesquisa leva às questões do tipo “como” e “por que”, podendo ser uma a abordagem qualitativa e/ou quantitativa.

¹⁷ “*Mashup*”, na verdade ela nada mais é do que a combinação de dois ou mais vídeos, sem relação nenhuma entre eles, tendo como resultado um novo vídeo. Disponível em: <https://goo.gl/fFcjhi>. Acessado em 20out.2015.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa com as seções e subseções relacionadas ao local, aos sujeitos e instrumentos aplicados para coleta das evidências, descrever e analisar o estudo de caso. Para o desenvolvimento desta investigação foram seguidas as técnicas segundo os objetivos, a natureza, a coleta e análises das evidências na perspectiva do estudo de caso, segundo Yin (2010), considerando que para um conjunto de evidências há necessidade do desenvolvimento das próprias estratégias analíticas. Na abordagem de estudo de caso foram adotados alguns instrumentos: a) documentação; b) registros em arquivos; c) observação direta e; d) artefato físico (AVA), detalhados consecutivamente.

3.1 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa sustenta-se no estudo de caso pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”, sendo “[...] uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real” (YIN, 2010, p. 19), na qual o comportamento relevante não pode ser manipulado, mas, passível de ser observado diretamente. Aderindo à Yin (2010), o estudo de caso se apresenta com suas vantagens quanto às análises do tipo de problema e questões a serem respondidas, do controle do investigador sobre o real situação e foco na atualidade. Para o autor, a preferência pelo estudo de caso deve ser adotada para eventos contemporâneos, em situações, nas quais o comportamento relevante não pode ser manipulado. De tal modo, é um estudo empírico que investiga situações contemporâneas no seu contexto com várias fontes de evidência. Nessa linha, nas próximas seções serão delineados o percurso metodológico finalizando com a estrutura da tese.

3.1.1 Caracterização do local da pesquisa

O local da pesquisa caracteriza-se pela especificidade apontada no recorte, se as licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília (UnB) alteraram o modelo de transferência da informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência. Logo, a pesquisa se desenvolveu na UnB com as evidências institucionais e no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) relacionadas com os meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva, para o 1º período letivo de 2015, dos oito cursos de licenciaturas ofertados a distância no âmbito UAB.

Conforme destacado no sítio da CAPES (<http://www.capes.gov.br>), a UAB foi criada pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES¹⁸ e Empresas Estatais, no domínio do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação, do Ministério da Educação (MEC) sob a articulação, também, da então Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC¹⁹, posteriormente, repassada à Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, com vistas à expansão da educação superior prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A criação da UAB se apoiou em cinco linhas norteadoras: a) expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; b) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; c) avaliação da educação superior a distância tendo por base nos processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; d) estímulo à investigação em educação superior a distância no País e; e) financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Resgata-se do histórico da IES quando da criação da Universidade de Brasília de 1962, o então Plano Orientador (PO) estabeleceu as principais diretrizes e funções básicas da instituição, tais como: ampliar oportunidades de educação, instituir novas orientações profissionais demandadas pela economia brasileira, assessorar o poder público em todas as áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento técnico científico do País (FUB, 1962). Para garantir o alcance daquelas propostas a IES foi estruturada com a integração de três

¹⁸ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Acessado em 22/10/2015.

¹⁹ Decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, aprovou nova Estrutura Regimental do Ministério da Educação, atribuindo, tomando-se por base sua publicação, as competências de regulação e supervisão da educação superior, educação a distância, à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), com a extinção da SEED/MEC.

modalidades de órgãos: os Institutos Centrais, as Faculdades e os Órgãos Complementares. Dessa forma, a universidade pretendia dar destaque ao importante papel da sua contribuição para o desenvolvimento regional.

A IES previa no projeto original de 1962 o emprego das tecnologias na educação de forma democrática e criativa. Em 1979, a instituição assinou convênio com a *Open University* da Inglaterra para ofertar cursos de extensão na modalidade a distância até 1985. Neste percurso, a instituição vem incorporando a EaD à sua estrutura pedagógica com uso das tecnologias para apoiar a educação presencial ou para a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão no formato a distância.

Na atualidade, as áreas de atuação acadêmica da Universidade de Brasília estão distribuídas em 9 (nove) grandes áreas de conhecimento, segundo classificação CAPES: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Nesta configuração, consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014/2017, a UnB à época desta investigação computava 44.298 estudantes, entre a graduação (presencial e a distância), pós-graduação e residência médica, força de trabalho de 2.623 técnico-administrativos e 2695 docentes efetivos, substitutos e visitantes²⁰.

Identificou-se que a UnB ofertava 28 (vinte e oito) cursos a distância no âmbito da UAB, no levantamento exploratório desta pesquisa. Os cursos estavam distribuídos da seguinte maneira: 15 (quinze) cursos de licenciatura na educação a distância, dos quais 8 (oito) pela UAB e 7 (sete) pelo Pro-licenciatura (PROLIC).

Por conseguinte, decidiu-se pela investigação nos cursos superiores de licenciaturas a distância, âmbito da UAB-UnB, coordenados pela Sede *Campus* Darcy Ribeiro, pela magnitude, escala nacional, vigência continuada e atendimento ao público diversificado. Ademais, são cursos voltados à formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e ao público em geral (demanda social), característica que fortalece a relevância social, acadêmico e científica da pesquisa.

Neste propósito, a pesquisa concentrou esforços nos cursos de licenciaturas a distância no âmbito da UAB-UnB:

²⁰ Fonte: Departamento. Disponível em: http://dpo.unb.br/dados_institucional.php.

Quadro 5 - Cursos de licenciatura a distância ofertados no âmbito da UAB-UnB.

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

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

Ressalva-se que os cursos denominados Pró-licenciatura (PROLIC), embora fossem ofertados para professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino, voltados à formação inicial a distância, não foram selecionados. Justifica-se o recorte pelo fato dos cursos ofertados pelo PROLIC, na ocasião desta investigação, estavam na fase de encerramento da oferta, e, sem a previsão de publicação de edital para os anos subsequentes. Por outro lado, os cursos de licenciaturas no âmbito da UAB-UnB são aqueles voltados à formação inicial de professores da educação da rede pública de educação básica e ao público em geral (demanda social) e, em plena atividade, com previsão de novas ofertas, segundo publicação do edital nº 75/2014, com vigência para o período 2014-2016, em consonância com as informações extraídas no Portal do MEC (www.mec.gov.br) e CAPES (www.capes.gov.br).

Salienta-se que outros cursos foram ofertados no âmbito da UAB-UnB, mas, não atenderam aos critérios, anteriormente, estabelecidos pelo pesquisador por serem cursos de na categoria de especialização do programa mídias na educação, de graduação em biblioteconomia, de especialização para professores em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC) e de Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).

Considerando que os cursos de licenciaturas da Universidade de Brasília no âmbito da UAB são ofertados no formato a distância, o processo de ensino-aprendizagem (maior parte) ocorre no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), logo, a coleta das evidências do estudo de caso incidiram nos oito cursos de licenciaturas a distância no período 1º/2015 para os cursos de Artes Visuais, Educação Física, Letras/Português, Música, Pedagogia, Teatro, Biologia e Geografia.

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

3.1.2 Caracterização do sujeito da pesquisa

Considerando o recorte para os oito cursos de licenciaturas a distância ofertados no âmbito da UAB-UnB optou-se pela observação direta no ambiente virtual de aprendizagem da aplicação dos meios de comunicação, da cultura participativa e inteligência coletiva entre os participantes das disciplinas ofertadas no período letivo 1º/2015. Neste recorte, identificou-se 70 (setenta) disciplinas correspondentes aos editais UAB3/2010 e UAB4/2014. Os cursos ofertados pelo edital UAB3/2010, no momento do estudo exploratório, estavam em fase de finalização as turmas 9º e 10º períodos letivos. Este recorte se deve ao fato de que os cursos de licenciaturas a distância foram incumbidos, pela Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD-UnB), pela produção, gerenciamento e armazenamento de suas ofertas. Ainda, pela decisão quanto à necessidade ou não dá criação de *backup* (físico ou em nuvens) das disciplinas ofertadas no âmbito UAB-UnB. Deste modo, caso os cursos optassem pela realização de *backup* das respectivas disciplinas deveriam fazê-lo em ambiente externo à UAB-UnB. Segundo informações junto aos cursos UAB-UnB, não há espaço (servidor) para armazenamento de *backup* das disciplinas EaD.

De tal modo, havia indicativo que a IES não possuía uma política institucional positiva relativa à criação de *backup* para os cursos em EaD. Neste ponto de vista, a realização de pesquisa nos cursos/disciplinas em fase terminais poderia conspirar contra a sua realização. Diante constatação, elegeu-se para a aplicação da técnica da observação direta dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva no AVA dos cursos/disciplinas em conformidade com o portal UAB-UnB (real) do 1º/2015, corresponde ao edital UAB4/2014.

Assevera-se que essa medida considerou, também, a discordância entre dos dados inseridos no portal denominado SisUAB quando comparados com os dados inseridos na plataforma UAB-UnB. Assim, os dados abaixo (real) foram extraídos diretamente da plataforma UAB-UnB, em referência à UnB/DEG/DEGD:

Quadro 6 - Oferta de cursos/disciplina UAB-UnB, edital UAB4 (2014) - 1º semestre 2015

Licenciatura Educação Física	Licenciatura Letras-Português
Aspectos psicológicos da aprend. Aplicados à Educação Física	Clássicos Universais
Educação Física Adaptada	Linguística Textual e Prática de Texto
Fisiologia do Exercício I	Projeto Profissional e Organização do Trab.
Metodologia da dança e expressão corporal	Semântica
Polí. Púb. Ed. Fís., Esporte, Saúde e Lazer	Varição Linguística
Licenciatura em Biologia	Licenciatura em Música
Bioquímica Fundamental	Percepção E Estruturação Musical 2
Didática das Ciências	Prática De Canto 2
Ecologia 1	Prática Ensino, Aprendizagem Musical 2
Tópicos em Biofísica	Práticas Musicais Da Cultura 1
Práticas em Ciências Ambientais	Violão 2
Licenciatura em Artes Visuais	Teatro
Seminário Presencial de Conclusão de Curso	História da Arte-Educação 1
Ateliê de Artes Visuais II	História do Teatro 2
Teoria da Educação	Laboratório de Teatro 3
História da Arte Educação 1	Suportes Cênicos
Licenciatura Geografia	Licenciatura em Pedagogia
Cartografia e Educação II	Educação de Adultos
Fundamentos Básicos de Fitogeografia	Ensino e aprendizagem da língua materna
Geografia Rural	Psicologia da Educação. Alia
Introdução aos Estudos Regionais	Sociologia da Educação
Prática Pedagógica em Geografia 2	Socnomia, Psicodrama e Educação

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

Identifica-se no Quadro 7, representados pelos cursos de licenciaturas a distância, o total de 38 (trinta e oito) disciplinas no âmbito da UAB-UnB, 1º/2015, corresponde ao edital UAB4/2014:

Quadro 7 - Consolidado dos cursos e disciplinas no âmbito UAB-UnB, 1º/2015.

CATEGORIAS DE CURSOS UAB-UNB	TOTAL DE DISCIPLINA 1º SEMESTRE/2015
Licenciatura Educação Física	05
Licenciatura em Biologia	05
Licenciatura em Artes Visuais	04
Licenciatura Geografia	05
Licenciatura Letras-Português	05
Licenciatura em Música	05
Licenciatura em Pedagogia	05
Licenciatura em Teatro	04
08 Cursos	38 Disciplinas

Fonte: UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php>. Acessado em: 06Mai.2015.b
Elaboração nossa.

Após consolidação dos cursos e disciplinas no âmbito UAB-UnB, 1º/2015, foi possível realizar o recorte para a técnica da observação direta e a escolha documental relacionadas aos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva no

ambiente virtual de aprendizagem (AVA) nos cursos de licenciaturas em Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro.

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

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO DE CASO

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

3.2.1 A documentação

Os documentos, segundo Phillips citado por Lüdke e André (1986, p.40) podem ser quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Para presente pesquisa foram avaliados o conjunto de documentos produzidos e recebidos pelos órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, considerados como correntes, intermediários e permanentes, no ponto de vista da Lei nº 8.159 de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados. Bem como, na compreensão de May (2004) que descreve que a documentação deve ser considerada em termo da autenticidade, credibilidade representatividade e significado.

Esclarece-se que a documentação, em sua grande maioria, foi do tipo de registros estatísticos ou registros institucionais disponibilizados pelos MEC, INEP, CAPES, UnB e outras fontes públicas confiáveis. A técnica de coleta das evidências, via documentos, foi a primeira a ser aplicada, desde o estudo exploratório.

Ilustra-se que as informações levantadas por intermédio dos documentos foram importantes para o pesquisador adquirir conhecimento do passado, do processo de mudança cultural, assim como, essa técnica possibilitou a obtenção das evidências com menor custo sem causar constrangimentos aos sujeitos da pesquisa. A organização das evidências por documentação seguiu a classificação de Yin (2010) e May (2004) em três grupos: primários,

secundários e terciários. A documentação primária foram aquelas levantadas junto à instituição UnB, CAPES, INEP, por exemplo, planilhas, plano de desenvolvimento institucional, planos didáticos, plano político pedagógico, regulamentos, orientações e legislação. Os documentos secundários foram aqueles relacionados à UAB, não citados acima. Os documentos considerados terciários foram aqueles de comunicação (jornais, revista, impressos, outros) em massa.

Portanto, a documentação oficial formou a base de coleta das evidências do estudo de caso que, complementarmente, proporcionou mais detalhes às informações extraídas dos arquivos eletrônicos.

3.2.2 Registros em arquivo

A fonte de registros em arquivos (digitais), embora seja fonte de evidência (registros na base de dados do SisUaB) considerada de difícil acessibilidade, em decorrência da privacidade para a coleta das evidências, todas, foram obtidas com as autorizações das instituições governamentais. As consultas e as extrações das informações, no âmbito desta investigação, foram autorizadas pelo Apêndice A - Solicitação de Consentimento para realização de Pesquisa Científica (DEG/UnB), junto à Diretoria de Ensino de Graduação a Distância - DEG/UnB e Coordenação Geral da UAB/UnB e Apêndice B - Solicitação de Consentimento para realização de Pesquisa Científica (DED- CAPES), Diretoria de Educação a distância (DED), UAB junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

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

3.2.3 Observação direta no AVA e SisUAB

Considerando a abordagem metodológica de estudo de caso, apontada por Robert Yin (2010) procurou-se compreender, explorar e descrever acontecimento e contextos complexos por intermédio das múltiplas fontes das evidências, constituindo uma delas a observação direta no AVA e Sistema UAB (SisUAB).

A utilização da técnica da observação direta trouxe as seguintes vantagens para a pesquisa: possibilitar elementos para delimitação de problemas; aproximar-se das perspectivas dos sujeitos; ser útil para descobrir aspectos novos de um problema; para obter dados sem interferir no grupo estudado; permitir a coleta da evidência do estudo de caso em situações de comunicação impossíveis; apresentar meio direto e satisfatório para estudar uma ampla variedade de fenômenos; exigir menos do observador do que outras técnicas; depender menos da introspecção ou da reflexão; permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários. Esclarece-se que não foram aplicados os instrumentos de entrevista e questionário por considerar que as técnicas expostas no percurso metodológico deram conta, de forma exaustiva, da coleta das evidências relacionadas ao estudo de caso.

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

3.2.4 Artefato físico

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

Vencidos os esclarecimentos quanto aos instrumentos das coletas das evidências do estudo de caso, com a disposição de investigar, a seguir expõe-se o delineamento acerca do tratamento e apresentação das evidências do estudo de caso.

Quanto ao tratamento das evidências da pesquisa apoiou-se em Yin (2010), considerando o objetivo geral da pesquisa, protocolo do estudo de caso, citações das fontes comprobatórias e relatório do estudo de caso (apresentação dos resultados).

3.3 TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS DA PESQUISA

A coleta das evidências ocorreu no período de 2014-2015, todavia, o recorte foi primeiro semestre de 2015. O tratamento das evidências iniciou em outubro de 2015 e finalizou em agosto de 2016, com o estudo exploratório, que seguiu a lógica da classificação, ordenação e depuração para a escrita descritiva. Nesta fase, foi oportuna a revisão de literatura que ao se pensar na grande quantidade de informações a ser extraída no campo científico, seu tratamento poderia levar às novas percepções.

Esclarece-se que toda documentação foi digitalizada e organizada, cronologicamente, em pastas ordenadas por grupos, na nuvem²¹, com apoio do computador para facilitar o acesso à documentação, em momentos e lugar diversos, especialmente, a documentação extraída do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), afeto aos meios de comunicação, participação e interação dos professores docentes, professores tutores a distância e estudantes.

Quanto ao tratamento das evidências da pesquisa recorreu-se ao computador e software livre para mineração²² e aplicação de *cluster* (NVIVO, GEPHI e NODEXL). Esses softwares foram selecionados por serem de livres licenças, logo, constituíram importantes ferramentas, do ponto de vista da redução do tempo e de custo, especialmente, o Gephi e o Nodexl. Clarifica-se que os dados empíricos foram inseridos, inicialmente, no software Nvivo (<http://www.qsrinternational.com/product>), criado para o desenvolvimento de análise qualitativa de dado, uma vez que possuía as funcionalidades que atenderiam aos propósitos para a pesquisa: gestão de dados (organizar e recuperar dados em diversos formatos); gestão de ideias (organizar e acessar com facilidade as categorias de análise); pesquisa de dados (por meio

²¹ O Gartner define a computação em nuvem como um estilo de computação no qual as capacidades relacionadas com a TI massivamente escaláveis são fornecidos "como um serviço", utilizando tecnologias da Internet para vários clientes externos. Disponível em: <http://www.gartner.com/newsroom/id/707508>. Acessado em: 03mar. 2016.

²² Data mining é uma expressão inglesa ligada à informática cuja tradução é **mineração de dados**. Consiste em uma funcionalidade que agrega e organiza dados, encontrando neles padrões, associações, mudanças e anomalias relevantes. Disponível em: <https://www.significados.com.br/data-mining/>.

de pergunta simples ou complexa, resgatar informações significativas da base de dados da pesquisa); modelação visual (construção de modelo teórico a partir da relação com os dados) e; relato da pesquisa (apresentar resultados obtidos em formato texto ou gráfico para a construção dos resultados da pesquisa). O desenvolvimento do trabalho no software Nvivo se constituiu em duas grandes etapas: a) criação e preparação do banco de dados e b) análise e interpretação dos dados à luz do referencial teórico.

Todavia, durante o tratamento das participações, nos cursos de licenciatura a distância UAB-UnB, buscou-se as ferramentas inseridas no software GEPHI (<http://gephi.github.io/>), conforme descreveram os desenvolvedores, é um software de código aberto para a visualização e análise de grandes gráficos redes. Usa um mecanismo de renderização 3D para exibir gráficos em tempo real e acelerar a exploração, podendo ser utilizados para explorar, analisar especializar, filtro, clusterizar, manipular e exportar todos os tipos de gráficos.

Entretanto, foi no software NODEXL (<https://nodexl.codeplex.com/>), também, software livre (*open-source*), que o tratamento se tornou mais fácil, pois foi possível explorar o gráfico de rede num formato do *Excel*, cálculos e métricas, desenvolvido pela Universidade de Stanford. As ferramentas do software NODEXL se apresentaram mais amigáveis em virtude de linguagem ser mais próxima àquelas utilizadas rotineiramente em planilha Excel.

Pela facilidade de manuseios a pesquisa concentrou as análises no *software* Nodexl, conforme as seguintes métricas:

Quadro 8 - Métricas globais para Clusterização

MÉTRICAS	CARACTERÍSTICAS
Tipo de Gráfico	Dirigido ou sem direção.
Vértices ou Nó	O número de vértices no gráfico, característica local de uma rede. Pode corresponder a um documento (no contexto da Web), um computador (numa rede), um indivíduo , etc.
As Bordas Originais	O número de Arestas que não têm duplicatas. " Arestas " indicada por uma seta na representação gráfica, ou seja é a linha que une dois nós .
Bordas com Duplicatas	O número de Arestas que têm duplicatas.
Total de Bordas	O número de Arestas no gráfico. Esta é a soma das bordas originais e bordas com duplicatas.
Auto loops	O número de Arestas que ligam um vértice para si.
Relação de movimento alternado por de vértices	Em um grafo orientado, este é o número de pares de vértices que têm arestas em ambas as direções, dividido pelo número de pares de vértices que são ligados por qualquer borda. Bordas duplicadas e auto loops são ignorados. Em um grafo não direcionado, este é indefinido e não é calculado.
Retribuído Relação e Borda	Em um grafo direcionado, este é o número de arestas que são retribuídos, dividido pelo número total de arestas. Bordas duplicadas e auto loops são ignorados. Em um grafo não direcionado, este é indefinido e não é calculado.
Componentes Conectados	O número de componentes conectados no gráfico. Um componente ligado é um conjunto de vértices que são ligados uns aos outros, mas não o resto do gráfico.

Vértice Simples Componentes Conectados	O número de componentes conectados que têm apenas um vértice.
Vértices máximos em um componente ligado	o número de vértices no componente ligado que tem a maioria dos vértices.
Edges máximos em um componente ligado	o número de arestas no componente ligado que tem a maioria de bordas.
Máxima Geodésica Distância (Diâmetro, Dimensão)	A distância máxima geodésica entre todos os pares de vértices, em que a distância geodésica é a distância entre dois vértices ao longo do caminho mais curto entre eles.
Média da Distância Geodésica ou Conectividade média	A distância média entre geodésica todos os pares de vértices, em que a distância geodésica é a distância entre dois vértices ao longo do caminho mais curto entre eles. É dada pela média do número de ligações entre os nós.
Densidade do Gráfico	Esta é uma relação que compara o número de arestas no gráfico com o número máximo de bordas do gráfico teria se todos os vértices foram ligados uns aos outros. Bordas duplicadas e auto loops são ignorados.
Modularidade	Quando o gráfico tem grupos, esta é uma medida da "qualidade" do agrupamento. Gráficos com alta modularidade têm conexões densas entre os vértices de um mesmo grupo, mas com ligações esparsas entre vértices em diferentes grupos. Quando o gráfico não têm grupos, isto é indefinido.

Fonte: Nodexl

Reforça-se que a coleta das evidências, a etapa preliminar (exploratória) e do desenvolvimento da tese, foram extraídas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dos cursos/disciplinas no âmbito da UAB-UnB, para o período de 1º/2015, corresponde ao edital UAB4/2014. Nessa etapa, os dados foram organizados em arquivos nos formatos de planilha Excel, Word e PDF, considerando as sequências cronológicas das postagens relacionadas aos cursos/disciplinas e, posteriormente, analisadas conforme procedimentos descritos na seção análise das evidências da pesquisa.

3.4 ANÁLISES DAS EVIDÊNCIAS DA PESQUISA

As análises das evidências desta pesquisa seguiram a técnica por triangulação, considerada uma técnica qualitativa que emprega distintas técnicas para interpretação. Essa técnica pode ser utilizada associada aos métodos, teorias, informação e investigadores, segundo Colás (1993) e Stake (1995), seja por protocolo de triangulação ou por tipos de triangulação, no quadro 9, uma síntese dos tipos de triangulação:

Quadro 9-Tipos de Triangulações

TIPOS	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
Triangulação temporal	Analisa a estabilidade dos resultados no tempo; proporciona informações sobre os elementos novos, que aparecem através do tempo, e os elementos constantes; este tipo de triangulações é especialmente pertinente nos estudos transversais e longitudinais.	Colás (1993)
Triangulação espacial	Observa as diferenças em consequência dos lugares, circunstâncias, culturas; comprova as teorias em diferentes populações.	Colás (1993)
Triangulação de fontes	Comprovar se as informações recolhidas são confirmadas por diferentes fontes.	Colás (1993); Stake (1995)
Triangulação interna / Triangulação do investigador	Os contrastes entre investigadores, observadores permite revelar as coincidências e as divergências entre informações recolhidas.	Colás (1993); Stake (1995)
Triangulação metodológica	Presume a aplicação de diferentes métodos e/ou instrumentos ao mesmo tema a fim de validar a informação obtida	Colás (1993); Stake (1995)
Triangulação teórica	Contemplam-se teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para esclarecer aspectos que se apresentam contraditórios.	Colás (1993); Stake (1995)

Fonte: Elaboração nossa., adaptado de Colás (1993) e Stake (1995).

A técnica da triangulação pode ser utilizada na pesquisa com base no estudo de caso, pondera Stake (1995), porquanto o investigador pode confirmar e aumentar a credibilidade das análises dos dados. Assim, priorizou-se o tipo de triangulação do tipo de fonte e teórica.

Na fase das análises das evidências da pesquisa, etapa intimamente ligada à análise e interpretação das evidências, as evidências foram organizadas em unidades, primeiramente, por cursos, depois por disciplinas e inseridas em pastas no “Dropbox²³ e Google Drive²⁴”. Após organização nas nuvens, as evidências foram inseridas uma-a-uma como fonte na base de dados dos softwares Nvivo, Gephi e Nodexl.

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

²³ Dropbox é um serviço para armazenamento e partilha de arquivos. É fundamentado no conceito de "computação em nuvem" ("cloud computing"). Ele pertence ao Dropbox Inc., sediada em San Francisco, Califórnia, EUA. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dropbox>.

²⁴ Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado pela Google em 24 de abril de 2012. Google Drive abriga agora o Google Docs, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive.

Durante a pré-análise das evidências do estudo de caso realizou-se leitura flutuante dos documentos para colher as primeiras impressões, se as licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília (UnB) alteraram o modelo de transferência da informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência. Foram extraídas do AVA, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Político Pedagógico (PPC) dos 8 (oitos) cursos de licenciatura a distância no âmbito da UAB-UnB e do SisUAB as evidências do estudo de caso.

Nessa expectativa, foram traçados os seguintes objetivos específicos para angariar as evidências do estudo de caso: a) identificar se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas a distância ofertadas pela UnB apresentam aspectos voltados à cultura da convergência; b) analisar a aplicação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ambiente de virtual de aprendizagem (AVA) UAB-UnB na perspectiva da convergência dos meios de comunicação das licenciaturas a distância no âmbito UAB da UnB; c) analisar o acesso à tecnologia, aos fóruns e formação de redes entre os professores, tutores a distância e estudantes na perspectiva da formação da inteligência coletiva das licenciaturas a distância no âmbito UAB da UnB; d) analisar a interação/participação dos professores, tutores a distância e estudantes na perspectiva da cultura participativa das licenciaturas a distância no âmbito UAB da UnB.

Durante as análises das evidências do estudo de caso foram realizadas triangulações do tipo: triangulação de fontes e triangulação teórica. As triangulações estão sustentadas em Colás (1993), e Stake (1995) por considerar que a triangulação de fonte é aquela que comprova a informação recolhida em diferentes fontes, bem como a triangulação teórica contemplaria as teorias alternativas para interpretação das evidências recolhidas ou para esclarecer os aspectos que se apresentam contraditórios.

Em síntese, segue a escolha metodológica desta pesquisa:

Quadro 10 - Escolha metodológica sustentada nas técnicas de pesquisa

CATEGORIAS	CLASSIFICAÇÃO
Quanto aos objetivos	Exploratória, Descritiva e Documental
Quanto à natureza	Qualitativa
Quanto à escolha do objeto de estudo	Estudo de caso
Quanto à técnica de coleta da evidência do estudo de caso	a) documentação; b) registros em arquivos; c) observação direta (AVA e SisUaB) e; d) artefato físico
Quanto à técnica de tratamento	Computador apoiado por <i>software</i> GEPHI, NODEXL e StArt)
Quanto à técnica de análise de dados	Triangulação por Fonte e/ou Teórica

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Deste modo, finaliza-se o percurso metodológico, na sequência, são apresentados os resultados desta pesquisa.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Este Capítulo trata-se da apresentação dos resultados das evidências do estudo de caso. Aqui são expostas as evidências inventariadas ao modelo organizacional da educação a distância na instituição, igualmente, são expostas as evidências relacionadas aos meios de comunicação, à cultura participativa e à inteligência coletiva. Para essas temáticas serão apresentados os tipos de mídias aplicadas na UAB-UnB, a participação (acesso), a participação nos fóruns temáticos e os esquemas das interações nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações nas licenciaturas a distância. Ademais, esses resultados estarão submersos pelos instrumentos de coletas das evidências conforme tratamentos apresentados na seção evidências do modelo organizacional da educação a distância UAB-UnB.

4.1 EVIDÊNCIAS DO MODELO ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA UAB-UNB

Segundo a CAPES²⁵, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que pretendessem ofertar cursos superiores a distância no âmbito da UAB deveria se atentar à oferta de vagas, prioritariamente, para a formação de profissionais da educação básica no país. No momento desta pesquisa, estava vigente o edital nº 75/2014, com a previsão da oferta de 250 mil novas vagas a serem preenchidas por estudantes das IES candidatas, para o período de 1º de julho de 2015 a 30 de junho de 2016.

É possível encontrar no sítio da UAB-CAPES, para além da graduação, informações sobre a oferta de seis cursos mestrados no formato semipresencial: o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), criado em 2010; o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e o Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF (ProFis), lançados em 2013; e os Programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Artes (ProfArtes), Administração Pública (ProfiAP) e Ensino de História (ProfHistória).

²⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Diretoria de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/>. Acessado em: 12fev. 2016.

Extraiu-se das informações publicadas no portal UAB-CAPES²⁶ que a participação da IPES, somente, se efetivaria por edital convite, considerando as seguintes prerrogativas:

As atribuições conferidas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, que aprova seu estatuto; As diretrizes governamentais e as políticas públicas constantes do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em especial as metas 12, 13 e 16; As premissas do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; e A legislação aplicável à matéria, em especial, a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, a Lei nº 10.522, de 19 de julho de 2002, o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, a Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Lei nº 10.522, de 19 de julho de 2002, a Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000; A CAPES, por intermédio da Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), torna público o convite às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para apresentação de propostas visando à oferta de vagas em cursos superiores na modalidade distância voltados, prioritariamente, para a formação de profissionais da Educação Básica no País (UAB-CAPES, Edital Nº 75/2014).

Todavia, seriam habilitadas como representante na UAB as IPES que atendessem os seguintes critérios: a) cadastradas no SisUAB com status “ativo” ou “provisório”; com credenciamento/recredenciamento para atuação na modalidade educação a distância, nos termos dos Decretos e das Portarias Ministeriais, vigente na data de publicação do edital; b) estar com Índice Geral de Cursos (IGC), superior ou igual a 3 (três), alcançado no último ciclo avaliativo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que antecederesse a data de publicação do edital que estivesse concorrendo.

Resgata-se que a Diretoria de Educação a Distância (DED-CAPES) ficou responsável pelo acompanhamento e orientação das IPES no âmbito da UAB, quanto à: produção e distribuição do material didático impresso utilizado nos cursos; aquisição de livros para as bibliotecas; utilização de tecnologias de informação e comunicação para interação entre os professores, tutores e estudantes; aquisição de laboratórios pedagógicos; infraestrutura dos núcleos de educação a distância nas IPES participantes; capacitação profissional; acompanhamento dos polos de apoio presencial e encontros presenciais para o desenvolvimento da EaD.

Investida, a Autarquia do MEC apresentou às IPES as regras gerais, independentemente das regras internas de cada instituição de ensino, devendo os cursos das IPES selecionadas no formato EaD no âmbito da UAB: a) prever a realização das atividades

²⁶ Orientações para estudantes e regras gerais. Disponível em: <http://goo.gl/Zv5rfo>. Acessado em: 25fev. 2016.

em duas modalidades obrigatórias: não presencial e presencial; b) os cursos da educação a distância ter a mesma duração de cursos presenciais e, assim como acontece na modalidade presencial, os diplomas e certificados expedidos por instituições de ensino credenciadas, desde que registrados na forma da lei, têm validade nacional assegurada pela legislação vigente; c) os projetos pedagógicos da educação a distância deveriam respeitar as diretrizes curriculares nacionais, prever atendimento aos estudantes com necessidades especiais e explicitar a concepção pedagógica do curso, apresentando: currículo, número de vagas, sistema de avaliação dos estudantes com previsão de avaliações presenciais e a distância, e descrição das atividades presenciais obrigatórias; e) a avaliação do estudante para promoção e obtenção de diploma ou certificado dá-se mediante cumprimento das atividades programadas e realização de exames presenciais, inclusive a defesa de monografias ou trabalhos de conclusão de curso, quando exigidos e; f) as instituições, os cursos e os programas da educação a distância são avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Nos termos do item 3.1 do edital nº 75/2014²⁷, as IPES habilitadas, ainda, poderiam submeter proposta para ofertar de cursos no formato EaD em conformidade com os seguintes critérios:

a) Estar cadastrado no SisUAB com status “Ativo” e caracterizado como “UAB” ou “PNAP” no campo “Chamada”; b) Ser curso de: (i) graduação (Bacharelado, Licenciatura ou de Tecnólogo); (ii) formação/complementação pedagógica para professores em exercício na Educação Básica e com graduação superior que não seja em Licenciatura; (iii) especialização no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP) ou; (iv) especialização visando à formação continuada de professores em exercício na Educação Básica; c) estar cadastrado no e-MEC, sistema eletrônico do Ministério da Educação, para acompanhamento dos processos que regulam a Educação Superior do Brasil; d) dispor do respectivo ato de reconhecimento nos termos do Art. 15 do decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, ou apresentar documento comprovando o protocolo do pedido de reconhecimento perante as autoridades competentes, nos termos da legislação vigente; e e) comprovar recomendação formal pelo respectivo Fórum Estadual Permanente de apoio à Formação Docente (FORPROF/FEPAD) no caso de cursos de formação inicial ou continuada de professores da Educação Básica, exclusivamente. (UAB-CAPES, Edital Nº 75/2014, *ONLINE*).

Entretanto, havia outra condição a ser atendida pela IPES, estabelecida pela Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009²⁸, pertinentes à forma de remuneração dos profissionais que atuariam na UAB, em cursos de formação inicial, continuada e nos polos de apoio presencial, que orientou sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes

²⁷ UAB-CAPES, Edital Nº 75/2014. Disponível em: <http://goo.gl/kij82G>. Acessado em: 25fev. 2016.

²⁸ Revogada pela Resolução nº 15, de 4 de dezembro de 2015. Fonte: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, DOU de 08/12/2015 (nº 234, Seção 1, pág. 38).

dos programas de formação no âmbito da UAB. As bolsas “remuneratória”, concedida pela CAPES/MEC, tinham em regra a duração de, no máximo, quatro anos:

Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB: I: R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais; Coordenador/Coordenador-adjunto II: R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais). Coordenador de curso: I: R\$ 1.400,00 (uns mil e quatrocentos reais) mensais; II: R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais. Coordenador de tutoria: I: R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais; II: R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais; Professor-pesquisador conteudista: I: R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais; II: R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais. Professor-pesquisador: I: R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais; II: R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais. Coordenador de polo: R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais; Tutor: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais (Res. CD/FNDE nº 26/2009).

Naquela regra o bolsista teria direito ao recebimento de uma única bolsa por período, mesmo que exercesse mais de uma função no âmbito da UAB, sendo vedado o acúmulo com a bolsa de estudo ou pesquisa pagas pelas agências de fomento federal. A única exceção à regra se referia aos bolsistas vinculados à CAPES e ao CNPq desde que estivessem matriculados em programas de pós-graduação no país ou selecionados para atuarem como TUTORES na UAB nas IPES.

Assevera-se que as IPES participantes da UAB tiveram autonomia para criarem seus critérios para selecionar aos profissionais para atuarem a distância e presencialmente nos polos de apoio. Assim, após processo seletivo e formação os profissionais passaram a receber via “bolsas de estudo ou pesquisador”, inicialmente paga mensalmente pelo FNDE. Neste ponto, acredita-se que a denominação mais se aproxima `a “remuneração”, uma vez que o carácter de periodicidade e regularidade de pagamento foram preservadas pelas agências (CAPES e FNDE). Adicionalmente, recomenda-se a leitura, também, da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que versa sobre a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica e, respectivamente, a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES.

Esclarecidos alguns pontos sobre o procedimento para a contratação dos profissionais para atuarem na UAB, retoma-se que as Universidades, Centros, Faculdades ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ficaram responsáveis pela criação dos PPC dos cursos e manutenção da qualidade da oferta de curso EaD. Essas instituições seriam norteadas pelo PDI considerando, sempre, o marco regulatório da EaD, inclusive, os RQEaD. Ou seja, infere-se que foi por meio do PDI e PPC que IES direcionaram o modelo, a aplicação das TIC e recursos instalados nos polos de apoio presenciais, assim como,

direcionaram possivelmente a contratação do corpo docente, técnico e administrativo nas diferentes regiões do país.

Neste ponto de vista, as seções subsequentes são apresentadas as principais características do PDI e PPC dos 3 (três) últimos anos da instituição, com a finalidade de identificar o modelo organizacional de Educação a Distância (Moore e Kearsley, 2010) adotado, segundo o PDI e PPC nas licenciaturas a distância no âmbito da UAB-UnB.

4.1.1 Plano de desenvolvimento institucional da Universidade de Brasília

Em referência ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)²⁹, segundo o Ministério da Educação (MEC), o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, dispôs sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, se passou a exigir uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI, em consonância ao marco regulatório para ofertar curso superior no país, por exemplo: Lei Nº 9.394/1996 (LDB), Decreto n. 5.773/2006, Lei Nº 10.861/2004, Decreto Nº 2.494/1998, Decreto Nº 5.224/2004; Portaria MEC Nº 1.466/2001, Portaria MEC Nº 2.253/2001, Portaria MEC Nº 3.284/2003, Portaria MEC Nº 7/2004, Portaria MEC Nº 2.051/2004, Portaria MEC nº 4.361/2004, Portarias Normativas n.1/2007, Portaria Normativa n, 2/2007, Resolução CES/CNE No 2/1998, Resolução CNE/CP No 1/1999, Resolução CES/CNE Nº 1/2001, Resolução CP/CNE Nº 1/2002 (Art.7º), Parecer CES/CNE Nº 1.070/1999.

Atendidas as exigências legais iniciais a IES poderia apresentar seu cronograma de implantação e desenvolvimento institucional e dos cursos (presencial e a distância). Neste rol de documentos a IES também deveria apresentar o quantitativo de vagas a serem ofertadas, dimensão da turma, turno de funcionamento e regime de matrícula para os cursos. Neste mesmo entendimento deveria informar, também, a situação atual dos cursos ofertados (em funcionamento, em fase de autorização ou de futura solicitação), incluindo o cronograma de expansão na vigência do PDI com os detalhamentos para a graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia), sequenciais (formação específica, complementação de estudos), programas especiais de formação pedagógica, pós-graduação (*lato sensu*), pós-graduação (*stricto sensu*),

²⁹ Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acessado em: 12fev. 2016.

polos de EaD (atender a portaria normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007), *campi* e cursos fora de sede.

Alcançada a síntese das normas gerais quanto à elaboração do PDI para a IES candidatas a ofertar de curso superior presencial e a distância no âmbito da UAB, a seguir apresenta-se a estrutura organizacional da Universidade de Brasília, segundo o PDI-UnB 2014-2017, com o intuito de identificar qual o modelo organizacional de EaD implantado nas licenciaturas a distância da instituição?

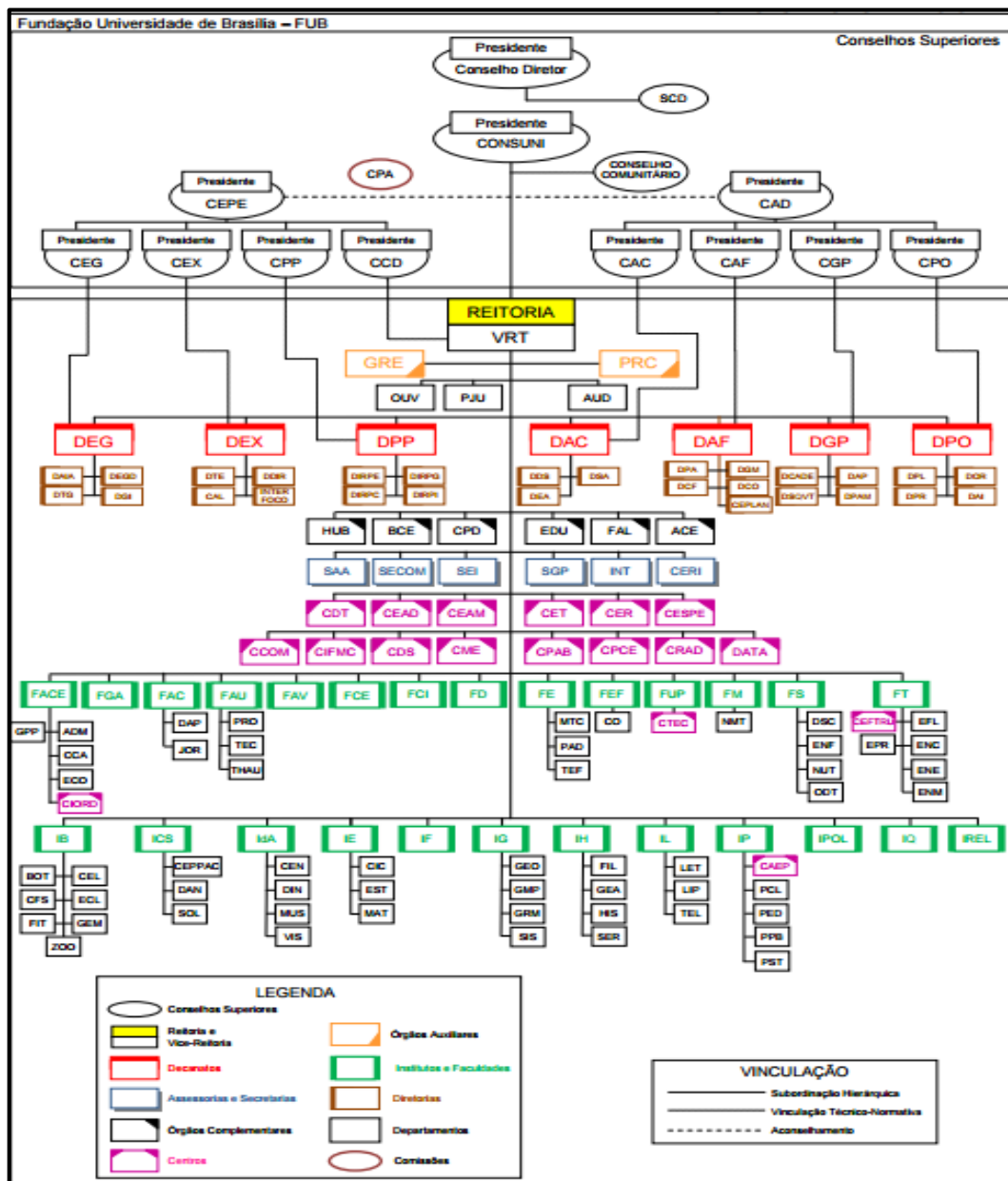


Figura 2 - Estrutura Organizacional UnB

Fonte: Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO) UnB.

Em concordância com o PDI-UnB 2014-2017 as áreas de atuação acadêmica da UnB estão distribuídas em nove grandes áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências Exatas

e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Essas são as classificações CAPES-MEC de cursos de graduação presenciais e a distância a serem ofertados nos quatro *campi*: Campus Darcy Ribeiro; Faculdade UnB Planaltina (FUP); Faculdade UnB Ceilândia (FCE) e Faculdade UnB Gama (FGA). Nesses *campi* estão distribuídos os 31 (trinta e um) polos de apoio presencial para a Educação a Distância; 26 (vinte e seis) Institutos e Faculdades, 21 (vinte e um) centros de pesquisa especializados, 327 (trezentos e vinte e sete) laboratórios, uma Biblioteca Central, cinco bibliotecas setoriais, uma fazenda e duas unidades do Hospital Veterinário.

No sistema de ensino, segundo a IES, a tecnologia assumiria uma importante função de apoio pedagógico, com foco na ampliação do potencial humano, incorporando e estimulando o emprego da tecnologia na sua estrutura educacional como apoiar a educação presencial e a distância. Seria uma direção a ser perseguido pela UnB para os anos subsequentes, com metas, propostas e perspectivas para o período 2014-2017, com investimento em tecnologia de ensino e aprendizagem inovadora. A IES pretendia manter a oferta de disciplinas em fluxo contínuo; diversificar a certificação de proficiência em disciplinas com maior demanda; promover à convergência do ensino presencial com o ensino a distância, consolidar e fortalecer a educação a distância; desenvolver a região do entorno do DF e comunidades locais por meio da ampliação do acesso à educação superior com a expansão da UnB nos novos *campi*; aprimorar a qualidade acadêmica dos cursos existentes; consolidar os cursos criados durante o Reuni³⁰; adequar a seleção por cotas imposta pela Lei nº 12.711/2012; acompanhar os programas de pós-graduação da UnB; realizar estudos e propostas para auxiliar na formulação de políticas de pós-graduação.

Nessa coerência, a instituição elaborou o cronograma para implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos (presencial e a distância) no Portal “Aprender.UnB”³¹, - atualmente com 2987 disciplinas -, de um módulo que abrigaria propostas de formação continuada para os docentes, nas modalidades presencial e a distância, almejando a graduação e licenciaturas, no que tangem os programas especiais de formação pedagógica. Assim, a IES previu algumas ações para o assessoramento da equipe pedagógica visando a construção de ações inovadoras, fortalecimento da profissionalização e da identidade docente na educação superior para o desenvolvimento profissional docente. A rede de acolhimento aos

³⁰ Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acessado em: 12fev. 2016.

³¹ Portal Aprender da Universidade de Brasília (UnB): Disponível em: <http://aprender.unb.br/>. Acessado em: 12fev. 2016.

docentes da UnB renunciou, dentre outras ações, a implantação das tecnologias de informação e comunicação aplicáveis aos processos de ensino e aprendizagem presencial, semipresencial e a distância.

Esclarece-se que a EaD na UnB advém por intermédio de duas frentes: a) Centro de Educação a Distância (CEAD) vinculado à reitoria para a oferta de cursos de extensão universitária, pós-graduação *lato sensu* e, recentemente, residência jurídica; b) UAB, em parceria com o Ministério da Educação, para a oferta de cursos e programas de formação superior, executados na modalidade a distância com o apoio de polos presenciais mantidos pelos municípios ou governos estaduais.

Segundo o PDI-UnB 2014-2017 a institucionalização da EaD se tornaria princípio básico e orientador para as discussões e tomada de decisão, especialmente na promoção da convergência do ensino presencial e do ensino a distância, com vista à consolidação e fortalecimento da EaD na IES, sendo possível inferir da leitura do PDI, a vontade da materialização da EaD na instituição. Nesse documento há a descrição, da tramitação para aprovação, da oferta de cursos com abrangência nacional no formato em EaD, tais como: Licenciatura em Física, Especialização em Educação Matemática - *Lato Sensu*, Especialização em Gestão Pública Municipal - *Lato Sensu*, Cultura Digital - *Lato Sensu*, Especialização em Filosofia para Educação Básica - *Lato Sensu*, Especialização em Competência e Práticas Interdisciplinares nos anos finais da Educação Básica. Ainda, a criação de curso em Tecnólogo em Gestão do Esporte. Para o período de 2014-2015 havia previsão, na programação da UnB, de abertura de curso a distância pelo CEAD com abrangência nacional: 1 (um) Evento de Alinhamento para Aplicação de Exames e Avaliações do Inep e 9 (nove) Extensões: capacitação a distância em políticas públicas de juventude para gestores, conselheiros e outros atores sociais; educação para aposentadoria: promoção à saúde e ao desenvolvimento humano na administração pública federal; resolução consensual de conflitos; programa de formação técnica em mediação e conciliação para profissionais do magistrado; supervisão de programas de mediação; mediação em família; programa justiça comunitária - módulo básico; programa justiça comunitária - módulo avançado; programa justiça comunitária - módulo de mediação.

Resgata-se que o CEAD – UnB, entre as décadas de 1980 e 1990, ofertou cursos de educação continuada no formato EaD, à época, desta investigação, haviam sido matriculados 2.500 estudantes em cursos a distância pelo CEAD, com abrangência nacional sem polos regionais. Foram cursos ofertados em parceria com os diversos órgãos públicos e instituições governamentais, conforme a demanda daquele órgão parceiro, segundo a IES é característica que dificulta a previsão de novos cursos e a estimativa do número de vagas.

Nessa leitura, entende-se que o PDI seja o instrumento orientador da IES que deve atender aos requisitos essenciais para seus atos regulatórios, desde seu credenciamento passando pelo recredenciamento, autorização e reconhecimento de curso. Infere-se que a instituição, somente, iniciou a oferta de curso superior na modalidade a distância após avaliação atendimento às exigências legais e estruturais. Dessa forma, buscou-se identificar nos três últimos PDI-UnB qual o modelo organizacional de EaD da instituição, segundo a perspectiva de Moore e Kearsley (2010). Nesta intencionalidade pesquisou-se os três últimos PDI da UnB, a fim de identificar possíveis descritores relacionados à Cultura da Convergência na Educação Superior a Distância:

Tabela 1 - Frequência dos descritores nos três últimos PDI da UnB

PDI/ Descritores Citados	Educação a Distância	Tecnologia	Mídia	Inovação	Convergência	Inteligência	Participação
PDI-UnB 2014-2017	11	21	01	24	04	0	29
PDI-UnB 2006-2010	10	34	04	1	0	1	37
PDI-UnB 2002-2006	02	11	01	4	0	2	37
Total/vezes	23	66	6	29	4	3	103

Fonte: PDI UnB. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/pdi.php>. Acessado em: 14fev. 2016. Elaboração nossa.

Observa-se na Tabela a cima a frequência de 7 (sete) descritores nos três últimos PDI da UnB: educação a distância, tecnologia, mídia, inovação, convergência, inteligência e participação. O descritor “Participação” foi o mais frequente seguido pelos descritores “Tecnologia”, “Inovação” e “Educação a Distância”, respectivamente, sendo os menos frequentes os descritores “Mídias”, “Convergência” e “Inteligência”.

Diante das evidências dos descritores relacionados aos três últimos PDI-UnB, com a mesma intencionalidade, buscou-se identificar possíveis descritores relacionados à Cultura da Convergência na Educação Superior a Distância nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas a distância no âmbito da UAB-UnB.

4.1.2 Projeto Pedagógico de Curso (PPC) UAB-UnB

Veiga (2004) define o Projeto Político Pedagógico (PPP),

[...] mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos

conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes. (VEIGA, 2004, p. 25).

Todavia, na educação superior, o PPC é o instrumento que concentra a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais a serem perseguidos durante a construção do processo de ensino-aprendizagem na graduação. As orientações contidas nos PPC tendem a expor o modelo a ser adotado nos cursos em consonância com o PDI da IES. Nessa razão, apresenta-se na sequência os estudos realizados nos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas a Distância no âmbito da UAB-UnB, para identificar o modelo organizacional de Educação a Distância no âmbito UAB-UnB: Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Biologia, Licenciatura Educação Física, Licenciatura Geografia, Licenciatura Letras-Português, Licenciatura em Música, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Teatro, respectivamente.

4.1.2.1 Síntese do PPC da licenciatura a distância em Artes Visuais (LAV)

Consoante com o PPC de LAV³² a IES considerou para a implantação da LAV a relevância e a coerência relacionadas às necessidades sociais para o desenvolvimento local e regional, na perspectiva de ampliação da atuação da Universidade de Brasília, nas regiões centro-oeste e norte. A UnB intencionou promover a formação de professores que atuariam, principalmente, na educação básica. Pode-se candidatar a uma vaga na LAV qualquer cidadão que havia concluído a educação básica e que tinha sido aprovado no processo seletivo da UnB, para as 200 vagas/anuais disponibilizadas em três regiões: centro-oeste, norte e sudeste.

Quadro 11 – Local de oferta da licenciatura a distância em Artes Visuais (LAV)

	Município	UF	Região	Nome do Polo	Total de OfertLAVas	Ofertas em anda/o	Alunos Matriculados
1	Acrelândia	AC	Região Norte	<u>Acrelândia - Centro</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
2	Brasileia	AC	Região Norte	<u>Brasileia - Centro</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
3	Cruzeiro do Sul	AC	Região Norte	<u>Cruzeiro Do Sul - Centro</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	25
4	Feijó	AC	Região Norte	<u>Feijó - Cidade Nova</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
5	Rio Branco	AC	Região Norte	<u>Rio Br.- Vila Ivonete</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	25
6	Sena Madureira	AC	Região Norte	<u>Sena Madu. - CSU</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	16
7	Tarauacá	AC	Região Norte	<u>Tarauacá - Centro</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	19

³² Página Cursos EaD UnB, UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/artes-visuais>. Acessado em: 13fev.2016.

8	Xapuri	AC	Região Norte	<u>Xapuri - Centro</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
9	Posse	GO	Região Centro-Oeste	<u>Posse - Centro</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
10	Buritit	MG	Região Sudeste	<u>Buritit - Veredas</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	10
11	Ipatinga	MG	Região Sudeste	<u>Ipatinga - Bom Retiro</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	7
12	Barretos	SP	Região Sudeste	<u>Barretos - Derby Club</u>	<u>4</u>	<u>1</u>	12
013	Itapetininga	SP	Região Sudeste	<u>Taboaozinho</u>	<u>3</u>	<u>0</u>	0
14	Palmas	TO	Região Norte	<u>Plano Diretor Norte</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
				Total	32	7	114

Fonte: SisUAB-CAPEs. Disponível em: <http://goo.gl/6mOSJn>. Acessado em: 13fev.2016

Os dados apresentados no quadro 11 foram extraídos da página da IES³³ demonstrou a oferta de 12 (doze) polos em andamento: Polo de Acrelândia – AC; Polo de Brasília – AC; Polo de Cruzeiro do Sul – AC; Polo de Rio Branco – AC; Polo de Sena Madureira – AC; Polo de Tarauacá – AC; Polo de Posse – GO; Polo de Buritit – MG; Polo de Ipatinga – MG; Polo de Barretos – SP; Polo de Itapetininga – SP; Polo de Palmas – TO. Se comparados com os dados informados no SisUAB-CAPEs, acessados em 13fev.2016, a IES atuava em 14 (quatorze) polos, diferença de 2 (dois) polos.

Consta no PPC LAV que o modelo de EaD adotado visaria à expansão significativa de vagas e a garantia de um ensino de alta qualidade. Neste rumo, havia o indicativo para o projeto institucional de graduação a distância se apropriasse do conhecimento e da utilização pedagógica de software sistemas gerenciadores de conteúdos (SGC) conhecida também por learning management systems (LMS). Na busca de um modelo de ensino aprendizagem inovadora a UnB pretendeu desenvolver e utilizar, prioritariamente, tecnologias web³⁴, que assegurasse a ampliação da oferta e o acesso do estudante. O meio básico de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo, aconteceria na plataforma Moodle UAB-UnB considerada, pela IES, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para atender a distintos perfis de estudantes. Segundo o PPC LAV para o desenho do curso se adotou o princípio que as ferramentas e instrumentos disponibilizados pelas TIC são novas alternativas, para o processo ensino-aprendizagem com a proposta de um modelo de educação aberta e virtual, sendo que os estudantes seriam incentivados aos estudos autônomos paralelamente à transmissão e promoção de valores e atitudes.

A concepção de aprendizagem apresentada no PPC para a LAV foi construtivista, a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky, com mediação pedagógica apoiada por recursos

³³ Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/artes-visuais>. Acessado em: 13fev.2016.

³⁴ web significa um sistema de informações ligadas por meio de hipermídia (hiperligações em forma de texto, vídeo, som e outras animações digitais) que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos através da internet. Para tal é necessário ligação à internet e um navegador (browser) onde são visualizados os conteúdos disponíveis. São exemplos de navegadores: Google Chrome, Safari, Mozilla Firefox, Internet Explorer, Opera, etc. Fonte: <http://www.significados.com.br/web/>.

tecnológicos. Entenderam que deste modo a EaD se tornaria mais eficiente quando aliada à teoria pedagógica construtivista que o conhecimento não é repassado, mas sim, construído a partir das experiências individuais trocadas pelo estudante em grupo. Justificaram que o “aprendiz”, numa proposta de EaD, interage, observa, analisa, levanta hipótese e aplica estratégias que poderiam confirmar ou não as hipóteses discutidas. Para a LAV, os encadeamentos das ideias e das inferências realizadas pelo aprendiz poderiam elevar a sua capacidade em comparar, contrastar, verificar e concluir. Para tanto, o AVA deveria propiciar a interação entre professor-estudante, estudante-tutor e aluno-aluno de forma ativa, crítica e participativa.

Assim, o aluno do ensino a distância, apoiado pelo tutor, seguirá ao seu ritmo próprio e entenderá que se aprende é fazendo. Esta concepção em articulação com os recursos das tecnologias nos permite criar um Projeto Pedagógico calcado nos objetivos educacionais descritos a seguir: Conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados; Selecionar as informações mais significativas e integrá-las à vida do estudante; Incentivar a cooperação para vencer os desafios do hoje e do amanhã; Incentivar a autonomia e autoria como metas a serem alcançadas; Proporcionar Grupos cooperativos como estratégia didática; Adotar perspectiva construcionista com ênfase na produtividade do aluno no aproveitamento de seu conhecimento anterior e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem; Promover a interação entre as pessoas, em ambiente virtual; Propiciar a troca de experiências entre os integrantes do curso (PPC LAV 2009).

O sistema de comunicação³⁵ para os estudantes, segundo a LAV, foi constituído pela ação integrada de diferentes profissionais que buscaram contribuir para o sucesso do curso a distância pelo acompanhamento da aprendizagem. O sistema de comunicação foi composto por professores com experiência em coordenação pedagógica, responsáveis pelo planejamento do desenho instrucional dos cursos e pela criação e desenvolvimento de meios que facilitassem e estimulassem a aprendizagem dos estudantes. A LAV contou com diferentes áreas que são responsáveis: a) pelo acompanhamento dos processos didático-pedagógicos dos cursos de EaD; b) pela formação de educandos para o estudo a distância; c) pelo desenvolvimento de pesquisa e produção científica na área de EaD. Para acompanhamento da aprendizagem dos estudantes o sistema de comunicação conta com professor-supervisor e tutores a distância:

³⁵ [...] um curso superior a distância precisa estar ancorada em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo. Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acessado em: 07fev. 2016.

O Professor-supervisor dos tutores - trabalha diretamente com os tutores auxiliando-os nas atividades de rotina. Disponibiliza o feedback sobre o desenvolvimento do curso, buscando proporcionar a reflexão em equipe sobre os processos pedagógicos e administrativos, e com isso, viabilizar novas estratégias de ensino-aprendizagem. Os Tutores ocupam um papel importante no sistema de comunicação, atuam como um elo de ligação entre os estudantes e a instituição. Cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para a equipe e principalmente na motivação. (PPC-LAV).

Os meios utilizados na tutoria visaram garantir o processo de interlocução permanente e dinâmico por rede comunicacional viabilizada pela internet, telefone, fax e correio. Os recursos da Internet seriam empregados para disseminar informações sobre o curso, abrigar funções de apoio ao estudo, proporcionar acesso ao correio eletrônico, fóruns e “chat”, além de trabalhos cooperativos entre os alunos. O AVA Moodle UAB-UnB foi o ambiente organizado para o curso, toda a comunicação e a divulgação contaria com o auxílio da internet, do telefone (0800), do correio postal, fax e a videoconferência poderia ser utilizada como ferramenta para a interlocução professor-aluno-tutor.

Consta no PPC-LAV que os materiais utilizados seriam importantes canais para comunicação entre estudantes, professores, tutores, a partir das diretrizes e princípios da proposta político-pedagógica do curso. Por isso, seriam dimensionados, respeitando as especificidades inerentes à realidade de acesso do público-alvo à EaD, sendo necessária a competência profissional de uma equipe básica para o desenvolvimento dos materiais para EaD, exigindo a inclusão, trabalho conjunto e integrado dos professores, dos especialistas em EaD e da equipe de suporte (equipe multidisciplinar). As disciplinas do Curso seriam produzidas, preferencialmente, pelos professores do programa e seriam utilizados os materiais didáticos e recursos tecnológicos, como o material impresso, videoconferências e AVA.

4.1.2.1 Síntese do PPC da licenciatura a distância em Biologia (LB)

Na LB³⁶ pode se candidatar a uma vaga qualquer cidadão que havia concluído a educação básica e tivesse sido aprovado no processo seletivo da Universidade de Brasília. Constava no projeto do curso LB, como objetivos a serem adquiridos, a contribuição para a formação de professores no campo das ciências biológicas, cientes de suas condições como cidadãos comprometidos, éticos, inserido de modo histórico-social (dignidade humana, respeito

³⁶ Disponível em: <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/ConsultaIES.action>. Acessado em: 14fev. 2016.

mútuo, responsabilidade, solidariedade), com envolvimento nas questões ambientais e comprometido com a sociedade.

Para os cursos LB foram localizados no SisUAB-CAPES os polos distribuídos nas regiões centro-oeste e Sudeste:

Quadro 12 - Local de oferta da licenciatura a distância em Biologia (LB)

	Município	UF	Região	Nome Do Polo	Total de Ofertas	Ofertas em andamento	Alunos Matriculados
1	Alto Paraíso de Goiás	GO	Região Centro-Oeste	Alto Paraiso De Goiás - Centro	<u>1</u>	<u>1</u>	23
2	Brasília	DF	Região Centro-Oeste	Brasília - Guariroba	<u>1</u>	<u>0</u>	0
3	Camapuã	MS	Região Centro-Oeste	Camapuã - Vila Diamantina	<u>0</u>	<u>0</u>	0
4	Itapetininga	SP	Região Sudeste	Itapetininga - Taboãozinho	<u>3</u>	<u>2</u>	31
5	Uruaçu	GO	Região Centro-Oeste	Uruaçu - Centro	<u>0</u>	<u>0</u>	0
				Total	5	3	54

Fonte: SisUAB-CAPES. Disponível em: <http://goo.gl/6mOSJn>. Acessado em: 13fev.2016.

As informações inseridas no SisUAB-CAPES foram comparadas com as informações disponibilizadas na página³⁷ da IES, momento que se constatou divergência, pois segundo levantamento na página da IES havia apenas duas ofertas de polos em andamento: Alto Paraíso/GO e Itapetininga/SP.

Segundo o PPC LB as disciplinas ofertadas são semelhantes da oferta de licenciatura presencial em Biologia. Em virtude de sua natureza, relacionada à distância, existem diferenças metodológicas, por exemplo, dois tipos de atividades: aquelas realizadas virtualmente (*online*) a distância e as realizadas nos polos presenciais, fundamentada na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 e nos RQEaD com ênfase para o uso didático das TIC. A LB UAB-UnB foi estruturada tomando-se por base outro curso a distância com enfoque interdisciplinar, denominado licenciatura em Biologia (LicBio). Ao longo da implantação da LB a IES adotou a estrutura curricular do curso de licenciatura presencial, adequando à modalidade a distância, porquanto o aparato tecnológico por si só não era suficiente para garantir as mudanças substanciais na prática docente.

Assim, a LB procurou desenvolver uma visão multidisciplinar e integradora, por meio de discussões e estudos de caso *online* com especialistas. A LB pretendeu que a experiência fosse motivadora para o estudante e possibilitasse uma visão abrangente sobre o que é ciência e a sua construção. Assim, foram delineadas metas para serem atingidas no curso de LB para curto/médio prazos:

Institucionalizar plenamente o curso dentro da UnB, com a designação de carga horária reconhecida para os professores nos departamentos. Ofertar disciplinas

³⁷ Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/biologia>. Acessado em: 14fev. 2016.

optativas pelos departamentos: Capacitar os professores para o EaD, tanto no uso do Moodle como na concepção pedagógica construtivista, e por meio da troca de experiências entre docentes que estão contribuindo e que contribuirão para o EaAD. Implantar uma biblioteca virtual de qualidade, e que os hipertextos não sejam o material didático central, mas um recurso auxiliar. Designar tutores conforme suas melhores habilidades por áreas de conhecimento. Promover a interdisciplinaridade no curso. Os professores novos, recém-contratados pela UnB, se comprometerão a ofertarem disciplinas na modalidade a Distância ao assumirem o cargo (PPC-LB-2011).

A proposta pedagógica apresentada no PPC da LB foi a construtivista, a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky. Nessa proposta o processo de aprendizagem começaria com uma dificuldade/problema e com a necessidade de resolvê-la, assim, ao perceber essas dificuldades, o próprio aluno desencadearia um movimento em busca de novas soluções no mundo externo.

O AVA foi a plataforma Moodle na qual seriam integrados os fóruns, diálogos, testes, trabalhos, glossários, lições, books, inquéritos, referendos, questionários, materiais didáticos e wikis. As ferramentas de interação seriam por e-mail, fóruns de discussões, chat, apresentação, plano de ensino, metodologia, cronograma, adicionais, tutor, fórum e chat. A web conferência poderia ser utilizada pelo curso e polos para a interação entre os estudantes, professor-autor da disciplina ou com especialistas convidados, situados na mesma sala remota. Nesse AVA estariam os arquivos, recursos, atividades, os contatos e propicia a interação entre professor-tutor, tutor-aluno e aluno-aluno de forma ativa, crítica e participativa com indagações, construção de opiniões e elaboração de pesquisas. Poderia ser disponibilizado o material didático no formato de multimídia, em CD ou DVD para a biblioteca do polo ou impresso, como o guia de estudos com orientações sobre os temas principais abordados nas disciplinas. Casualmente poderia ter vídeos-aula, disponibilizadas na plataforma ou DVD, sendo a aula em si. As atividades *online* poderiam ser realizadas por questionários, leituras indicadas pelo professor, participação de discussões *online*, como fóruns ou chats, criação colaborativa de conhecimento, como wiki ou glossário, pesquisas e elaborações de tarefas, resenhas, roteiros de estudos. As atividades presenciais consistiriam nas orientações individuais com o tutor presencial (opcional), atividade em grupo, como aulas práticas, videoconferência, pesquisas de campo, avaliação de conhecimentos, dentre outros.

Quanto à gestão administrativa havia a recomendação para a equipe responsável no sentido de ajustar o curso LB à norma do MEC no que se refere aos componentes e às funções da coordenação do curso, coordenação de polo, coordenação de tutoria, coordenação pedagógica, professor autor, professor revisor, professor supervisor, gestor, secretárias, tutor presencial e a distância.

4.1.2.1 Síntese do PPC da licenciatura a distância em Educação Física (LEF)

No curso de LEF³⁸ a oferta de vagas no âmbito da UAB foi regulamentada pela Instrução Normativa DED/CAPEs N° 1 de 09 de fevereiro de 2011, definida pelos órgãos colegiados da UnB. Segundo critério do Colegiado FEF UnB foi oferecido 200 vagas anuais, distribuídas entre os polos de acordo com a demanda de cada região. A entrada no curso foi por vestibular realizado pelo Centro de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE), com o objetivo de buscar, neste processo seletivo, os candidatos mais preparados intelectualmente para cursar a licenciatura de Educação Física a distância nos seguintes municípios:

Quadro 13 - Local de oferta da licenciatura a distância em Educação Física (LEF)

	Município	UF	Região	Nome Do Polo	Total De Ofertas	Ofertas Em Andamento	Alunos Matriculados
1	Alto Paraíso De Goiás	GO	Região Centro-Oeste	Alto Paraiso De Goiás	1	0	0
2	Barra Do Bugres	MT	Região Centro-Oeste	Barra Do Bugres - Centro	1	0	0
3	Barretos	SP	Região Sudeste	Barretos - Derbyclub	3	0	0
4	Boa Vista	RR	Região Norte	Boa Vista - Pricuma	1	1	40
5	Buritis	MG	Região Sudeste	Buritis - Veredas	2	1	45
6	Coromandel	MG	Região Sudeste	Coromandel - São Domingos	1	0	0
7	Duas Estradas	PB	Região Nordeste	Duas Estradas - Centro	3	1	48
8	Piritiba	BA	Região Nordeste	Piritiba - Centro	3	1	42
9	Porto Nacional	TO	Região Norte	Porto Nacional - Centro	1	0	0
10	Primavera Do Leste	MT	Região Centro-Oeste	Primavera Do Leste - Centro	1	0	0
11	Santana Do Ipanema	AL	Região Nordeste	Santana Do Ipanema	2	0	0
				Total	19	4	175

Fonte: SisUAB-CAPEs. Disponível em: <http://goo.gl/6mOSJn>. Acessado em: 13fev.2016.

Na página da IES³⁹ constam 7 (sete) polos: Polo de Piritiba – BA; Polo de Buritis – MG; Polo de Barra do Bugres – MT; Polo de Primavera do Leste – MT; Polo de Duas Estradas – PB; Polo de Boa Vista – RR e Polo de Barretos – SP. No SisUAB-CAPEs estava informado 11 (onze) ofertas para a instituição, novamente, os dados informados entre SisUAB-CAPEs e a plataforma UAB-UnB se apresentaram divergentes.

Em consequência da metodologia escolhida para a LEF, com a utilização dos recursos tecnológicos computacionais e outros instrumentos, como o vídeo e a multimídia, os alunos teriam no decorrer do curso o domínio das tecnologias de informação e comunicação

³⁸ Página dos cursos EaD UnB, UnB/DEGDEGD. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/educacao-fisica>. Acessado em: 13fev.2016.

³⁹ Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/artes-visuais>. Acessado em: 13fev.2016.

digital e analógica, imprescindíveis para a educação atual. O objetivo principal do curso LEF foi propor um curso que articulasse e integrasse o sistema nacional de educação superior à distância. Essa iniciativa visou sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. A LEF almejou a construção do conhecimento de forma colaborativa para reforçar a educação física local e do Brasil. Dessa forma apresentou as estruturas e complexidades ao longo do curso procurando desenvolver nos estudantes a visão crítica do mundo que se inseriu a educação física, bem como, os meios de produção, conhecimento relacionado à história do ensino no Brasil, influências e tendências metodológicas.

A organização curricular foi estruturada por disciplinas integradas e complementares em ambiente digital colaborativo, com estudos e atividades fundamentados na autoaprendizagem com trabalhos colaborativos, articulação de estudos teóricos e práticas profissionais dos próprios estudantes. Neste aspecto, seria incentivada a construção da autonomia da aprendizagem dos estudantes, acompanhado por tutores acadêmicos (a distância e presenciais), considerando o planejamento elaborado pelos professores docentes que integram o curso de LEF. Verificou-se no PPC do curso LEF que os professores autores e professores supervisores atuaram no formato de consultoria virtual ao longo do curso, mas, por intermédio dos tutores para sanar dúvidas ou proporcionar condições de aprofundamento de estudos. Seriam incluídas estratégias para levar o estudante a experimentar a prática de produção cooperativa com a formação de grupos de trabalho interdisciplinar, por meio de estudos em grupo e pelos laboratórios de prática a serem oferecidas nos laboratórios dos polos, criado para receber os alunos e os docentes em encontros bimestrais presenciais.

As tecnologias digitais e emergência da internet possibilitariam o surgimento de novos modelos pedagógicos de ensino em todos os níveis educacionais, por exemplo, o ensino colaborativo on-line.

A aprendizagem colaborativa on-line é a associação entre o trabalho individual e o coletivo, com a formação de pequenos grupos de 5 a 10 participantes, que podem ser parte de um grupo maior de 50 a 150 ou mais estudantes. O avanço dos modelos colaborativos on-line em larga escala está limitado por dois fatores: o design dos ambientes on-line tem sido elaborado só para pequenos grupos; os sistemas de software existentes não operam com grande número de usuários para trabalho de grupo devido às limitações existentes de falta de ferramentas avançadas de apoio a estudantes e professores (PPC-LEF-2009).

Reforça-se que a LEF considerou relevante a utilização de modelos pedagógicos para o ensino-aprendizagem *online* que facilitasse a colaboração em larga escala, assim como, o uso de ferramentas inovadoras para responder às demandas educacionais daquele momento. Para o curso, o tutor desempenharia um papel importante como elo entre os estudantes e a instituição como facilitadores da aprendizagem esclarecendo as dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para a equipe e, principalmente, na motivação dos estudantes.

O modelo de EaD para a LEF considerou a expansão significativa de vagas e a garantia de um ensino de alta qualidade no sentido da necessidade de um projeto institucional de graduação a distância que apontasse para o conhecimento e utilização de ferramentas pedagógicas de sistemas de gerenciadores de conteúdo (SGC), também conhecido como *Learning Management System (LMS)*. A LEF adotou as ferramentas e instrumentos disponibilizados pelas TIC no sentido de que não deveria relegar ao segundo plano o protagonismo do estudante. Nessa proposta a concepção de aprendizagem apresentada no PPC foi a construtivista, a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky, assim, tornaria mais eficiente em que o conhecimento não é repassado, mas, construído a partir das experiências individuais trocadas pelo aluno com o grupo. Nessa coerência, o AVA deveria propiciar a interação entre professor-aluno-tutor e aluno-aluno de forma ativa, crítica e participativa, pois a mediação pedagógica teria um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem apoiado em recursos tecnológicos.

O sistema de comunicação na LEF foi pensado para o acompanhamento do estudante a distância com vista ao estabelecimento de uma rede de comunicação entre a IES e os polos regionais do curso. Neste contexto, foi apontado ser imprescindível a organização de estrutura física, pedagógica e acadêmica da UAB-UnB que garanta minimamente: a) a manutenção da equipe multidisciplinar para orientação das diferentes áreas do saber que compõem o curso; b) a coordenador geral do curso, responsável pelo acompanhamento e administração do curso; c) a manutenção de núcleos tecnológicos nos polos para suporte à rede comunicacional prevista para o curso; e) a organização de um sistema comunicacional entre os diferentes polos e coordenação do curso e; f) formação permanente da equipe de gestão, administração e pedagógica do curso . Para a LEF os tutores ocupariam um papel importante no sistema de comunicação como um elo entre os estudantes e a instituição, na função de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações e na motivação dos estudantes.

Observa-se que o acompanhamento dos estudantes se daria em vários níveis, a saber: supervisão do curso, professor-supervisor, coordenador de polo, coordenador do curso, tutor a distância e tutor presencial. Os meios utilizados na tutoria atenderiam a forma de contato aluno-especialista, aluno-tutor e aluno-aluno pela Internet, telefone, fax e correios. Pretendeu a LEF que os recursos da Internet fossem empregados para disseminar informações sobre o curso, que abrigariam as funções de apoio aos estudos, proporcionando acesso ao correio eletrônico, fóruns e “chat”, além da realização de trabalho cooperativo entre os estudantes. Os recursos educacionais (tecnologias aplicadas ao ensino) possibilitariam ao participante uma ampla variedade de recursos no AVA UAB-UnB criando um ambiente colaborativo entre os estudantes, professores supervisores, coordenadores de polo, tutores etc. A proposta de estruturação do material didático utilizado no curso havia como objetivo superar a convencional tradição expositivo-descritiva, levando o estudante e professor a construírem juntos o conhecimento. O método escolhido para o curso com a utilização de recursos tecnológicos computacionais e outros instrumentos, como o vídeo e a multimídia, os alunos teriam no decorrer do curso o domínio das tecnologias de informação e comunicação, digitais e analógicas, imprescindíveis para a educação atual.

4.1.2.1 Síntese do PPC da licenciatura a distância em Geografia (LG)

Segundo o PPC da LG⁴⁰, o objetivo pedagógico foi propor um curso para a UAB, nos termos da Ação 6328/2005 do MEC, para articular e integrar o sistema nacional de educação superior a distância. O projeto aplicou a base das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Resolução CNE/CSE 14/2002 e os RQeAD, com foco na formação para o uso didático das TIC.

Para a criação do curso LG foi observada a quantidade de vagas (capacidade de oferta de vagas/ano UAB) no primeiro edital com 200 vagas, mas, com a possibilidade de ampliação a cada ano, no número de alunos e polos, via processo seletivo (vestibular) específico para os alunos da UAB para os seguintes municípios:

Quadro 14 - Local de oferta licenciatura a distância em Geografia (LG)

<u>Município</u>	<u>UF</u>	<u>Região</u>	<u>Nome Do Polo</u>	<u>Total De Ofertas</u>	<u>Ofertas Em Andamento</u>	<u>Alunos Matriculados</u>
------------------	-----------	---------------	---------------------	-------------------------	-----------------------------	----------------------------

⁴⁰ Página Cursos EaD UnB, UnB/DEGDEGD. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/geografia>. Acessado em: 13fev.2016.

1	Alexânia	GO	Região Centro-Oeste	Alexânia – Faz. Cachoeira	<u>1</u>	<u>0</u>	0
2	Barretos	SP	Região Sudeste	Barretos - Derbyclub	<u>2</u>	<u>1</u>	30
3	Brasília	DF	Região Centro-Oeste	Brasília - Santa Maria	<u>1</u>	<u>0</u>	0
4	Buritis	MG	Região Sudeste	Buritis - Veredas	<u>1</u>	<u>1</u>	42
5	Cavalcante	GO	Região Centro-Oeste	Cavalcante	<u>1</u>	<u>0</u>	0
6	Coromandel	MG	Região Sudeste	Coromandel - Sao Domingos	<u>1</u>	<u>0</u>	0
7	Goiás	GO	Região Centro-Oeste	Goiás - Alto Do Santana	<u>2</u>	<u>1</u>	32
8	Itapetininga	SP	Região Sudeste	Itapetininga - Taboaozinho	<u>3</u>	<u>1</u>	45
9	Palmas	TO	Região Norte	Palmas - Plano Diretor Norte	<u>1</u>	<u>0</u>	0
10	Posse	GO	Região Centro-Oeste	Posse - Centro	<u>1</u>	<u>0</u>	0
11	Santos	SP	Região Sudeste	Santos - Vila Nova	<u>1</u>	<u>0</u>	0
				Total	15	4	149

Fonte: SisUAB-CAPEs. Disponível em: <http://goo.gl/6mOSJn>. Acessado em: 13fev.2016.

Todavia, na página da IES⁴¹ constavam 7 (sete) polos de apoio presenciais: Polo de Alexânia – GO; Polo de Goiás – GO; Polo de Posse – GO; Polo de Buritis – MG; Polo de Barretos – SP; Polo de Itapetininga – SP; Polo de Palmas – TO. Diferentemente dos quatro polos identificados no SisUAB-CAPEs.

Quanto à formação de professores em geografia a proposta didático-pedagógica consistiu em períodos, dos quais constavam disciplinas que, numa ordem sequencial e cumulativa, permitiriam aos graduandos uma formação essencial em geografia e uma atuação social significativa. Para elaboração do PPC LG a IES considerou o número de alunos matriculados no ensino médio no Estado de Goiás, no Estado de São Paulo, no Distrito Federal e o número de professores que estavam em sala de aula que, ainda, não possuíam curso superior.

No PPC LG consta que para a expansão significativa de vagas e a garantia de um ensino com alta qualidade foi pensado a necessidade de um projeto institucional de graduação a distância que alcançasse o conhecimento e utilização de ferramentas pedagógicas de software do tipo de sistemas gerenciadores de conteúdo (SGC), conhecido na língua inglesa como LMS. A UAB-CAPEs propôs um modelo de EaD que assegurasse a ampliação da oferta educativa e o acesso do estudante, –muito mais expansionista do que qualitativo. Para a licenciatura em Geografia UAB-UnB foram consideradas as tecnologias digitais emergentes da internet com o intuito de estimular o surgimento de novos modelos pedagógicos de ensino, entre eles o colaborativo *online*. Na busca de um modelo de ensino-aprendizagem inovador a UnB pretendeu desenvolver e utilizar, prioritariamente, as tecnologias via web destinadas à crescente demanda de acesso ao ensino superior. Nesse modelo, o AVA funcionaria como o meio básico de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo, atendendo a distintos perfis de alunado. Assim, o curso de LG adotou os princípios de que as ferramentas e instrumentos

⁴¹Licenciatura em geografia a distância, disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/artes-visuais>.

disponibilizados pelas TIC não deveriam esquecer ou relegar ao segundo plano o protagonismo do estudante, mas, tudo seria planejado, elaborado e sintetizado com um único objetivo de buscar novas alternativas no processo ensino-aprendizagem.

O modelo proposto de educação aberta e virtual, segundo o PPC LG, seria incentivado o estudo autônomo durante o curso que aconteceriam de forma paralela a transmissão e promoção de uma série de valores e atitudes, consideradas socialmente coerentes com as necessidades atuais dos estudantes. Por outro lado, acreditava que LG estimularia à realização de pesquisas na área de educação a distância mediante o pagamento de bolsas de pesquisa aos profissionais envolvidos no processo. Desta forma, seriam desenvolvidos estudos sobre os modelos pedagógicos utilizados, especialmente aqueles bem-sucedidos que, certamente, apontariam para as novas necessidades, modularização e customização dos sistemas já disponíveis.

A concepção de aprendizagem apresentada no PPC para o curso de LG foi a construtivista, a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky que deveria favorecer a interação entre professor-aluno-tutor e aluno-aluno de forma ativa, crítica, participativa com indagações, construção de opiniões e elaboração de pesquisas.

O sistema de comunicação para a LG foi pensado na ação integrada de diferentes profissionais, que contribuiriam para o sucesso dos cursos a distância destinadas a, principalmente, o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes nos cursos. Assim, este sistema seria composto por professores com experiência em coordenação pedagógica que ficariam responsáveis pelo planejamento do desenho instrucional dos cursos e pela criação e implementação de meios que facilitem e estimulem a aprendizagem dos estudantes. A comunicação aconteceria nas formas de contato aluno-especialista, aluno-tutor e aluno-aluno, por meio da Internet, telefone, fax e correio. Os recursos da Internet serão empregados para disseminar informações sobre o curso, abrigar funções de apoio ao estudo, proporcionar acesso ao correio eletrônico, fóruns e “chats”, além de trabalhos cooperativos entre os alunos. O “Ambiente Virtual de Aprendizagem” (AVA Moodle) terá um site específico organizado especificamente para este curso. Toda a comunicação e divulgação vão contar com o auxílio da Internet, do telefone (0800), Correio Postal e fax. A videoconferência também poderá ser utilizada como ferramenta para a interlocução professor-aluno-tutor.

Quanto aos recursos educacionais consta no PPC LG que a proposta de estruturação dos materiais didáticos apresentou como base o princípio de que são recursos utilizados por todos os envolvidos no processo educacional. Ou seja, a LG sendo curso a distância, os materiais se transformariam em importantes canais de comunicação entre estudantes,

professores, tutores, a partir das diretrizes e princípios da proposta político-pedagógica do curso. Por isso, há necessidade de serem dimensionados, respeitando as especificidades à realidade de acesso do público alvo inerentes à modalidade a distância. Por tudo isso, a competência profissional de uma equipe básica para desenvolver materiais para EaD exigiria a inclusão, trabalho conjunto e integrado do professor, especialista em EaD e equipe de suporte, ou seja, uma equipe multidisciplinar. As disciplinas da LG seriam produzidas preferencialmente pelos professores do programa, podendo ser materiais didáticos e recursos tecnológicos: a) material - impresso, videoconferências, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e; b) recursos - fórum, diálogo, teste, trabalho, wikis, glossário, lição, book, inquérito, referendo, questionário, material didático e ferramentas de interação e; c) Ferramentas de interação - e-mail, fóruns de discussão, chat, apresentação, metodologia, cronograma e adicionais.

4.1.2.1 Síntese do PPC da licenciatura a distância em Letras/Português (LLP)

O curso de LLP⁴² se destinou a qualquer cidadão que tivesse concluído a educação básica com aprovação no processo seletivo para UAB-UnB. Constatou como objetivo no PPC LLP foi proporcionar um curso para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em consonância com as políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade. O curso foi elaborado conforme as DCN e os RQEaD para o uso das TIC, com 360 vagas anuais:

Quadro 15 - Local de oferta licenciatura a distância em Letras-Português (LLP)

	Município	UF	Região	Nome Do Polo	Total De Ofertas	Ofertas Em Anda/o	Alunos Matriculados
1	Acrelândia	AC	Região Norte	<u>Acrelândia - Centro</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	37
2	Aguas Lindas Goiás	GO	Região Centro-Oeste	<u>Mansões Olinda</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
3	Alexânia	GO	Região Centro-Oeste	<u>Faz. Cachoeira</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
4	Alto Paraíso Goiás	GO	Região Centro-Oeste	<u>Alto P. Goiás - Centro</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	21
5	Brasília	DF	Região Centro-Oeste	<u>Brasília - Guariroba</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
6	Buritís	MG	Região Sudeste	<u>Buritís - Veredas</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	84
7	Carinhanha	BA	Região Nordeste	<u>Carinhanha - Centro</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	39
8	Formosa	GO	Região Centro-Oeste	<u>Formosa - Abreu</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0
9	Ipatinga	MG	Região Sudeste	<u>Ipatinga - Bom Retiro</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	44
10	Sena Madureira	AC	Região Norte	<u>Sena Madureira - CSU</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	38
				Total	15	7	263

⁴² Disponível em: <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/ConsultaIES.action>. Acessado em: 14fev. 2016

Fonte: SisUAB-CAPES. Disponível em: <http://goo.gl/6mOSJn>. Acessado em: 13fev.2016.

Na página eletrônica da IES constavam 8 (oito) polos de apoio presenciais: Polo de Acrelândia – AC; Polo de Sena Madureira – AC; Polo de Carinhanha – BA; Polo de Águas Lindas – GO; Polo de Alexânia – GO; Polo de Alto Paraíso – GO; Polo de Buritis – MG; Polo de Ipatinga – MG, mas, conforme se observa no quadro 15 há 7 (sete) polos ativos, ou seja, os dados são discordantes.

A concepção de aprendizagem apresentada no PPC da LLP foi a construtivista, a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky, na crença de que a EaD se tornaria mais eficiente quando aliada às teorias pedagógicas, como o construtivismo que o conhecimento não é repassado, mas, construído das experiências individuais trocadas entre o estudante e o grupo. Ao professor-tutor caberia instigar, desafiar, mobilizar, questionar e utilizar os "erros" de forma construtiva, garantindo uma reelaboração das hipóteses levantadas. Nessa concepção o aluno do ensino a distância, apoiado pelo tutor, seguiria seu ritmo próprio e entenderia que se aprende fazendo, em articulação com os recursos das tecnologias criadas num projeto pedagógico calcado nos seguintes objetivos educacionais:

- conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados;
- selecionar as informações mais significativas e integrá-las à vida do estudante;
- incentivar a cooperação para vencer os desafios do hoje e do amanhã;
- incentivar a autonomia e autoria como metas a serem alcançadas;
- proporcionar grupos cooperativos como estratégia didática;
- adotar perspectiva construcionista, com ênfase na produtividade do aluno, no aproveitamento de seu conhecimento anterior e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem;
- promover a interação entre as pessoas, em ambiente virtual;
- propiciar a troca de experiências entre os integrantes do curso (PPC-LLP).

No sistema de comunicação cada estudante receberia retorno individualizado sobre o seu desempenho disponibilizado no AVA LLP por meio do sistema de acompanhamento. Nesse AVA seriam inseridas as orientações e trocas de informações complementares relativas aos conteúdos abordados em exercícios desenvolvidos, principalmente, aqueles que teriam sido respondidos de forma incorreta, propiciando novas elaborações e encaminhamentos de reavaliação. O sistema de comunicação seria constituído pela ação integrada de diferentes profissionais, como professores com experiência em coordenação pedagógica, responsáveis pelo planejamento do desenho instrucional dos cursos e pela implementação de meios que facilitassem e estimulassem a aprendizagem dos estudantes. Todavia, ressalva-se que seria por meio da tutoria que se garantiria o processo de interlocução necessário ao projeto educativo.

Para tanto, o curso empregaria as ferramentas de comunicação para o processo de interlocução por: a) e-mail: para comunicação diversa com aos cursistas como, informe sobre as inscrições e início dos cursos, envio de atividades que lhe seriam solicitadas, avisos sobre a participação nos fóruns e chats, retorno das atividades entregues ao tutor, informações sobre novas fontes de pesquisas, além de servirem para as trocas de informações entre os participantes do curso; b) fóruns de discussão: para oportunizar a discussão de assuntos pertinentes aos estudos, principalmente aqueles que possam oferecer dúvidas ou que deem margem a um maior aprofundamento. Seria a ferramenta ideal para os cursistas construírem seu próprio conhecimento, uma vez que o tema levantado ficaria na tela por mais tempo. Neste caso, LLP acreditava que os estudantes aprofundariam suas pesquisas; c) chat: discussão de temas relevantes de pequenos grupos, além disso, para a confraternização dos participantes do curso, procuraria a LLP utilizá-lo em horário de maior aceitação entre os participantes.

As tecnologias aplicadas ao ensino da LLP constituiriam no material didático em meio impresso, meio audiovisual, um recurso natural ou um recurso construído, ou seja, estruturação do curso se daria por material impresso, videoconferência e ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A função estaria sempre relacionada ao apoio à mediação pedagógica e como instrumento para instigar a aprendizagem, permitindo que o aluno operasse em níveis afetivos, cognitivos e metacognitivos. Havia intencionalidade da utilização de alguns recursos do Moodle: fóruns, diálogos, testes, trabalhos, wikis, glossários, lições, books, inquéritos, referendos, questionários, material didático. Com esses recursos a LLP pretendia superar a convencional tradição de aula expositivo-descritiva e levaria o estudante e professor a construírem, juntos, o conhecimento. Essa abordagem significaria ir além do domínio de técnicas, todavia, importante que os materiais didáticos estivessem integrados. Neste caso, os autores do livro deveriam relacionar o conteúdo impresso com o ambiente *online* e as temáticas das videoconferências. Essa integração motivaria o estudante a utilizar todos os recursos disponíveis no AVA, possibilitando uma variedade de recursos com vista à criação de um ambiente colaborativo entre os estudantes, professores, coordenadores de polo, tutores etc. Para a LLP, o AVA foi planejado com o objetivo de integrar todas as mídias para apoiar o conteúdo impresso ou distribuído em CDROM, permitindo que no conteúdo *online*, o estudante pudesse realizar a leitura hipertextual, multimídia, propiciar a interatividade síncrona e assíncrona na construção de uma comunidade em rede. A programação da LLP permitiria o acesso no AVA e aos conteúdos, incluindo textos, links, imagens, sons, de acordo com a forma de comunicação estabelecida para cada disciplina.

4.1.2.1 Síntese do PPC da licenciatura a distância em Música (LM)

Para o curso de LM⁴³ o modelo pedagógico considerou a expansão significativa de vagas e a garantia de um ensino de qualidade com a necessidade de um projeto institucional de graduação a distância que tendesse ao conhecimento e a utilização de ferramentas pedagógicas por intermédio de software de Sistemas Gerenciadores de Conteúdo (SGC). O curso acompanharia o modelo de ensino e aprendizagem inovador no sentido do desenvolvimento e utilização, prioritariamente, as tecnologias via web. Diga se que UnB propôs um modelo de EaD que assegurasse a ampliação da oferta educativa e o acesso do estudante, tendo em vista os diversos contextos de atuação do educador musical, as necessidades e demandas para o desenvolvimento local/regional. Assim, a LM objetivou fornecer por meio da EaD subsídios teórico-práticos para desenvolver um futuro educador musical reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar os saberes e as competências condizentes com o contexto de atuação. Deste modo, o modelo EaD na LM funcionaria como meio básico de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo, atendendo a distintos perfis de estudante, na crença de que a utilização das TIC seria possível desenvolver a aprendizagem colaborativa. Por meio de variadas situações de interação aluno-aluno e aluno-professor o estar juntos virtualmente potencializaria a condição de aprendizagem e colaboração no curso.

A capacidade de oferta da LM foi estipulada em 100 vagas/ano distribuídas nos seguintes municípios:

Quadro 16 - Local de oferta da licenciatura a distância em Música (LM)

	<u>Município</u>	<u>UF</u>	<u>Região</u>	<u>Nome Do Polo</u>	<u>Total de Ofertas</u>	<u>Ofertas em andamento</u>	<u>Alunos Matriculados</u>
1	Acrelândia	AC	Região Norte	<u>Acrelândia - Centro</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
2	Aguaí de Goiás	GO	Região Centro-Oeste	<u>Mansões Olinda</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0
3	Anápolis	GO	Região Centro-Oeste	<u>Anápolis - Jundiá</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
4	Boa Vista	RR	Região Norte	<u>Boa Vista - Pricuma</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	18
5	Brasiléia	AC	Região Norte	<u>Brasiléia - Centro</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
6	Brasília	DF	Região Centro-Oeste	<u>Brasília - Santa Maria</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0
7	Buritizópolis	MG	Região Sudeste	<u>Buritizópolis - Veredas</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	16
8	Cruzeiro do Sul	AC	Região Norte	<u>Cruzeiro Do Sul - Centro</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	15
9	Feijó	AC	Região Norte	<u>Feijó - Cidade Nova</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
10	Ipatinga	MG	Região Sudeste	<u>Ipatinga - Bom Retiro</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0

⁴³ Fonte: Página Cursos EaD UnB, UnB/DEGDEGD. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/musica>>. Acessado em: 13fev.2016

11	Porto Nacional	TO	Região Norte	Porto Nacional - Centro	<u>2</u>	<u>1</u>	17
12	Posse	GO	Região Centro-Oeste	Posse - Centro	<u>1</u>	<u>0</u>	0
13	Primavera do Leste	MT	Região Centro-Oeste	Primavera Do Leste - Centro	<u>1</u>	<u>0</u>	0
14	Rio Branco	AC	Região Norte	Rio Branco - Vila Ivonete	<u>3</u>	<u>1</u>	16
15	Sena Madureira	AC	Região Norte	Sena Madureira - CSU	<u>2</u>	<u>0</u>	0
16	Tarauacá	AC	Região Norte	Tarauacá - Centro	<u>2</u>	<u>0</u>	0
17	Xapuri	AC	Região Norte	Xapuri - Centro	<u>2</u>	<u>0</u>	0
				Total	26	5	82

Fonte: SisUAB-CAPEs. Disponível em: <http://goo.gl/6mOSJn>. Acessado em: 13fev.2016.

Observa-se no quadro 16 à época da coleta exploratória, segundo o SisUAB-CAPEs, a IES tinha cinco ofertas de polos em andamento, mas, na página da IES constava 11 (onze)⁴⁴ polos: Polo de Cruzeiro do Sul – AC; Polo de Rio Branco – AC; Polo de Sena Madureira – AC; Polo de Xapuri – AC; Polo de Anápolis – GO; Polo de Posse – GO; Polo de Buritis – MG; Polo de Ipatinga – MG; Polo de Primavera do Leste – MT; Polo de Boa Vista – RR; Polo de Porto Nacional – TO. Igualmente aos cursos anteriores os dados apresentados são divergentes.

Com relação às diretrizes para estruturação da LM havia intencionalidade de oferecer para o estudante uma formação integral, destinadas a crescente participação de cidadãos conscientes de seu papel transformador na sociedade. A proposta exigia que as atividades do curso tivessem como orientação fundamental seu inter-relacionamento, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, abrangendo, inclusive, debates contemporâneos mais amplos, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas, conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

A concepção de aprendizagem apresentada para o curso de LM foi a construtivista, também, a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky. Nessa teoria a mediação pedagógica tem um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem apoiado em recursos tecnológicos. Nessa concepção a EaD se tornaria mais eficiente, em que o conhecimento não é repassado, mas, construído a partir das experiências individuais trocadas pelo aluno com o grupo.

O sistema de comunicação da LM seria composto por professores com experiência em coordenação pedagógica, responsáveis pelo planejamento do desenho instrucional dos cursos e pela criação e implementação de meios que facilitem e estimulem a aprendizagem dos alunos. O acompanhamento do aluno se daria em vários níveis: Coordenação pedagógica, tutores presenciais, Coordenador Operacional de Ensino de Graduação a Distância, Coordenador do curso, Coordenador de Tutoria, Coordenador Pedagógico, Professores autores,

⁴⁴ Ofertas da Licenciatura em Música UAB-UnB. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/musica>. Acessado em: 13fev.2016.

Professores Supervisores, Professores Tutores/ Tutores a distância. Para garantir o processo de interlocução permanente e dinâmico a tutoria utilizaria não só a rede comunicacional viabilizada pela internet pelo AVA - Moodle, mas também, outros meios de comunicação como telefone e correio, que permitiria a todos os estudantes, independentemente de suas condições de acesso ao centro tecnológico do polo, contar com apoio e informações relativas ao curso.

Conforme descrito no PPC da LM os recursos educacionais tiveram como base o princípio de que são utilizados por todos os envolvidos no processo educacional, sendo os materiais didáticos e recursos tecnológicos o material impresso, videoconferência e AVA. Objetivou-se com o AVA integrar todas as mídias, oferecer apoio ao conteúdo impresso ou distribuído em CDROM permitindo que no conteúdo *online* o aluno pudesse fazer uma leitura hipertextual, multimídia, propiciar a interatividade síncrona e assíncrona na construção de uma comunidade em rede. Alguns recursos que o Moodle oferece são: fóruns de discussão, diálogos, chat, glossário, wiki, tarefas, testes, etc.

4.1.2.1 Síntese do PPC da licenciatura a distância em Pedagogia (LP)

Em concordância com o PPC LP⁴⁵ o curso foi ofertado para todo portador de diploma de ensino médio ofertado nas modalidades presenciais e *online*. Os profissionais da educação, conseqüentemente, foram chamados a ter como centro de sua atividade profissional o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados, incitando o intercâmbio dos saberes, a mediação relacional, simbólica e o monitoramento dos percursos de aprendizagem.

Faz parte do PPC LP que o mesmo curso foi ofertado presencialmente. Para a faculdade de educação as demandas de formação profissional sempre tentam responder a configuração de que têm origens nas mudanças nas relações sociais, especialmente as encontradas no mundo do trabalho e da tecnologia. O projeto acadêmico do curso de pedagogia deveria contribuir para tornar realidade à missão da FE, isto é, formadora de educadores capazes de intervir na realidade, por meio de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Essa atuação deveria,

⁴⁵ Fonte: Página Cursos EaD UnB, UnB/DEGDEGD. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/pedagogia>>. Acessado em: 13fev.2016

complementarmente, estar comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática. Todavia, foram objetivos do curso LP:

1. Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir-nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência;
2. Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referências para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;
3. Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais;
4. Formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada (PPC-LP).

Os objetivos do curso de LP visavam atender os seguintes municípios:

Quadro 17 - Local de oferta da licenciatura a distância em Pedagogia (LP)

	Município	UF	Região	Nome Do Polo	Total De Ofertas	Ofertas Em Andamento	Alunos Matriculados
1	Acrelândia	AC	Região Norte	<u>Acrelândia Centro</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	24
2	Águas Lindas De Goiás	GO	Região Centro-Oeste	<u>Mansões Olinda</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
3	Alexânia	GO	Região Centro-Oeste	<u>Alexânia – Faz. Cachoeira</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	22
4	Alto Paraíso De Goiás	GO	Região Centro-Oeste	<u>Centro</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	25
5	Anápolis	GO	Região Centro-Oeste	<u>Anápolis - Jundiá</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0
6	Brasiléia	AC	Região Norte	<u>Brasiléia - Centro</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	43
7	Brasília	DF	Região Centro-Oeste	<u>Brasília - Santa Maria</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0
8	Camapuã	MS	Região Centro-Oeste	<u>Camapuã - Vila Diamantina</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0
9	Carinhanha	BA	Região Nordeste	<u>Carinhanha - Centro</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	45
10	Cavalcante	GO	Região Centro-Oeste	<u>Cavalcante - Centro</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	29
11	Formosa	GO	Região Centro-Oeste	<u>Formosa - Abreu</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0
12	Goiás	GO	Região Centro-Oeste	<u>Goiás - Alto Do Santana</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	77
13	Uruaçu	GO	Região Centro-Oeste	<u>Uruaçu - Centro</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0
14	Xapuri	AC	Região Norte	<u>Xapuri - Centro</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	29
				Total	17	9	294

Fonte: SisUAB-CAPEs. Disponível em: <http://goo.gl/6mOSJn>. Acessado em: 13fev.2016.

Consta na página da IES⁴⁶ 9 (nove) ofertas em andamentos: Polo de Acrelândia – AC; Polo de Brasiléia – AC; Polo de Xapuri – AC; Polo de Carinhanha – BA; Polo de Águas Lindas – GO; Polo de Alexânia – GO; Polo de Alto Paraíso – GO; Polo de Cavalcante – GO; Polo de Goiás – GO. Neste curso, diferentemente dos anteriores, o número de polos em andamento confere com as informações no SisUAB-CAPEs, mas, pela manutenção da oferta do curso do que a sua atualização no sistema.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/pedagogia>

A concepção de aprendizagem apresentada no PPC da LP foi a construtivista, a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky, em decorrência da crescente participação de cidadãos conscientes de seu papel transformador na sociedade. A LP exigiu que as atividades do curso tivessem como orientação fundamental seu inter-relacionamento, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, abrangendo inclusive debates contemporâneos mais amplos, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. A concepção construtivista poderia ser a mais adequada à consecução da LP, uma vez que exerceria atribuições que requerem, constantemente, indagações, construção de opiniões e elaboração de pesquisa. Assim, a estrutura curricular pretendeu dar conta da fase inicial da construção da identidade profissional do pedagogo e, por isso, pretendeu oferecer ao futuro profissional as oportunidades e meios para a progressiva estruturação da sua identidade e continuaria elaborando e remodelando no decorrer do curso e depois ao longo de sua carreira.

A LP julgou ser necessária duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação. Primeiro, a adaptação dos mecanismos e do espírito do aprendizado aberto no cotidiano da educação, num novo estilo de pedagogia que favorecesse, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado colaborativo em rede. Nesse quadro, o docente é chamado a tornar-se um mobilizador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos. A segunda envolve o reconhecimento do aprendizado, ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais, sociais, - mesmo que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de geração e transmissão do conhecimento -, os sistemas de ensino poderiam ter como nova missão de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências das pessoas, independentemente de onde, quando e como foram adquiridas.

A LP acreditou que o emprego dos recursos educacionais a UnB em sua função mediadora e provedora imediata de recursos seria facilitadora/dificultadora dos processos gerenciais ou pedagógicos. Logo, as disciplinas seriam ofertadas no AVA e deveriam contar com os meios audiovisuais para completar o trabalho pedagógico. As tecnologias da comunicação e da informação ampliariam consideravelmente e alterariam muitas funções cognitivas humanas, além, do uso que tivesse sido feita da memória, da instrução, da percepção e do raciocínio. Segundo o PPC, na atualidade, há um predomínio da memória artificial em suportes sempre mais acessíveis. Com isso, as informações e conhecimentos podem ser produzidos e compartilhados entre um grande número de indivíduos, aumentando o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos e modificando profundamente a noção de tempo e

espaço na educação e na formação, sobretudo, introduzindo o conceito de comunidade de aprendizagem em rede.

4.1.2.1 Síntese do PPC da licenciatura a distância em Teatro (LT)

Conforme o PPC LT⁴⁷, a expansão significativa de vagas e a garantia de um ensino de alta qualidade indicam a necessidade de um projeto institucional de graduação a distância que visasse o conhecimento e a utilização de ferramentas pedagógicas de software de SGC. A UAB-UnB propôs um modelo de EaD que assegurasse a ampliação da oferta educativa e o acesso do estudante, no AVA que funcionasse como o meio básico de interação entre professor-estudante, estudante-estudante e estudante-conteúdo, atendendo a distintos perfis de estudante.

O processo de seleção ficou sob a responsabilidade do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília - CESPE, que aplicou a prova objetiva de conhecimento geral (de caráter classificatório), prova de redação (de caráter eliminatório), e prova prática, individual (de caráter classificatório), frente a uma banca.

Com a realização do curso LT se esperava capacitar os estudantes para atualização constante de informações na área de teatro, por meio da formação de uma grande rede de colaboração e comunicação no Brasil, composta de professores da rede pública e das universidades e estudantes da educação básica. Dessa forma, se propôs a dinamização dos processos culturais nas seguintes regiões:

Quadro 18 - Local de oferta da Licenciatura a distância em Teatro (LT)

Município	UF	Região	Nome Do Polo	Total De Ofertas	Total De Ofertas	Ofertas Em Andamento	Alunos Matriculados
1	Acrelândia	AC	Região Norte	Acrelândia - Centro	1	0	0
2	Aguaí de Lindas	GO	Região Centro-Oeste	Mansões Olinda	0	0	0
3	Anápolis	GO	Região Centro-Oeste	Anápolis - Jundiá	1	0	0
4	Araras	SP	Região Sudeste	Araras - Centro	1	0	0
5	Barra do Bugres	MT	Região Centro-Oeste	Barra Do Bugres - Centro	2	1	22
6	Barretos	SP	Região Sudeste	Barretos - Derby Club	3	0	0
7	Brasiléia	AC	Região Norte	Brasiléia - Centro	2	0	0
8	Cruzeiro do Sul	AC	Região Norte	Cruzeiro Do Sul - Centro	3	1	11
9	Feijó	AC	Região Norte	Feijó - Cidade Nova	1	0	0

⁴⁷ Fonte: Página Cursos EaD UnB, UnB/DEGDEGD. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/teatro>>. Acessado em: 13fev.2016.

10	Ipatinga	MG	Região Sudeste	<u>Ipatinga - Bom Retiro</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	8
11	Itapetininga	SP	Região Sudeste	<u>Itapetininga - Taboaozinho</u>	<u>4</u>	<u>0</u>	0
12	Palmas	TO	Região Norte	<u>Palmas - Plano Diretor Norte</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
13	Posse	GO	Região Centro-Oeste	<u>Posse - Centro</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
14	Primavera do Leste	MT	Região Centro-Oeste	<u>Primavera Do Leste - Centro</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
15	Rio Branco	AC	Região Norte	<u>Rio Branco - Vila Ivonete</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	15
16	Santos	SP	Região Sudeste	<u>Santos - Vila Nova</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	0
17	Sena Madureira	AC	Região Norte	<u>Sena Madureira - CSU</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
18	Tarauacá	AC	Região Norte	<u>Tarauacá - Centro</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
19	Xapuri	AC	Região Norte	<u>Xapuri - Centro</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	0
				Total	34	4	56

Fonte: SisUAB-CAPEL. Disponível em: <http://goo.gl/6mOSJn>. Acessado em: 13fev.2016.

Na página da IES⁴⁸ constava a oferta do curso em 12 (doze) polos: Polo de Cruzeiro do Sul – AC; Polo de Rio Branco – AC; Polo de Sena Madureira – AC; Polo de Tarauacá – AC; Polo de Xapuri – AC; Polo de Posse – GO; Polo de Ipatinga – MG; Polo de Barra do Bugres – MT; Polo de Primavera do Leste – MT; Polo de Barretos – SP; Polo de Itapetininga – SP; Polo de Palmas – TO. Comparando os dados da IES com os dados informados no SisUAB observa-se que, também, não estão atualizados.

Segundo o PPC da LT o currículo foi organizado para contemplar a carga horária e seus componentes curriculares especificados na Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. A concepção de aprendizagem, segundo o PPC da LT foi a a construtivista a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky, com a justificativa de que a mediação pedagógica tivesse um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem apoiado em recursos tecnológicos. A EaD se tornaria mais eficiente quando aliada às teorias pedagógicas, como o construtivismo, onde o conhecimento não seria repassado, mas, construído a partir das experiências individuais trocadas pelo aluno com o grupo.

Para LT seria necessário o desenvolvimento de um sistema de comunicação de uma rede de comunicação que possibilitasse a ligação dos vários polos regionais. Para tanto, seria imprescindível a organização de uma estrutura física, pedagógica e acadêmica na UnB. Entendeu a LT que o sistema de comunicação seria composto por professores com experiência em coordenação pedagógica, responsáveis pelo planejamento do desenho instrucional dos cursos e pela criação e implementação de meios que facilitem e estimulem a aprendizagem dos estudantes. O acompanhamento do estudante se daria em vários níveis: coordenação do UAB, coordenação do curso, coordenação do polo, professor autor, professor supervisor, tutores presencias, tutores a distância e estudantes.

⁴⁸ Licenciatura em Teatro UAB-UnB. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/teatro>. Acessado em: 13fev.2016.

Para garantir o processo de interlocução permanente e dinâmico, a tutoria utilizaria não só a rede comunicacional viabilizada pela internet no AVA, mas, outros meios de comunicação como telefone, correio, conferência web e oficinas presenciais que permitiriam a todos os estudantes, independentemente de suas condições de acesso ao centro tecnológico do polo, contar com apoio e informações relativas ao curso.

A proposta de estruturação dos materiais didáticos transmitiu como base os recursos utilizados por todos os envolvidos no processo educacional e poderia ser utilizado material impresso, videoconferências e AVA.

4.2 EVIDÊNCIAS DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA NO ÂMBITO UAB-UNB

Nesta seção são apresentadas as evidências da Cultura da Convergência quanto ao modelo organizacional no âmbito da UAB-UnB na perspectiva dos meios de comunicação, da cultura participativa e da inteligência coletiva. As evidências foram extraídas do AVA relativas aos oito cursos, a fim de identificar e analisar se as licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília (UnB) alteraram o modelo de transferência de informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência.

4.2.1 Mídias na licenciatura a distância UAB-UnB

Nesta subseção são apresentados os tipos de mídias utilizadas nos cursos de licenciatura a distância no âmbito da UAB-UnB: Licenciatura em Artes Visuais (LAV); Licenciatura em Biologia (LB); Licenciatura em Educação Física (LEF); Licenciatura em Geografia (LG); Licenciatura em Letras-Português (LLP); Licenciatura em Música (LM); Licenciatura em Pedagogia (LP) e Licenciatura em Teatro (LT). Na tabela tipos de mídias frequentes nas licenciaturas a distância da Universidade de Brasília são expostas as mídias mais frequentes em cada curso/disciplinas para o período de 1º/2015. Esclarece-se que a consolidação das informações possibilitou a visão geral de cada curso, conforme apresentado a seguir.

Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Artes Visuais UAB-UnB, Seminário Presencial de Conclusão de Curso (SPCC); Ateliê de Artes Visuais II (AAV2) Teoria da Educação (TE); História da Arte Educação 1 (HAE1):

Tabela 2 - Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Artes Visuais UAB-UnB

Tipos de Mídias	Categorias	SPCC	AAV2	HAE1	TE
Texto	Livro didático		-		-
	Anotações de aula	sim	sim	sim	sim
	Artigos	sim	sim	sim	sim
	Capítulo de Livro	sim	sim	sim	sim
	Guia de estudos	sim	sim	sim	sim
	Manuais	-	-	-	-
	Jornais e boletins	-	-	-	-
Gravações em Áudio	Áudio MP3	-	-	-	-
	Audiocassete	-	-	-	-
	Videocassete	-	-	-	-
	CD/DVD	-	-	-	-
Rádio e Televisão	Rádio	-	-	-	-
	Televisão educativa	-	-	-	-
	Televisão a Cabo (CATV)	-	-	-	-
	Satélite de Transmissão Direta	-	-	-	-
	Vídeo Transmissível	-	sim	sim	sim
Teleconferência	Audiokonferência	-	-	-	-
	Audiográfico	-	-	-	-
	Videoconferência	-	-	-	-
	Teleconferência	-	-	-	-
Apoio por computador	Web conferência	-	-	-	-
	Conferência por computador (Chat)	sim	-	-	-
	Sistema Aprendizado Fundamentado na Web	sim	sim	sim	sim
	Internet 2	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2017). Adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009).

Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Biologia UAB-UnB nas disciplinas de Bioquímica Fundamental (BioFund); Didática das Ciências (DC); Ecologia 1 (Eco1); Tópicos Biofísicos (TBiof):

Tabela 3 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Biologia UAB-UnB

Tipos de Mídias	Categorias	BioFund.	DC	Eco1	TBiof
Texto	Livro didático	Sim	Sim	Sim	-
	Anotações de aula	Sim	Sim	Sim	-
	Artigos	Sim	Sim	Sim	-
	Capítulo de Livro	Sim	Sim	Sim	Sim
	Guia de estudos	Sim	Sim	Sim	Sim
	Manuais	Sim	Sim	Sim	-
	Jornais e boletins	-	-	-	-
	Áudio MP3	-	-	-	-

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

Fonte: elaborado pelo autor (2017). Adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009).

Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Educação Física UAB-UnB nas disciplinas de Aspectos Psicológicos da Aprendizagem Aplicados à Educação Física (APAAEF); Educação Física Adaptada (EFA); Fisiologia do Exercício 1(FE 1); Metodologia da dança e expressão corporal (MDEC); Polí. Púb. Ed. Fís., Esporte, Saúde e Lazer (PPEFESL):

Tabela 4 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Educação Física UAB-UnB

Tipos de Mídias	Categorias	APAAEF	EFA	FE 1	MDEC	PPEFESL
Texto	Livro didático	-	-	-	-	-
	Anotações de aula	-	-	Sim	-	-
	Artigos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Capítulo de Livro	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Guia de estudos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Manuais	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Jornais e boletins	-	-	-	-	-
Gravações em Áudio	Áudio MP3	-	-	-	-	-
	Audiocassete	-	-	-	-	-
	Videocassete	-	-	-	-	-
	CD/DVD	-	-	-	-	-
Rádio e Televisão	Rádio	-	-	-	-	-
	Televisão educativa	-	-	-	-	-
	Televisão a Cabo (CATV)	-	-	-	-	-
	Satélite de Transmissão Direta	-	-	-	-	-
	Vídeo Transmissível	Sim	Sim	-	-	Sim
Teleconferência	Audioconferência	-	-	-	-	-
	Audiográfico	-	-	-	-	-
	Videoconferência	-	-	-	-	-
	Teleconferência	-	-	-	-	-
Apoio por Computadores	Web conferência	-	-	-	-	-
	Conferência por computador (Chat)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Sistema Aprendizado Fundamentado Web	Sim	Sim	Sim	sim	Sim
Internet 2	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2017). Adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009).

Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Geografia UAB-UnB nas disciplinas de Cartografia e Educação 2 (CE2); Fundamentos Básicos de Fitogeografia (FBF); Geografia Rural (GR); Introdução aos Estudos Regionais (IER); Prática Pedagógica em Geografia 2 (PPG):

Tabela 5 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Geografia UAB-UnB

Tipos de Mídias	Categorias	CE2	FBF	GR	IER	PPG
Texto	Livro didático	Sim	-	-	-	-
	Anotações de aula	-	-	-	-	-
	Artigos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Capítulo de Livro	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Guia de estudos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Manuais	Sim	-	-	Sim	Sim
	Jornais e boletins	-	-	-	-	-
Gravações em Áudio	Áudio MP3	-	-	Sim	-	-
	Audiocassete	-	-	-	-	-
	Videocassete	-	-	-	-	-
	CD/DVD	-	-	-	-	-
Rádio e Televisão	Rádio	-	-	-	-	-
	Televisão educativa	-	-	-	-	-
	Televisão a Cabo (CATV)	-	-	-	-	-
	Satélite de Transmissão Direta	-	-	-	-	-
	Vídeo Transmissível	-	sim	sim	-	-
Teleconferência	Audioconferência	-	-	-	-	-
	Audiográfico	-	-	-	-	-
	Videoconferência	-	-	-	-	-
	Teleconferência	-	-	-	-	-
Apoio por Computadores	Web conferência	-	-	-	-	-
	Conferência por computador (chat)	Sim	-	Sim	-	Sim
	Sistema Aprendizado Fundamentado na Web	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Internet 2	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2017) Adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009).

Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Letras-Português UAB-UnB nas disciplinas Clássicos Universais (CU); Linguística Textual e Prática de Texto (LTPT); Semântica (SEMÂ); Variação Linguística (VL):

Tabela 6 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Letras-Português UAB-UnB

Tipos de Mídias	Categorias	CU	LTPT	SEMÂ	VL
Texto	Livro didático	-	-	-	-
	Anotações de aula	Sim	Sim	Sim	Sim
	Artigos	Sim	Sim	Sim	Sim
	Capítulo de Livro	Sim	Sim	Sim	Sim
	Guia de estudos	Sim	Sim	Sim	Sim
	Manuais	Sim	Sim	Sim	Sim
	Jornais e boletins	-	-	-	-
Gravações em Áudio	Áudio MP3	-	-	-	Sim
	Audiocassete	-	-	-	-
	Videocassete	-	-	-	-
	CD/DVD	-	-	-	-
Rádio e Televisão	Rádio	-	-	-	-
	Televisão educativa	-	-	-	-
	Televisão a Cabo (CATV)	-	-	-	-
	Satélite de Transmissão Direta	-	-	-	-
	Vídeo Transmissível	Sim	Sim	-	-
Teleconferência	Audioconferência	-	-	-	-
	Audiográfico	-	-	-	-
	Teleconferência	-	-	-	-
	Videoconferência	-	-	-	-
Apoio por Computadores	Web conferência	-	-	-	-
	Conferência por computador (chat)	-	-	-	Sim
	Sistema Aprendizado Fundamentado na Web	Sim	Sim	Sim	Sim
	Internet 2	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2017). Adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009).

Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Música UAB-UnB nas disciplinas de Percepção e Estruturação Musical 2 (PEM); Prática De Canto 2 (PC); Prática Ensino, Aprendizagem Musical 2 (PEAM2); Práticas Musicais Da Cultura 1(PMC1); Violão 2 (V2):

Tabela 7 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Música UAB-UnB

Tipos de Mídias	Categorias	PEM2	PC	PEAM2	PMC1	V2
Texto	Livro didático	-	-	-	-	-
	Anotações de aula	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Artigos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Capítulo de Livro	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Guia de estudos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Manuais	Sim	Sim	Sim	Sim	-
	Jornais e boletins	-	-	-	-	-
Gravações em Áudio	Áudio MP3	-	Sim	Sim	-	-
	Audiocassete	-	-	-	-	-
	Videocassete	-	-	-	-	-
	CD/DVD	-	-	-	-	-
Rádio e Televisão	Rádio	-	-	-	-	-
	Televisão educativa	-	-	-	-	-

	Televisão a Cabo (CATV)	-	-	-	-	-
	Satélite de Transmissão Direta	-	-	-	-	-
	Vídeo Transmissível	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Teleconferência	Audioconferência	-	-	-	-	-
	Audiográfico	-	-	-	-	-
	Teleconferência	-	-	-	-	-
	Videoconferência	-	-	-	-	-
Apoio por Computadores	Web conferência	-	-	-	-	Sim
	Conferência por computador (chat)	-	-	-	-	Sim
	Sistema Aprendizado Fundamentado na Web	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Internet 2	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2017). Adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009).

Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Pedagogia UAB-UnB nas disciplinas de Educação de Adultos (EA); Ensino e aprendizagem da língua materna (EALM); Psicologia da Educação. Alia (PE); Sociologia da Educação (SE); Socionomia, Psicodrama e Educação (SPE):

Tabela 8 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Pedagogia UAB-UnB

Tipos de Mídias	Categorias	EA	EALM	PE	SE	SPE
Texto	Livro didático	-	-	-	-	-
	Anotações de aula	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Artigos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Capítulo de Livro	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Guia de estudos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Manuais	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Jornais e boletins	-	-	-	-	-
Gravações em Áudio	Áudio MP3	-	-	-	-	-
	Audiocassete	-	-	-	-	-
	Videocassete	-	-	-	-	-
	CD/DVD	-	-	-	-	-
Rádio e Televisão	Rádio	-	-	-	-	-
	Televisão educativa	-	-	-	-	-
	Televisão a Cabo (CATV)	-	-	-	-	-
	Satélite de Transmissão Direta	-	-	-	-	-
	Vídeo Transmissível	Sim	-	Sim	Sim	Sim
Teleconferência	Audioconferência	-	-	-	-	-
	Audiográfico	-	-	-	-	-
	Teleconferência	-	-	-	-	-
	Videoconferência	-	-	-	-	-
Apoio por Computadores	Web conferência	Sim	-	-	Sim	-
	Conferência por computador (chat)	-	-	-	-	-
	Sistema Aprendizado Fundamentado na Web	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Internet 2	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor. (2017). Adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009).

Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Teatro UAB-UnB nas disciplinas de História da Arte-Educação 1 (HAE1); História do Teatro 2 (HT2); Laboratório de Teatro 3 (LT3); Suportes Cênicos (SC):

Tabela 9 – Tipos de mídias utilizadas na licenciatura em Teatro UAB-UnB

Tipos de Mídias	Categorias	HAE1	HT2	LT3	SC
Texto	Livro didático	-	-	-	-
	Anotações de aula	Sim	Sim	Sim	Sim
	Artigos	Sim	Sim	Sim	Sim
	Capítulo de Livro	Sim	Sim	Sim	Sim
	Guia de estudos	Sim	Sim	Sim	Sim
	Manuais	Sim	Sim	Sim	Sim
	Jornais e boletins	Sim	-	-	-
Gravações em Áudio	Áudio MP3	-	-	-	-
	Audiocassete	-	-	-	-
	Videocassete	-	-	-	-
	CD/DVD	-	-	-	-
Rádio e Televisão	Rádio	-	-	-	-
	Televisão educativa	-	-	-	-
	Televisão a Cabo (CATV)	-	-	-	-
	Satélite de Transmissão Direta	-	-	-	-
	Vídeo Transmissível	Sim	Sim	Sim	Sim
Teleconferência	Audioconferência	-	-	-	-
	Audiográfico	-	-	-	-
	Teleconferência	-	-	-	-
	Videoconferência	-	-	-	-
Apoio por Computadores	Web conferência	-	-	Sim	-
	Conferência por computador (chat)	-	-	-	-
	Sistema Aprendizado Fundamentado na Web	Sim	Sim	Sim	Sim
	Internet 2	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor (2017). Adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009).

Extraem-se das evidências dos cursos de licenciaturas UAB-UnB que a mídia mais utilizada foi do tipo texto. Neste tipo a mídia o “livro didático” foi a categoria com menor frequência entre os oito cursos. As ocorrências para essa mídia foi no curso de LB, especialmente, nas disciplinas de biologia fundamental, didática de ciências e Ecologia 1, igualmente, no curso de LG, nas disciplinas de Cartografia e Educação 2. Não há registro nos demais curso sobre a disponibilização do livro didático via plataforma ou informações de entrega via correios. Observou-se que os textos impressos (anotações de aula, artigos, capítulo de livro, guia de estudos e manuais) foram disponibilizados aos estudantes com maior frequência, exceto nas anotações de aula, ausentes na LEF e LG. Nesse mesmo tipo de mídia observou-se a ocorrência de mídia texto (jornal e boletins) no curso de LT na disciplina de

História da Arte-Educação 1 (HAE1). Suscita-se dessas evidências que não houve difusão nas licenciaturas a distância UAB-UnB da mídia impressa como estratégia para alcançar as atividades dos cursos.

4.2.2 Participação (acesso e fórum) nas licenciaturas a distância UAB-UnB

Nesta subseção apresenta-se a consolidação das participações (acessos e fórum) nas licenciaturas a distância no âmbito da UAB-UnB, a fim de esquematizar a cultura participativa e inteligência coletiva no ambiente virtual de aprendizagem entre os professores, tutores e estudantes extraídas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da IES: Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Biologia; Licenciatura Educação Física; Licenciatura Geografia; Licenciatura Letras-Português; Licenciatura em Música; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Teatro, respectivamente.

4.2.2.1 Participação (acesso) nas licenciaturas a distância UAB-UnB

Inicialmente resgata-se que os participantes das licenciaturas a distância UAB-UnB acessaram, interagiram e realizaram as atividades no AVA Moodle⁴⁹ da UAB-UnB que, além de ser uma plataforma livre, possibilitou os acessos aos recursos e atividades no modo de edição para inserção de conteúdo. Esclarece-se que os recursos são utilizados para demonstrarem os conteúdos aos alunos: página de texto simples; página de texto web; link a um arquivo ou site; visualizar um diretório; inserir rótulo. As atividades são apresentadas nas ferramentas de avaliação ou comunicação com os estudantes: diário, base de dados, chat, escolha: enquete de múltipla escolha, fóruns, glossário, lição, pesquisa de avaliação, questionário, Scorm/AICC: Tarefas: modalidade avançada de carregamento de arquivo do tipo texto *online* e Wiki.

As participações (acessos) gerais na licenciatura em Artes Visuais UAB-UnB, Seminário Presencial de Conclusão de Curso (SPCC); Ateliê de Artes Visuais II (AAV2) Teoria da Educação (TE); História da Arte Educação 1 (HAE1), se apresentaram:

⁴⁹ Moodle, Plataforma de aprendizagem de código aberto. Disponível em: HYPERLINK "https://moodle.org/" https://moodle.org/. Acessado em 10mar.2016.

Tabela 10 – Participações gerais na licenciatura em Artes Visuais UAB-UnB

Atividade/Disciplinas	Seminário Presencial Conclusão Curso (SPCC)	Ateliê de Artes Visuais 2 (AAV2)	Teoria da Educação (TE)	História da Arte Educação 1 (HAE1)	Consolidação Acessos
Chat	39	0	0	0	39
Filmes/vídeos/áudio	64	2	0	68	134
Fórum apresentação	379	1203	514	1011	3107
Fórum de dúvidas	371	427	189	398	1385
Fórum de tutores	320	317	141	23	801
Fórum temático	1241	25	341	1247	2854
Web conferência	0	0	0	0	0
Wiki	0	0	0	0	0
Participações (visualização)	2414	1974	1185	2747	8320

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As participações (acessos) gerais na licenciatura em Biologia UAB-UnB referentes às disciplinas de Bioquímica Fundamental (BioFun); Didática das Ciências (DC); Ecologia 1 (Eco1); Tópicos Biofísicos (TBiof) foram:

Tabela 11 - Participações gerais na licenciatura em Biologia UAB-UnB

Atividades/Disciplinas	Bioquímica Fundamental (BioFund.)	Didática das Ciências (DC)	Ecologia 1 (Eco1)	Tópicos Biofísicos (TBio)	Consolidado
Chat	0	0	0	681	681
Filmes/vídeos/áudio	2	521	34	0	557
Fórum apresentação	0	28	356	0	384
Fórum de Dúvidas	831	572	975	157	2535
Fórum de tutores	2	3	0	0	5
Fórum temático	0	0	453	0	453
Web conferência	0	0	0	0	0
Wiki	0	0	0	0	0
Participações (visualização)	835	1124	1818	838	4615
Relação Participação/Curso %	18,09	24,36	39,39	18,16	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As participações (acessos) gerais na licenciatura em Educação Física UAB-UnB referentes às disciplinas de Aspectos Psicológicos da Aprendizagem Aplicados à Educação Física (APAAEF); Educação Física Adaptada (EFA); Fisiologia do Exercício 1 (FE 1); Metodologia da dança e expressão corporal (MDEC); Polí. Púb. Ed. Fís., Esporte, Saúde e Lazer (PPEFESL) foram:

Tabela 12 - Participações gerais na licenciatura em Educação Física UAB-UnB

Atividades/ Disciplinas	Aspectos psicológicos da Aprend. Aplicados à Educação Física (APAAEF)	Educação Física Adaptada (EFA)	Fisiologia do Exercício 1(FE 1)	Metodologia da dança e expressão corporal (MDEC)	Pol. Púb. Ed. Fís., Esporte, Saúde e Lazer (PPEFESL)	Consolidação
Chat	29	32	151	116	189	517
Filmes/vídeos/áudio	199	65	0	168	0	432
Fórum de Dúvidas	425	2118	434	394	585	3956
Fórum apresentação	0	0	0	39	42	81
Fórum de tutores	1468	508	0	1341	1629	4946
Fórum temático	11499	3956	12128	5722	2654	35959
Web conferência	0	0	0	0	0	0
Wiki	0	0	0	0	0	0
Participações (visualização)	12967	4464	12713	7780	5099	45891
Relação Participação/Curso %	30,14	10,38	29,55	18,08	11,85	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017.)

As participações (acessos) gerais na licenciatura em Geografia UAB-UnB referentes às disciplinas de Cartografia e Educação 2 (CE2); Fundamentos Básicos de Fitogeografia (FBF); Geografia Rural (GR); Introdução aos Estudos Regionais (IER); Prática Pedagógica em Geografia 2 (PPG) foram:

Tabela 13 - Participações gerais na licenciatura em Geografia UAB-UnB

Atividades/ Disciplinas	Cartografia e Educação 2 (CE2)	Fundamentos Básicos de Fitogeografia (FBF)	Geografia Rural (GR)	Introdução aos Estudos Regionais (IER)	Prática Pedagógica em Geografia 2 (PPG)	Consolidação
Chat	0	0	42	0	243	285
Filmes/vídeos/Áudio	66	64	263	0	0	393
Fórum apresentação	0	57	518	606	0	1181
Fórum de Dúvidas	1572	3972	458	1955	1405	9362
Fórum de tutores	679	8	831	586	268	2372
Fórum temático	5362	6464	6618	3624	1682	23750
Web conferência	0	0	8	32	7	47
Wiki	539	0	0	0	1582	2121
Participações (visualização)	19222	24646	13893	9560	5456	39511
Relação Participação/Curso %	26,41	33,87	19,09	13,14	7,50	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017.).

As participações (acessos) gerais na licenciatura em Letras-Português UAB-UnB referentes às disciplinas Clássicos Universais (CU); Linguística Textual e Prática de Texto (LTPT); Semântica (SEMÂ); Variação Linguística (VL) foram:

Tabela 14 - Participações gerais na licenciatura em Letras Português UAB-UnB

Atividade/Disciplinas	Clássicos Universais (CU)	Linguística Textual e Prática de Texto (LTPT)	Semântica (SEMÂ)	Variação Linguística (VL)	Consolidação
Chat	0	0	0	19	19
Filmes/vídeos/Áudio	0	0	0	0	0
Fórum apresentação	1091	1525	1027	1654	5297
Fórum de Dúvidas	0	0	387	6271	6658
Fórum de tutores	15	49	7	1380	1451
Fórum temático	16280	8601	4331	1656	30868
Web conferência	0	0	0	0	0
Wiki	0	0	0	0	0
Participações (visualização)	17386	10175	5752	10980	44293
Relação Participação/Curso %	39,25	22,97	12,99	24,79	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As participações (acessos) gerais na licenciatura em Música UAB-UnB referentes às disciplinas de Percepção e Estruturação Musical 2 (PEM); Prática De Canto 2 (PC); Prática Ensino, Aprendizagem Musical 2 (PEAM2); Práticas Musicais Da Cultura 1(PMC1); Violão 2 (V2) foram:

Tabela 15 - Participações gerais na licenciatura em Música UAB-UnB

Atividades/Disciplinas	Percepção E Estruturação Musical 2 (PEM)	Prática De Canto 2 (PC)	Prática Ensino, Aprendizagem Musical 2 (PEAM)	Práticas Musicais Da Cultura 1(PMC1)	Violão 2 (V2)	Consolidação
Chat	0	0	22	0	0	22
Filmes/vídeos/Áudio	203 V	1V	0	2407 V	0	2611
Fórum apresentação	0	3	0	0	6	9
Fórum de Dúvidas	1233	3	116	0	0	1352
Fórum de tutores	963	43	2735	1142	0	4883
Fórum temático	7771	1519	14926	9489	2940	36645
Web conferência	0	0	0	0	6	6
Wiki	0	0	0	0	0	0
Participações (visualização)	10170	1569	17799	13038	2952	45528
Relação Participação/Curso %	22,34	3,45	39,09	28,64	6,48	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As participações (acessos) gerais na licenciatura em Pedagogia UAB-UnB referentes às disciplinas de Educação de Adultos (EA); Ensino e aprendizagem da língua materna (EALM); Psicologia da Educação. Alia (PE); Sociologia da Educação (SE); Socionomia, Psicodrama e Educação (SPE) foram:

Tabela 16 - Participações gerais na licenciatura em Pedagogia UAB-UnB

Atividades/ Disciplinas	Educação de Adultos (EA)	Ensino e aprendizagem da língua materna (EALM)	Psicologia da Educação. Alia (PE)	Sociologia da Educação (SE)	Socionomia, Psicodrama e Educação (SPE)	Consolidado
Chat	0	0	0	0	0	0
Filmes/vídeos/Áudio	4	0	295	755	84	1138
Fórum apresentação	3037	0	530	3205	1058	7830
Fórum de Dúvidas	2536	2165	164	1949	95	6909
Fórum de tutores	2310	465	626	1780	266	5447
Fórum temático	27404	8519	5739	10318	2860	54840
Web conferência	0	0	0	0	0	0
Wiki	0	0	0	12	0	12
Participações (visualização)	35291	11149	7354	18019	4363	76176
Relação Participação/Curso %	46,33	14,64	9,65	23,65	5,73	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As participações (acessos) gerais na licenciatura em Teatro UAB-UnB referentes às disciplinas de História da Arte-Educação 1 (HAE1); História do Teatro 2 (HT2); Laboratório de Teatro 3 (LT3); Suportes Cênicos (SC) foram:

Tabela 17 - Participações gerais na licenciatura em Teatro UAB-UnB

Atividades/ Disciplinas	História da Arte-Educação 1 (HAE1)	História do Teatro 2 (HT2)	Laboratório de Teatro 3 (LT3)	Suportes Cênicos (SC)	Consolidado
Chat	0	0	0	0	0
Filmes/vídeos/Áudio	148 V	270 V	261 V	29 V	708
Fórum apresentação	418	284	386	401	1489
Fórum de Dúvidas	603	0	581	518	1702
Fórum de tutores	0	0	0	0	0
Fórum temático	2733	2420	2699	4526	12378
Web conferência	126	0	0	0	126
Wiki	0	0	0	0	0
Participações (visualização)	3880	2704	3666	5445	16403
Relação Participação/Curso %	24,72	17,23	23,36	34,69	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Sabido o que encontrar no AVA Moodle da instituição buscou-se a frequência da participação (acesso) nos tipos de mídias aplicadas nas disciplinas. Posteriormente realizou-se a consolidação das participações das disciplinas relacionadas às principais atividades (chat, filmes/vídeos/áudio, fórum apresentação, fórum de dúvidas, fórum de tutores, fórum temático, web conferência e wiki). Sendo assim, seguem as análises das evidências das participações (acesso) nas licenciaturas a distância UAB-UnB.

4.2.2.2 Participação (fóruns temáticos) nas licenciaturas a distância UAB-UnB

Após tratamento e consolidação das participações (acesso) gerais ocorridas nas principais atividades comuns nos cursos de licenciaturas a distância da IES, identificou-se que os fóruns temáticos foram os mais acessados pelos participantes dos cursos. Isto é, se considerarmos o chat, filmes/vídeos/áudio, fórum apresentação, fórum de dúvidas, fórum de tutores, web conferência e wiki. Havia indicativo nos PPC das licenciaturas a distância que os fóruns seriam espaços de comunicação permanente entre professor, tutor e estudante. Nesse ambiente haveria trocas de ideias por meio de interações. Essa constatação nos conduz que o PPC seria o documento indutor do modelo a ser executado pelos cursos de licenciatura a distância, ou seja, decisivo para o desenvolvimento da cultura participativa nos cursos em EaD da IES.

Dessa forma, buscou-se nas licenciaturas a distância, durante o período 1º/2015, entre os meses de abril a junho, analisar os fóruns temáticos com as maiores frequências de participações (acesso), com vista à perspectiva da cultura participativa no AVA da IES. Este recorte se deve à identificação de que os fóruns iniciais dos cursos se apresentaram com as frequências ascendentes, mas, os fóruns finais se apresentaram com as frequências descendentes quanto à participação. Por outro lado, os fóruns temáticos observados entre abril e junho mantiveram a sua regularidade de frequência quanto à participação (acesso), de tal modo, esses últimos possibilitaram as análises dos fóruns temáticos das licenciaturas a distância.

Nesta expectativa, inicia-se com a apresentação das participações (fórum temático) alusiva à licenciatura a distância em Artes Visuais que, segundo o PPC LAV, seu conteúdo seria disponibilizado na plataforma do curso em ambiente digital colaborativo, e, as atividades de cada disciplina seriam organizadas e desenvolvidas em períodos de uma semana, com disciplinas organizadas em bimestre por grupos de duas ou três disciplinas juntas. Para o período de 1º/2015 a LAV ofertou as seguintes disciplinas: Seminário Presencial de Conclusão de Curso, Ateliê de Artes Visuais 2, Teoria da Educação e História da Arte Educação 1, todas disciplinas obrigatórias:

Tabela 18 - Relatório de participação nos fóruns temáticos do curso de Artes Visuais UAB-UnB

Disciplina Fórum Avaliativo	Estudantes	Sem Acesso	Acesso	Participações	Sem acesso %	Com acesso %	Relação Participação/Curso %
SPCC	59	46	13	154	22,03	77,97	21,30
AAV2	50	13	37	299	74,00	26,00	41,36
TE	50	50	0	0	0,00	0,00	0,00
HAE1	57	24	33	270	57,89	42,11	37,34

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo o PPC da LAV os fóruns seriam recursos da internet para disseminar informações sobre o curso, bem como, abrigariam funções de apoio ao estudo e proporcionariam acesso como o correio eletrônico e “chats”, além de trabalhos cooperativos entre os alunos. Os fóruns seriam temáticos e permanentes por disciplinas e os conteúdos interativos com espaço de comunicação constante entre professor, tutor e estudantes trocaram ideias.

Na LB as disciplinas ofertadas para o período 1º/2015 foram: Bioquímica Fundamental (obrigatória); Didática das Ciências (obrigatória); Ecologia 1 (obrigatória); Tópicos em Biofísica 1 (obrigatória); e Práticas em Ciências Ambientais:

Tabela 19 - Relatório de participação nos fóruns temáticos das disciplinas do curso de Biologia UAB-UnB

Disciplinas Fórum Avaliativo	Estudantes	Acesso	Sem Acesso	Participações	Sem acesso %	Com acesso %	Relação Participação/Curso %
BF	35	0	0	0	0,00	0,00	0,00
DC	35	5	30	6	85,71	14,29	1,35
Eco1	38	26	12	367	31,58	68,42	82,29
TBio	16	12	2	73	12,50	75,00	16,37

Fonte: Elaborado pelo autor

Consta no PPC LB que o fórum seria de um espaço de comunicação permanente, aonde professor, tutor e estudante trocariam ideias. Local da atividade *online* que poderia ser realizada por meio de questionários, leituras indicadas pelo professor, participação em discussões *online*, tais como: fóruns ou chats, criação colaborativa de conhecimento, como wiki ou glossário, pesquisas e elaborações de tarefas, resenhas, roteiros de estudos, dentre outros. Por meio do fórum temático seria oportunizado o debate de assunto pertinente ao estudo, principalmente, aquele que poderia oferecer a resolução de dúvidas ou possibilitar maior margem para o aprofundamento da temática. Naquela ocasião seria a ferramenta ideal para os cursistas estabelecerem seu próprio conhecimento, uma vez que o tema levantado ficaria na tela (AVA) por mais tempo induzindo-os para maior aprofundamento do tema.

Para o 1º/2015 a LEF ofertou as seguintes disciplinas: Aspectos psicológicos da aprendizagem Aplicados à Educação Física, Educação Física Adaptada, Fisiologia do Exercício I, Metodologia da dança e expressão corporal e Política Pública Educação Física Esporte, Saúde e Lazer, conforme apresentação gráfica a seguir:

Tabela 20 - Relatório de participação nos fóruns temáticos do curso de Educação Física UAB-UnB

Disciplinas Fórum Avaliativo	Estudantes	Acesso	Sem Acesso	Participações	Sem acesso %	Com acesso %	Relação Participação/Curso %
APAAEF	143	93	50	1807	34,97	65,03	26,81
EFA	142	91	51	1759	35,92	64,08	26,09
FE 1	146	81	65	1648	44,52	55,48	24,45
MDEC	148	85	63	881	42,57	57,43	13,07
PPEFESL	152	84	68	646	44,74	55,26	9,58

Fonte: Elaborado pelo autor

Consta no PPC LEF que os fóruns seriam os espaços de comunicação permanente, onde professor, tutor e estudante poderiam trocar ideias, tomando-se por base temas previamente agendados. Neste lugar, ocorreria o debate de assuntos pertinentes aos estudos, principalmente aquele que poderia oferecer dúvida ou margem a um maior aprofundamento. Assim, o fórum seria a ferramenta ideais para a construção do conhecimento, uma vez que o tema levantado ficaria na tela por mais tempo instigando o aprofundamento das pesquisas.

Na LG a proposta programática e didático-pedagógica para a formação dos futuros professores de geografia foi planejada em períodos e distribuídas em disciplinas, numa ordem sequencial e cumulativa, que permitiria ao graduando uma formação em geografia essencial e atuação significativa. Para o 1º/2015 foram ofertadas as seguintes disciplinas no curso LG: Cartografia e Educação II, Fundamentos Básicos de Fitogeografia, Geografia Rural, Introdução aos Estudos Regionais e Prática Pedagógica em Geografia 2:

Tabela 21 - Relatório de participação nos fóruns temáticos das disciplinas do curso de Geografia UAB-UnB

	Estudantes	Acesso	Sem Acesso	Participações	Sem acesso %	Com acesso %	Relação Participação/Curso %
CE2	99	62	37	1320	37,37	62,63	22,09
FBF	99	59	40	1255	40,40	59,60	21,00
GR	100	61	39	1515	39,00	61,00	25,35
IER	98	49	49	826	50,00	50,00	13,82
PPG	99	61	38	1060	38,38	61,62	17,74

Fonte: Elaborado pelo autor

Consta no PPC LG que o fórum seria um espaço de comunicação permanente, onde professor, tutor e estudante poderiam trocar ideias tomando-se por base temas previamente agendados. Os fóruns de discussões oportunizariam as discussões de assuntos pertinentes aos estudos, principalmente aqueles que possam oferecer dúvidas ou que deem margem a um maior aprofundamento. Nesse caso, seria a ferramenta ideal para que os cursistas construíssem seu próprio conhecimento, uma vez que o tema levantado ficaria na tela por mais tempo, assim, faria com que eles se aprofundassem em suas pesquisas, na mesma linha da licenciatura em Biologia e Educação Física.

Consta no PPC LLP que o curso adotaria a concepção construtivista a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky. Justificaram no documento que a EaD se tornaria mais eficiente quando aliada às teorias pedagógicas. Observa-se que nessa teoria o conhecimento não é repassado, mas, construído a partir das experiências individuais trocadas pelo aluno com o grupo. Todavia, caberia ao professor-tutor instigá-lo, desafiá-lo, mobilizá-lo e questioná-lo, a partir dos "erros" de forma construtiva, garantindo a reelaboração das hipóteses levantadas na disciplina, deste modo, o estudante do ensino a distância apoiado pelo tutor seguiria seu próprio ritmo e entenderia que se aprende fazendo.

Diante encaminhamento, o curso de LLP ofertou as seguintes disciplinas: Clássicos Universais (CU), Linguística Textual e Prática de Texto (LTPT), Semântica (SEMÂ) e Variação Linguística (VL).

Tabela 22 - Relatório de participação nos fóruns temáticos do curso de Letras Português UAB-UnB

Disciplina Fórum Avaliativo	Estudantes	Acesso	Sem Acesso	Participações	Sem acesso %	Com acesso %	Relação Participação/Curso %
CU	123	101	22	1617	17,89	82,11	26,08
LTPT	125	104	21	2320	16,80	83,20	37,42
SEMÂ	125	106	20	1966	16,00	84,80	31,71
VL	127	93	34	297	26,77	73,23	4,79

Fonte: Elaborado pelo autor

Consta no PPC LLP que os fóruns seriam espaços de interlocução não hierarquizada, nos quais os participantes opinariam e expressariam suas ideias, conceitos e experiência de forma assíncrona, igualmente, seria um espaço de comunicação permanente, onde professor, tutor e estudante poderiam trocar ideias. Observa-se que nas três primeiras disciplinas do curso obtiveram participações muito próximas, com média geral de 32% para essa atividade (fórum temático), mas, a disciplina VL não aproximou da média geral, pelo contrário, ao ser incluída na média geral, caiu para 25%, ou seja, a disciplina não colaborou para a manutenção, nesse segmento, como espaço permanente de interlocução no curso, conforme descrito no PPC LLP.

De acordo com o PPC LM a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação a distância objetivou o desenvolver da aprendizagem colaborativa, por meio de variadas situações de interação aluno-aluno e aluno-professor. Dessa forma, estar juntos no AVA durante o curso poderia potencializar as condições de aprendizagens e colaboração. Consta no PPC LM que as diretrizes para estruturação do curso de Licenciatura em Música pretendiam oportunizar ao estudante uma formação integral aproximando à crescente participação de cidadãos conscientes de seu papel transformador na sociedade. Acreditava-se as atividades de Cursos de Graduação tivessem como orientação fundamental seu inter-

relacionamento e procuraria ultrapassar os limites da mera formação profissional. Assim, o curso abrangeria o debate contemporâneo amplos como as questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

O curso de LM ofertou as seguintes disciplinas para o 1º/2015: Percepção e Estruturação Musical (PEM), Prática de Canto (PC), Prática Ensino Aprendizagem Musical (PEAM), Práticas Musicais da Cultura 1 (PMC1) e Violão 2 (V2), todas obrigatórias:

Tabela 23 - Relatório de participação nos fóruns temáticos das disciplinas do curso de Música UAB-UnB

Disciplina Fórum Avaliativo	Estudantes	Acesso	Sem Acesso	Participações	Sem acesso %	Com acesso %	Relação Participação/Curso %
PEM	61	59	2	931	3,28	96,72	14,10
PC	102	21	81	61	79,41	20,59	0,92
PEAM	100	71	29	4660	29,00	71,00	70,57
PMC1	100	59	41	951	41,00	59,00	14,40
V2	32	21	11	300	34,38	65,63	14,10

Fonte: Elaborado pelo autor

Consta no PPC LM que os tutores presenciais auxiliariam os alunos quanto à resolução de dúvidas relacionadas à utilização dos recursos tecnológicos, bem como, dirimir dúvidas de conteúdo das disciplinas com apoio dos professores tutores a distância. Caberia aos tutores, dentre outras, a participar no fórum de interação inserido na página inicial do curso de Música. Para a LM, o AVA seria planejado com o objetivo de integrar todas as mídias, oferecer apoio ao conteúdo impresso ou distribuído em CDROM permitindo que, o conteúdo *online*, o aluno possa fazer uma leitura *hiper* textual e multimídia, bem como propiciar a interatividade síncrona e assíncrona na busca da construção de uma comunidade em rede. Alguns recursos que o Moodle oferece são: fóruns de discussão, diálogos, chat, glossário, wiki, tarefas, testes, etc.

Está descrito no PPC da LP que o curso seria ofertado presencialmente e *online*, pela Faculdade de Educação (FE), para atender a população (estudantes) de outros municípios. Entenderam à época da primeira oferta do curso e as demandas para formação profissional tentariam responder as configurações que têm origens nas mudanças das relações sociais, no mundo do trabalho e da tecnologia. O projeto acadêmico do curso de pedagogia deveria contribuir para tornar realidade a missão da faculdade de educação. A missão estaria entendida como a de formar educadores capazes de intervir na realidade, por meio de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva.

Nesse ordenamento, a LLP ofertou as seguintes disciplinas para o 1º/2015: Educação de Adultos (EA), Ensino e aprendizagem da língua materna (EALM), Psicologia da

Educação (PE), Sociologia da Educação (SE) e Socionomia, Psicodrama e Educação (SPE), todas obrigatórias:

Tabela 24 - Relatório de participação nos fóruns temáticos das disciplinas do curso de Pedagogia UAB-UnB

	Estudantes	Acesso	Sem Acesso	Participações	Relação	
					Sem acesso %	Com acesso %
EA	199	167	32	4270	16,08	83,92
EALM	79	60	19	904	24,05	75,95
PE	88	64	24	1132	27,27	72,73
SE	200	167	33	4008	16,50	83,50
SPE	152	117	35	1975	23,03	76,97

Fonte: Elaborado pelo autor

No PPC LP não há aprofundamento sobre a interação nos “fóruns” no AVA, mas, é notória a introdução de registro reflexivo pressupondo, nele, certa interação entre professor aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo como processos de aprendizagens presenciais e *online*. Ademais, há ênfase sobre o ensino e a difusão do conhecimento que estaria se deslocando para o ato de aprender, pensar e criar autonomia e coletividade. Observou-se que os profissionais da educação seriam chamados a ter como centro de sua atividade profissional o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados, incitando assim o intercâmbio dos saberes, a mediação relacional e simbólica e o monitoramento dos percursos de aprendizagens.

As participações nos fóruns temáticos das Licenciatura em Teatro a distância (LT UAB-UnB):

Tabela 25 - Participações gerais na licenciatura em Teatro UAB-UnB

Atividades/Disciplinas	História da Arte-Educação 1 (HAE1)	História do Teatro 2 (HT2)	Laboratório de Teatro 3 (LT3)	Suportes Cênicos (SC)	Consolidado
Chat	0	0	0	0	0
Filmes/vídeos/Áudio	148 V	270 V	261 V	29 V	708
Fórum apresentação	418	284	386	401	1489
Fórum de Dúvidas	603	0	581	518	1702
Fórum de tutores	0	0	0	0	0
Fórum temático	2733	2420	2699	4526	12378
Web conferência	126	0	0	0	126
Wiki	0	0	0	0	0
Participações (visualização)	3880	2704	3666	5445	16403
Relação Participação/Curso %	24,72	17,23	23,36	34,69	

Fonte: Elaborado pelo autor

No PPC da LT o estudante, apoiado pelo tutor, seguiria seu próprio ritmo e entenderia que se aprende fazendo. Essa concepção articulada com os recursos das tecnologias incentivaria autonomia e autoria, como metas a serem alcançadas com formação de grupos

cooperativos como estratégia didática. Nesta perspectiva adotaria o construcionista⁵⁰, com ênfase na produtividade do estudante, no aproveitamento de seu conhecimento anterior e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem. Assim, promoveria a interação entre as pessoas, em ambiente virtual e propiciaria trocas de experiências entre os integrantes do curso.

Vencidas as apresentações das evidências nas próximas subseções seguem os esquemas das interações nos fóruns temáticos das licenciaturas a distância UAB-UnB.

4.2.3 Esquemas das interações nos fóruns temáticos das licenciaturas a distância UAB-UnB

Esta subseção trata dos esquemas das interações ocorridas nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações, a fim de esquematizar a formação de redes na perspectiva da formação da inteligência coletiva, nos cursos de licenciaturas a distância no âmbito UAB da UnB, apoiado por “clusters⁵¹”, nas licenciaturas a distância no âmbito da UAB-UnB: Licenciatura Educação Física; Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura Geografia; Licenciatura Letras-Português; Licenciatura em Música; Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro, respectivamente.

Esclarece-se que as interações nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações, nos oito cursos da IES, foram esquematizadas no software NodeXL Básico. Este software é considerado pelos seus desenvolvedores como modelo livre (*open-source*) podendo ser aplicado em planilha Microsoft Excel e explorar gráfico de rede, após inserção de uma lista de dados com intuito de verificar a conexão, distribuição e segmentação de formação de rede.

Todavia, decidiu-se para o tratamento e apresentação das evidências, deste estudo de caso, pelo ordenamento das interações a partir da primeira postagem na AVA pelo professor, supervisor ou tutor, se fosse o caso, dos fóruns temáticos com as maiores frequências de

⁵⁰ Construcionismo é uma teoria proposta por Seymour Papert (1997, p. 278), e diz respeito à construção do conhecimento baseada na realização de uma ação concreta que resulta em um produto palpável, desenvolvido com o concurso do computador, que seja de interesse de quem o produz. A esse termo frequentemente se associa o adjetivo contextualizado, na perspectiva de destacar que tal produto - seja um texto, uma imagem, um mapa conceitual, uma apresentação em slides - deve ter vínculo com a realidade da pessoa ou com o local onde será produzido e utilizado. O construcionismo implica numa interação aluno-objeto, mediada por uma linguagem de programação, como é o caso do Logo.

⁵¹ O termo cluster (grupo) foi utilizado pela primeira vez por Michael Porter (1990). Obra de PORTER, M. E. The competitive advantage of nations. New York: Free Press, 1990. 855 p.

participações. A configuração do primeiro vértice (professor, supervisor ou tutor) se deu pela coloração “amarela” e o tipo de gráfico dirigido. Quanto à direção do gráfico sabe-se que há duas possibilidades: gráfico dirigido ou gráfico sem direção. Enfatiza-se que foram aplicadas outras características do software NodeXL Basic para personalizar a borda da aparência do “grafo” (gráfico), conforme no Quadro 8 - Métricas globais para Clusterização.

Esclarece-se que a postagem inicial em cada fórum temático foi configurada como ponto central, na cor “amarelo”, caso tivesse sido postado pelo professor, supervisor ou tutor, se fosse o caso, bem como, as demais simbologias e cores foram definidas para os estudantes.

Para criar um gráfico NodeXL na planilha Excel foi inserido cada participante em uma linha, constituindo duas colunas, uma para “participante” provocador da mensagem e outra para “participante” respondente daquela mensagem provocada pelo professor, tutor ou estudante. O tratamento dos fóruns temáticos possibilitou o desenvolvimento dos esquemas (esquemas) iniciais das interações por meio do software NodeXL Basic. O NodeXL permitiu criar, visualizar a formação da rede, obter percepções sobre composições e ligações em cada fórum temático por participante, por cursos e disciplinas acerca do período 1º/2015.

Posto isto, inicia-se as análises pelo curso de licenciatura em Artes Visuais que expõe no PPC do curso que algumas das ferramentas no Moodle UAB-UnB poderiam facilitar o trabalho do professor como espaços de convivência relacional e produção coletiva, ancorado na linguagem e na interação dialógica. Neste julgamento, o curso indicou que o modelo de EaD para a LAV assegurasse a ampliação da oferta educativa e o acesso do estudante. Nesse modelo o AVA Moodle funcionaria como o meio básico de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo, atendendo aos distintos perfis.

Nesta leitura foram desenvolvidos os esquemas “Cluster” das interações extraídas do AVA da LAV, nas atividades em comum com as maiores frequências de participações, a fim de simular como se apresenta a inteligência coletiva nas disciplinas: Seminário Presencial de Conclusão de Curso, Ateliê de Artes Visuais II, Teoria da Educação e História da Arte Educação 1.

Respeitando a lógica de análise, apresenta-se o esquema das interações a partir da inserção do fórum temático pelo tutor a distância correspondente à disciplina Seminário Presencial de Conclusão de Curso:

Postagem inicial: Grupo 02 Fórum da Semana 02 (avaliativo) aberto em 26 maio de 2015: Olá Pessoal, que bom! Já estamos iniciando mais uma semana de curso. Veja o que esperamos de você para a Semana 02: Leia o texto 02, no formato impresso ou aqui na tela; Assista o Vídeo Teoria Psicogenética Jean Piaget; Responda as questões do Estudo Dirigido S2 em Word e salve em rtf. No espaço do Estudo Dirigido S2,

clique em 'Enviar', e envie o texto com as respostas que você salvou; Entre no Fórum da Semana 02, clique em Responder, e compartilhe suas ideias com seus colegas e professor (a) tutor (a); Leia as instruções para a Pesquisa de Campo (Texto 4a). Você precisa começar a se organizar com as/os colegas para realizá-la na Semana 04; O importante é que você interprete o que o texto diz, para poder responder as questões do ED S2 e participar do Fórum da Semana 02; Trabalhe com cuidado, leia o texto e escreva com atenção, veja se se expressou bem, evitando cometer erros de Português; Não se esqueça: no fórum, você deve fazer, pelo menos, uma intervenção fundamentada no texto e, em outro dia, uma intervenção comentando a contribuição de um, ou de alguns colegas, também de forma fundamentada. Contem comigo no que for preciso. Abraços e bons estudos! Tutora
 Segunda postagem [...] 30 Mai 2015: Olá Turma! Por onde andam vocês!!? Estou aguardando a participação de todos! Abraços e bons estudos! (LAV-SPCC, 1º/2015).

Para este fórum o esquema inicial das interações foi:

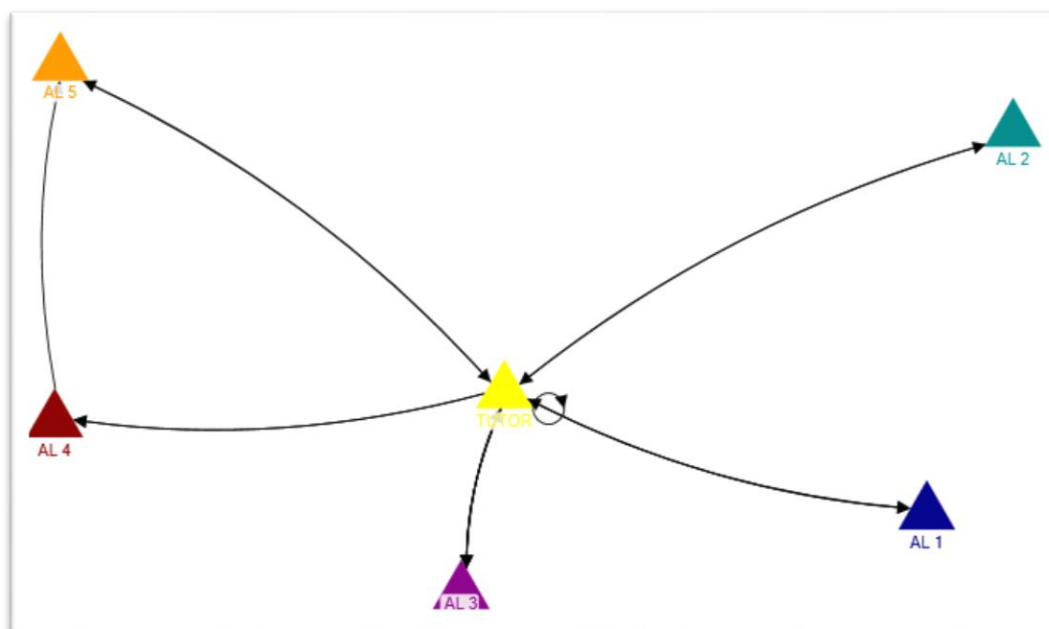


Figura 3- Interação Seminário Presencial Conclusão Curso

Fonte: Elaboração nossa.

O esquema das interações a partir da inserção do fórum temático, pelo tutor a distância, correspondente à disciplina Ateliê de Artes Visuais II foi:

Postagem inicial: Fórum “Reflexões sobre Desenho e Pintura”, 3 Jun 2015. Bem-vindos ao Fórum: “Reflexões sobre Desenho e Pintura! ” Neste Fórum, magnífico, vocês deverão colocar suas reflexões sobre todos os textos disponíveis para leitura. O primeiro texto aborda a origem do pincel, sua estrutura, as penas utilizadas, as primeiras canetas e o lápis. O segundo, questões como: Desenhar é fácil? O que me faz desenhar ainda hoje? Qual a chave que abre a porta do desenho e da arte? Animais sabem desenhar? O desenho estrutural e a abstração pura não possuem significado? Então, posso traduzir conteúdos abstratos em forma visual? A informalidade e o acaso podem fazer parte da criação artística? Excelente leitura, pesquisa, reflexão, enfim, excelente trabalho a todos! (LAV AAVII, 1º/2015).

Para o fórum da LAV AAVII, 1º/2015 o desenho inicial das interações foi:

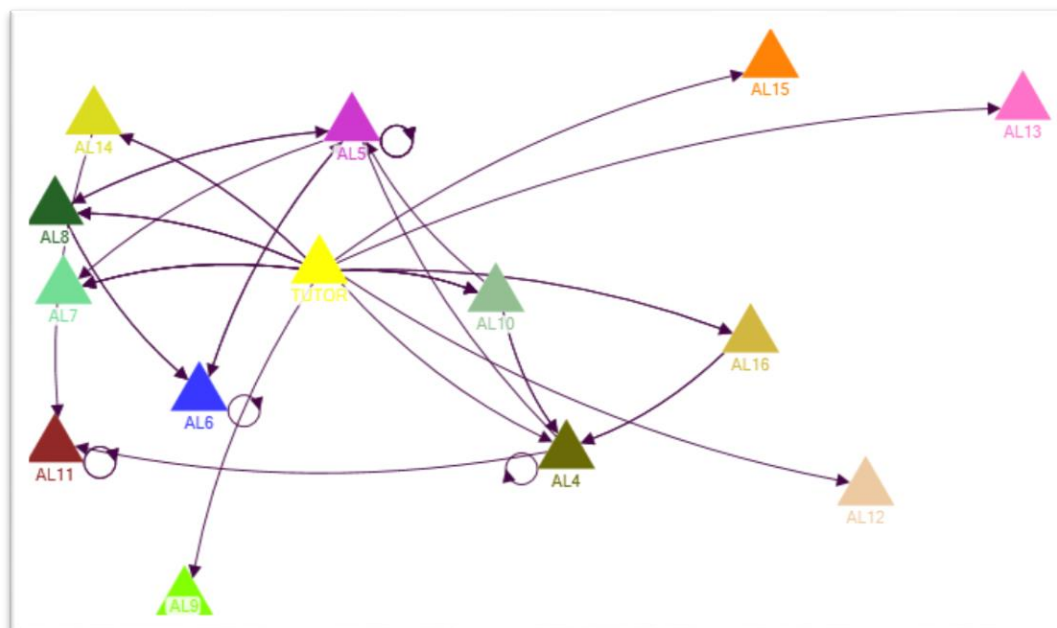


Figura 4 - Interação Ateliê de Artes Visuais 2

Fonte: Elaboração nossa.

Para a disciplina da Teoria da Educação a postagem inicial foi:

Postagem inicial: Fórum de Discussão, 25 de maio de 2015. Caros alun@s. Sejam bem-vindos ao Fórum de discussão da disciplina Teorias da Educação. Com base nos conteúdos e, após as leituras dos textos. Aguardamos sua participação no fórum, socialize suas ideias e comente as postagens de seus colegas! Tutora (LAV TE, 1º/2015).

Para o fórum da LAV TE, 1º/2015 o esquema inicial das interações foi:

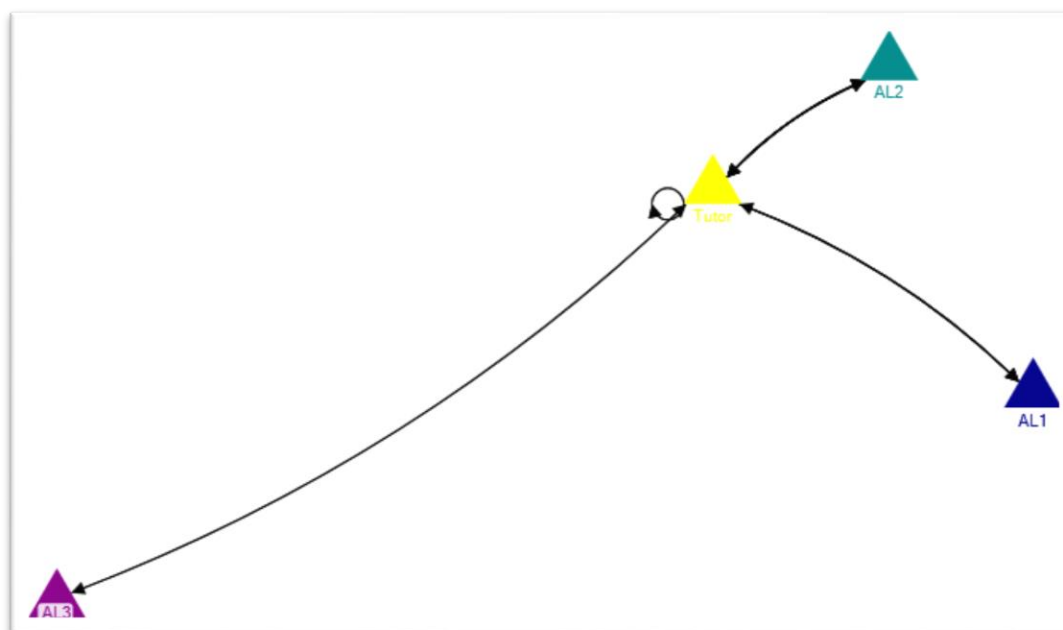


Figura 5 - Interação Teoria da Educação

Fonte: Elaboração nossa.

O esquema das interações a partir da inserção do fórum temático, pelo tutor a distância, correspondente à disciplina História da Arte Educação 1 foi:

Unidade 1 Fórum, de Aprofundamento sobre o Tema 2 de 21 maio de 2015. Olá pessoal, para a participação nesse fórum, será preciso ler o texto “As Academias e o Surgimento do Neoclassicismo”, de Dulce OSINSKI, e acessar a Galeria “Academicismo Brasileiro”. Após a leitura desses textos, comente e debata com seus colegas sobre as questões a seguir: 1. Em que medida o Classicismo e o Academicismo ainda estão presentes no currículo das escolas de artes? 2. Até que ponto os ideais clássicos ainda são hegemônicos nas práticas em arte/educação no Brasil? **IMPORTANTE:** Os critérios de avaliação dos fóruns de Aprofundamento dos Temas são os seguintes: As mensagens postadas devem demonstrar entendimento do conteúdo estudado e capacidade reflexiva. Interação com as mensagens de seus colegas. Troquem ideias, façam críticas construtivas.... Essa é uma ótima maneira de adquirir conhecimento! Se houver citações não esqueçam de dar as referências, afinal estamos em um curso de Licenciatura e temos que ter ética. Esquentem seus teclados! Mãos à obra! Bons estudos! (LAV HAE1, 1º/2015).

Para o fórum da LAV HAE1, 1º/2015 o esquema inicial das interações foi:

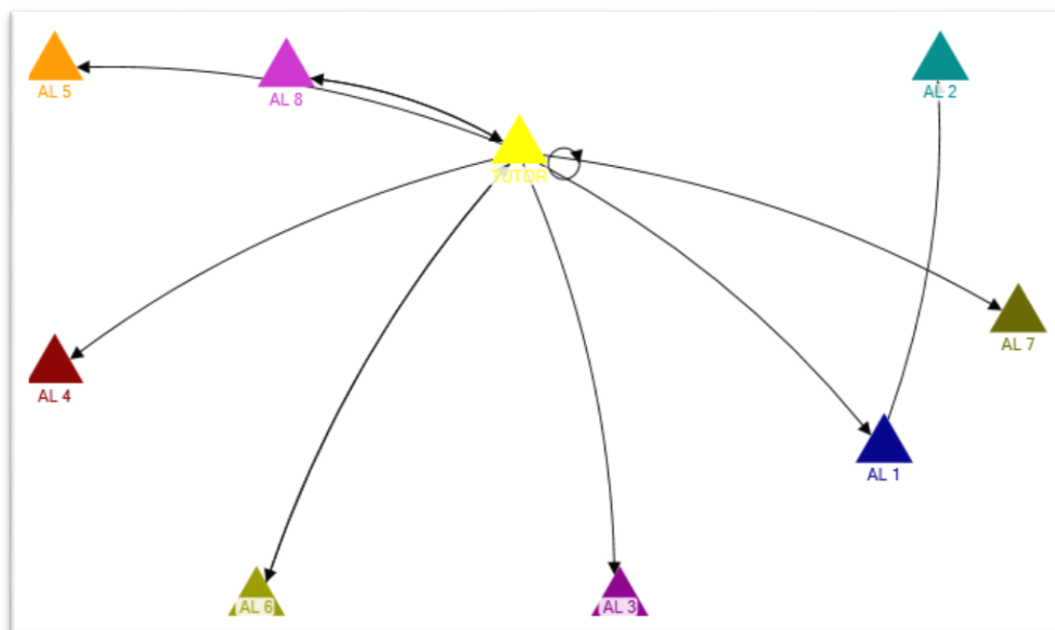


Figura 6 - Interação História da Arte Educação 1

Fonte: Elaboração nossa.

Consta no PPC-LB que o ambiente de aprendizagem deveria propiciar a interação entre professor-tutor, tutor-aluno e aluno-aluno de forma ativa, crítica e participativa. Assim, o aluno do EaD, apoiado pelo tutor, seguiria seu ritmo próprio e entenderia que é fazendo que se aprende, em articulação com os recursos das tecnologias, permitiria criar um projeto político pedagógico calcado nos objetivos educacionais descritos a seguir: promover a interação entre as pessoas, em ambiente virtual; propiciar a troca de experiências entre os integrantes do curso. Fóruns de discussão: oportunizará a discussão de assuntos pertinentes aos estudos, principalmente aqueles que possam oferecer dúvidas ou que deem margem a um maior aprofundamento. Seria a ferramenta ideal para que os cursistas construíssem seu próprio conhecimento, uma vez que o tema levantado ficaria na tela por mais tempo e faria com que eles se aprofundassem em suas pesquisas.

Na disciplina Bioquímica Fundamental a postagem inicial foi no fórum de Dúvidas. Poste aqui, de 16 março de 2015, realizada pelo tutor a distância:

Postagem inicial: Olá Pessoal! Estamos aqui para ajudá-los ao longo de toda a disciplina de Bioquímica Fundamental! Aproveitem esse espaço para tirar dúvidas, aprofundar assuntos estudados, trocar material complementar... A participação de vocês é muito importante! Vamos começar? Abs e ótimos estudos! Tutora! (LB BF, 1º/2015).

Para o fórum da LB BF, 1º/2015 o esquema inicial das interações no Fórum: Por que ensinarmos ciências no ensino fundamental de 12 de março de 2015:

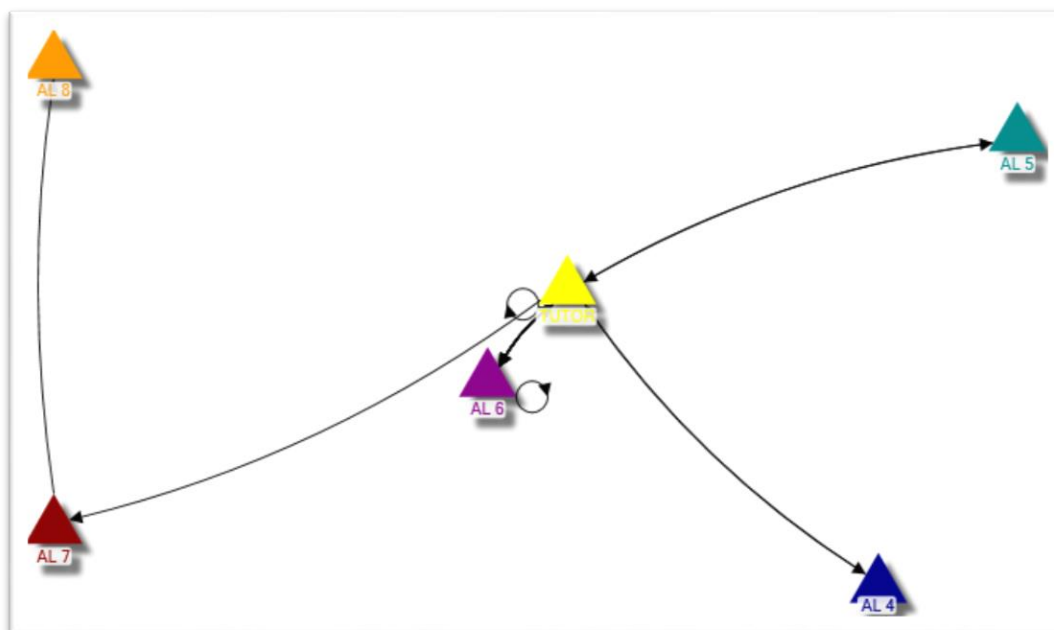


Figura 7 - Interação Bioquímica Fundamental

Fonte: Elaboração nossa.

A disciplina Didática das Ciências teve a seguinte postagem inicial no Fórum: Por que ensinarmos ciências no ensino fundamental?

Postagem inicial: Querid@s alunos, neste fórum iremos discutir sobre o porquê de ensinarmos ciências para crianças. Muitos pensadores de épocas anteriores achavam que os conteúdos científicos eram muito densos para que as crianças pudessem aprender, outros, consideravam ainda que era preciso ser cientista para ter acesso aos conhecimentos gerados por ela. Atualmente nossas concepções sobre a forma de aprendizado das crianças mudou graças a pesquisas na área da educação e da psicologia e de ciência também. Portanto, pretendo, com esse fórum saber a opinião de vocês sobre o ensino de ciências. Pois bem, basead@s no que viram no conteúdo da primeira semana, participem ativamente do fórum proposto. Por que ensinarmos ciências no ensino fundamental? Tutor (LB DC, 1º/2015).

Para o fórum da LB DC, 1º/2015 o esquema inicial das interações foi:

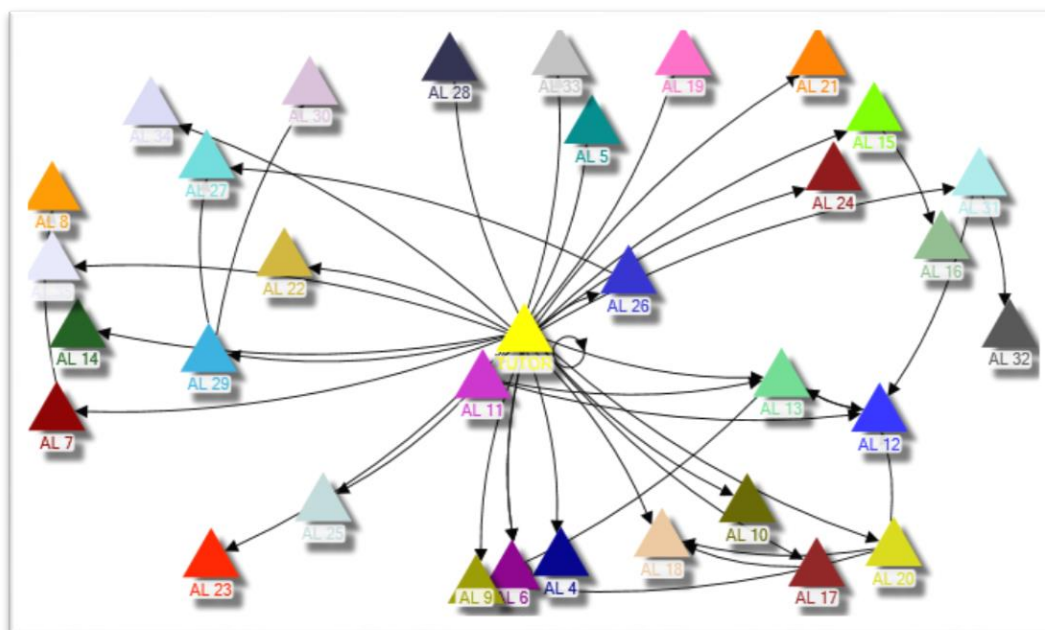


Figura 8 - Interação Didática das Ciências

Fonte: Elaboração nossa.

A disciplina Ecologia 1 teve a seguinte postagem inicial no Fórum da semana 4: Aprendendo a ensinar e ensinando a aprender, de 4 abril de 2015:

Postagem inicial: Olá Pessoal! A atividade dessa semana será como um passatempo: um jogo de perguntas e respostas à respeito do tema “Condições e Recursos”. As regras são as seguintes: em cada postagem, os alunos deverão responder a uma pergunta de um colega e, em seguida, formular uma questão para que o próximo responda. Tanto a pergunta quanto a resposta de cada aluno serão avaliadas, portanto, as duas deverão ser realizadas em uma única postagem. Para que a dinâmica da atividade aconteça, você deverá responder apenas à questão mais recente. Ou seja: cada questão só deverá ser respondida uma vez por apenas um aluno. Para dar início à atividade, segue o modelo a ser seguido: Q1: De que forma a temperatura do ambiente pode influenciar as taxas de processos fisiológicos de organismos? Tutora (LB Eco, 1º/2015).

Para o fórum Dúvidas? Poste aqui, de 16 março de 2015, realizada pelo tutor a distância o esquema das interações foi:

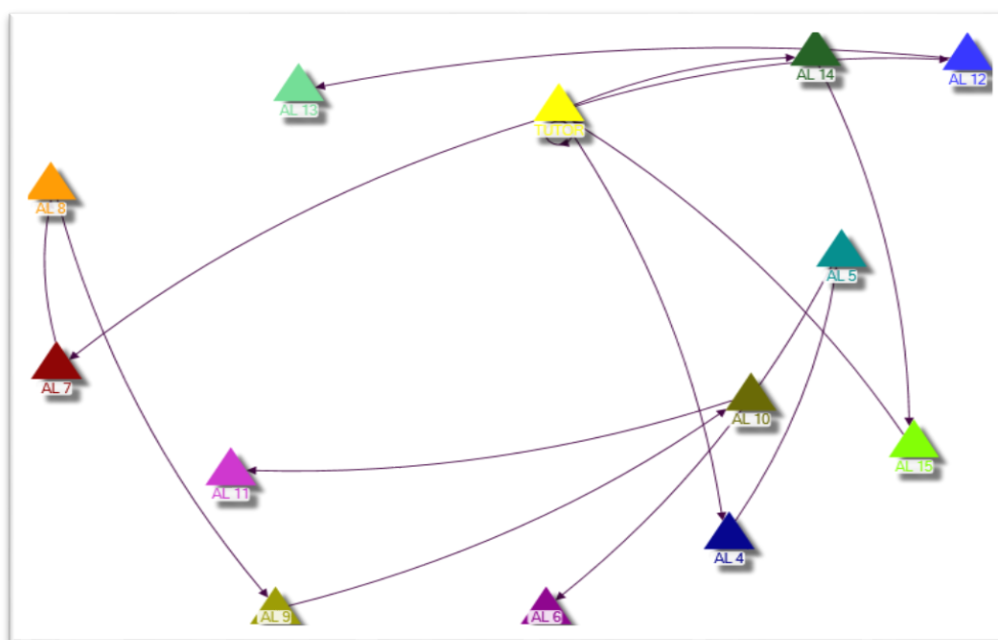


Figura 9 - Interação Ecologia 1

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina das Práticas em Ciências Ambientais a pastagem inicial foi o fórum sobre a Água e Poluição Cap. 11, de 5 de maio de 2015.

Postagem inicial: Prezados alunos, gostaríamos que vocês pensassem e discutissem um pouco sobre: 1) como as atividades humanas aumentam a escassez de água? 2) como podemos contribuir para a redução desses efeitos nocivos? Tutora (LB PCA1, 1º/2015).

Para o fórum sobre a Água e Poluição Cap. 11, de 5 de maio de 2015, postado pela tutora a distância o esquema das interações foi:

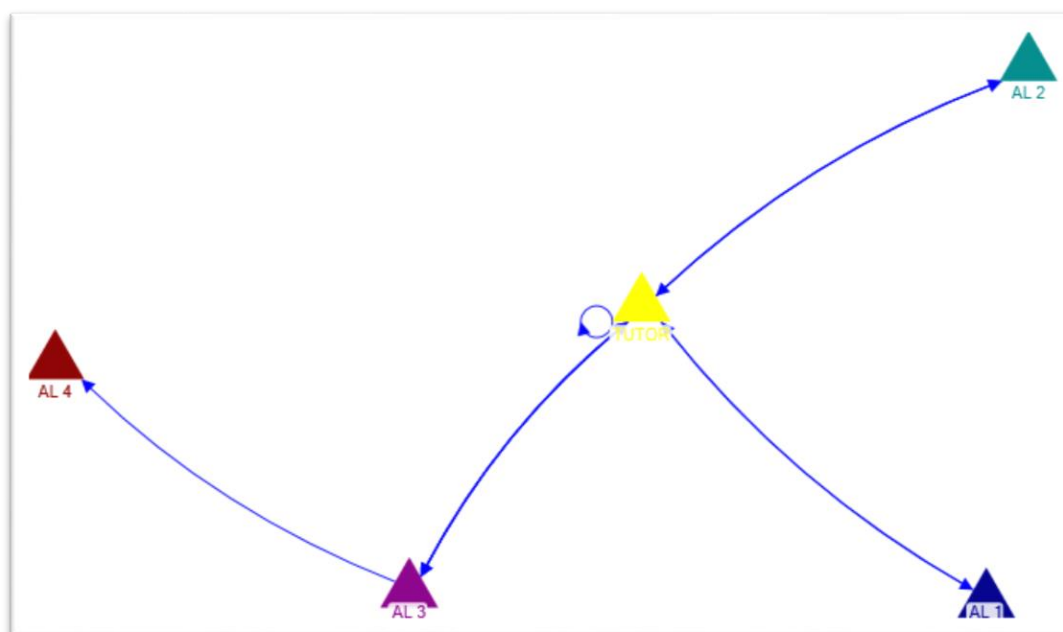


Figura 10 - Interação Tópicos Biofísicos

Fonte: Elaboração nossa.

Consta no PPC-LEF que as práticas na licenciatura a distância em Educação Física poderiam ocorrer por meio de videoconferências, na interação com o sistema de acompanhamento e também pela realização de atividades, individuais e coletivas no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). A colaboração voluntária e não estruturada interfere no sucesso da colaboração online, tal como a conhecemos implementada em pequena escala (Thorpe, 2000). Na área do ensino colaborativo isto se expressaria em termos da necessidade de novas ferramentas que facilitassem colaboração para a criação, gerenciamento e avaliação do trabalho de grupos, tanto para o professor como para o estudante. Resgata-se que na LEF o fórum tratava de um espaço de comunicação permanente, onde professor, tutor e estudante poderiam estar trocando ideias. Assim apresentam-se as interações nas disciplinas da LEF, nos fóruns que obtiveram as maiores frequências de participações.

Na disciplina aspectos psicológicos da aprendizagem aplicados à educação física, a postagem inicial do fórum Habilidades Sociais e Emocionais em Aulas de Educação Física I de 6 de abril de 2015, foi:

Postagem Inicial: Olá, Turma!!! Nossa última unidade foi enriquecedora. Tivemos um fórum de ampla discussão e debate com importantes contribuições. Estamos no caminho correto. Sigamos em frente em nossas discussões!!! Dentro da Abordagem da Psicologia Aplicada em Aulas de Educação Física Escolar questões relativas às habilidades emocionais e sociais são de suma importância para entender as relações entre os pares na execução de tarefas. Tanto as habilidades sociais quanto as emocionais não podem ser concebidas separadamente, no entanto, nesta unidade daremos maior destaque às questões relativas às atividades emocionais. Após a leitura

dos slides e do artigo retorne à nossa discussão respondendo, inicialmente, aos seguintes questionamentos norteadores: 1) descreva como você pensa em aplicar este conceito em suas aulas? 2) qual a relevância deste conhecimento para o desenvolvimento das aulas? 3) dê exemplos, críticas e sugestões. Bom trabalho! Abraços, Tutor (LEF APAAEF, 1º/2015).

Para o fórum Habilidades Sociais e Emocionais em Aulas de Educação Física I, postado pelo tutor a distância o esquema das interações foi:

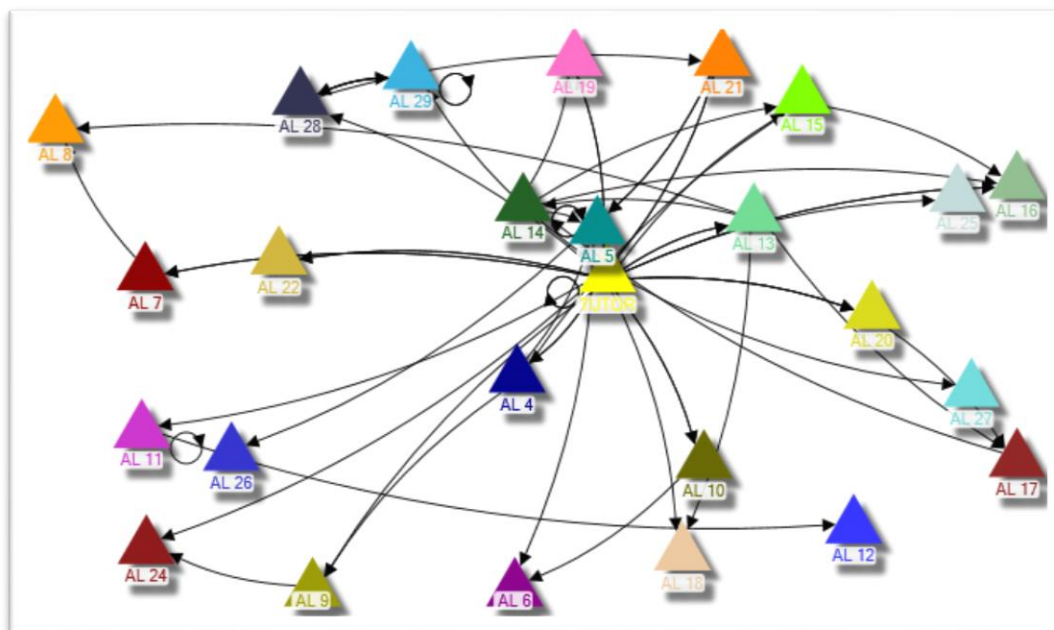


Figura 11 – Interação Aspectos Psicológicos da Aprendizagem Aplicados à Educação Física

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Educação Física Adaptada, a postagem inicial do fórum temático 6 A, Educação Física e o Aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento, de 18 maio de 2015, foi:

Postagem Inicial: Caro estudante, “A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não histórica”. (Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, 1987 p. 16). A temática desta semana trata da questão que envolve um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. Os textos básicos para a leitura e reflexão ajudarão você a compreender melhor o assunto: Transtornos Globais do Desenvolvimento TGD. A leitura é fundamental neste processo, por isto leia os textos indicados com atenção: Texto 1: A Educação Física e o aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento Texto 2: Interdisciplinaridade e Transtornos Globais do Desenvolvimento: Uma Perspectiva de Análise. A partir das leituras propostas o aluno deverá entrar no fórum e postar um texto crítico respondendo as seguintes questões:

1 – Como você define o TGD a partir dos textos lidos? 2 – De acordo com o texto 2 como deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico com as pessoas com TGD? Aponte as principais características desta abordagem indicando suas vantagens. Obs. Este fórum é como o anterior (P R), ou seja, você só poderá interagir com os participantes do fórum tomando-se por base sua primeira postagem. Assim, é importante que você poste sua primeira reflexão logo no início da semana. Critérios de participação e avaliação no Fórum: 1º Postagem da atividade em resposta às perguntas geradoras do Fórum com no mínimo para reflexão. Valor: 4 pontos 2º Comentário / reflexão sobre pelo menos três postagens feitas por seus colegas com no mínimo 6 linhas e no máximo 12 linhas. Obs. O aluno poderá comentar uma atividade que já tenha sido comentada por outro aluno. Valor: 3 pontos Aspectos observados para a avaliação dos fóruns: Domínio teórico sobre o assunto abordado; Clareza e pertinência na redação dos comentários; Capacidade de síntese na revisão da postagem inicial; Distribuição temporal das postagens (não concentrar em um único dia) Valor da atividade: 7 pontos. Prazo máximo para as postagens é até o dia 31/05 as 23h 55min Bom estudo, Tutor (LEF EFA, 1º/2015).

Para o fórum Educação Física e o Aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento, postado pelo tutor a distância o esquema das interações foi:

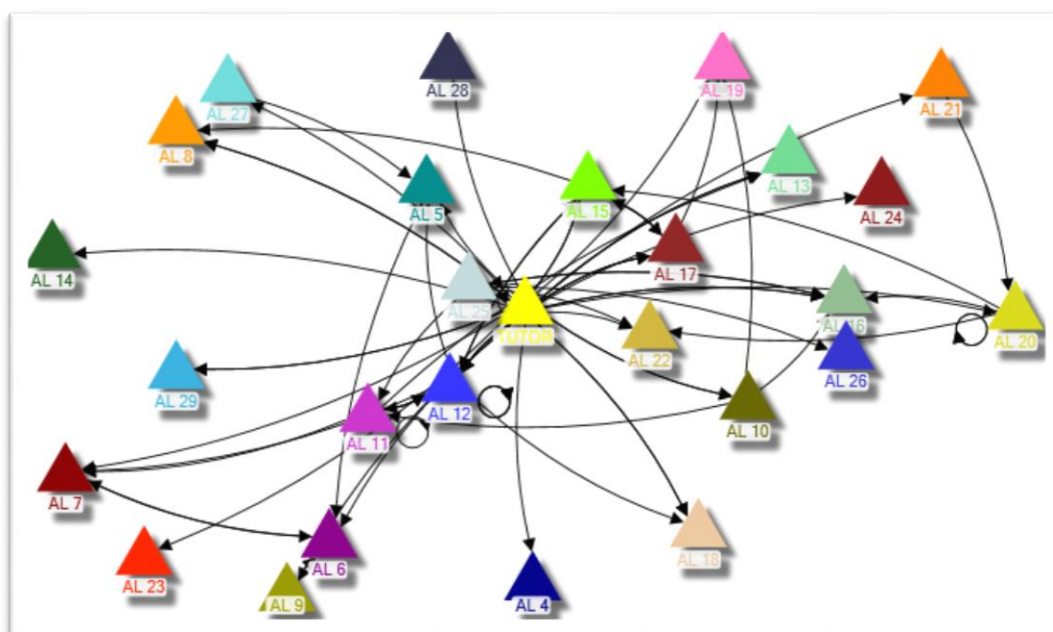


Figura 12 – Interação Educação Física Adaptada

Fonte: Elaboração nossa.

A disciplina Fisiologia do Exercício I teve a seguinte postagem inicial do fórum temático 3, Fisiologia Muscular de 18 abril de 2015:

Postagem inicial: Olá turma. Após a leitura e com o auxílio dos vídeos indicados no Plano de estudo, vamos seguir com o fórum temático. Nosso módulo dessa vez é mais rápido, serão somente duas semanas. Precisamos estar bem concentrados. Segue o nosso questionamento central para essa unidade: a) cite as principais proteínas envolvidas na contração muscular. Comente detalhadamente pelo menos duas delas. b) qual a diferença entre Placa Motora e Unidade Motora? c) descreva o processo da contração muscular detalhadamente, incluindo a despolarização do neurônio motor,

os eventos na junção neuromuscular (mioneural) até o relaxamento. Obs. Quando for responder as questões acima utilize as cores correspondentes. Por exemplo: irei responder a questão "a", logo utilizarei a cor azul. Tutor (LEF FE, 1º/2015).

Para o fórum temático 3, Fisiologia Muscular, postado pelo tutor a distância o esquema das interações foi:

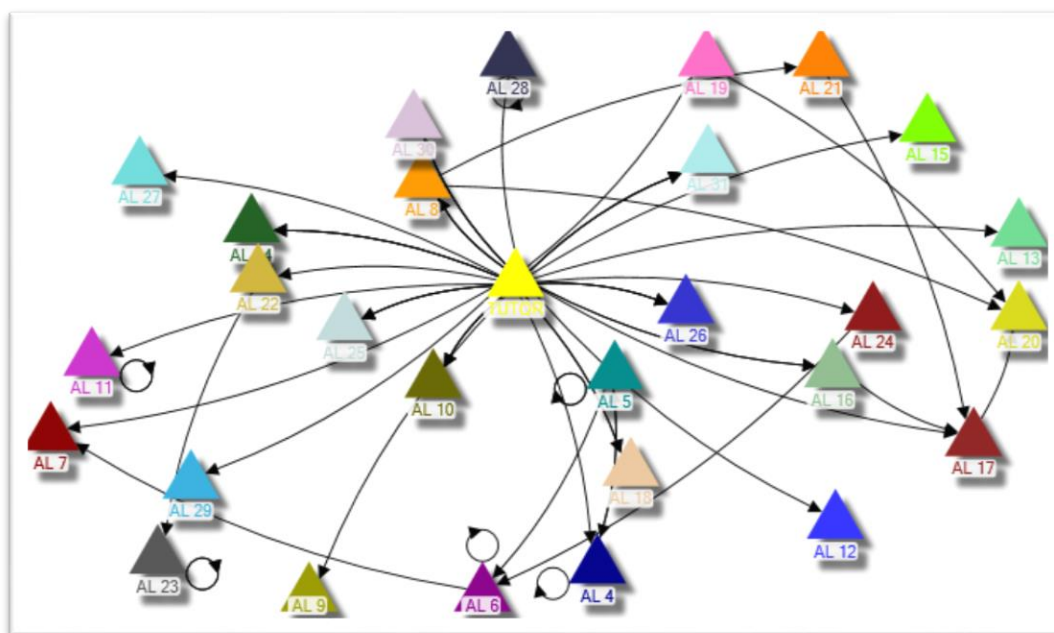


Figura 13 – Interação Fisiologia do Exercício 1

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina metodologia da dança e expressão corporal a postagem inicial do fórum A Dança - Teatro, de 6 de maio 2015, foi:

Bom dia Turma! A terceira unidade didática apresenta o tema A Dança Teatro: a expressão corporal na Escola. Será utilizado um vídeo sobre Pina Bauch e o artigo para leitura Pina Bauch e suas ressignificações a partir da dança teatro. Atenção: >>> Leia o artigo Pina Bauch e suas ressignificações a partir da dança teatro. >>> assistir o Vídeo Pina Bauch; >>> identifique as possibilidades de utilização da dança teatro na escola; >>> discuta sobre as contribuições da dança teatro. >>> Participe do Fórum temático; Atividade: Composição coreográfica " Dançando as histórias infantis" Grupo de seis (6) estudantes. Bom trabalho! Tutor (LEF MDEC, 1º/2015).

No fórum temático A Dança - Teatro, postado pelo tutor a distância o esquema inicial das interações foi:

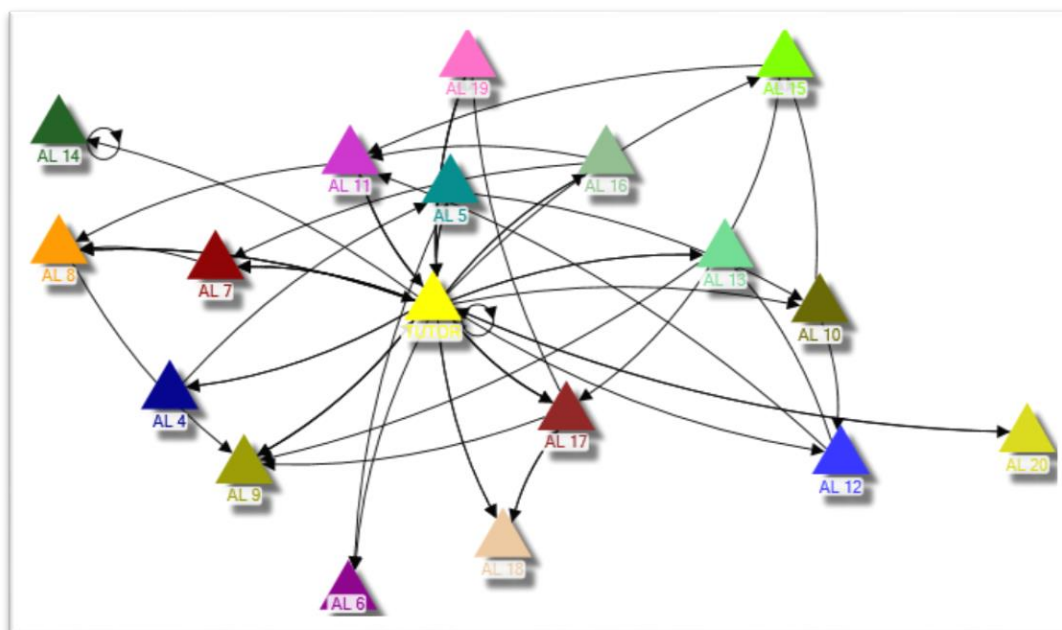


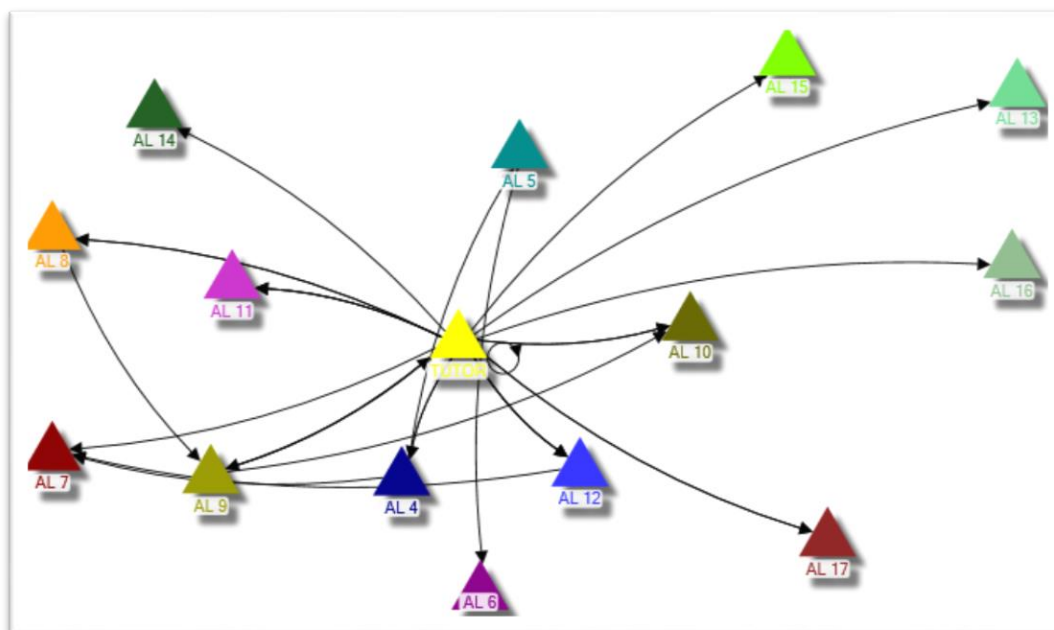
Figura 14 - Interação Metodologia dança e expressão corporal

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Política Pública em Educação Física, Esporte, Saúde e Lazer teve a seguinte postagem inicial do fórum de discussão de 19 de abril de 2015:

Postagem inicial: Prezados (as), iniciamos a quarta Unidade Didática, chegamos na metade do percurso de nossa disciplina. Espero a continuidade da dedicação e empenho de vocês nos estudos. Este será o espaço disponível para auxiliá-los no debate e reflexão dos textos, e dos slides, bem como para ajudá-los na construção das resenhas. Sempre que necessário, utilizem também o fórum para sanar suas dúvidas. É muito importante, que, para o envio da atividade sigam as orientações a seguir: 1. Vocês farão a resenha dos dois textos, ou seja, uma resenha para o texto “A Reforma Educacional”, e outra resenha para o texto “Implicações da Reforma Educacional na Educação Física” ; 2. As duas resenhas necessariamente deverão estar em um único arquivo. Bons Estudos! Tutor (LEF PPEFESL, 1º/2015).

Para o fórum de Discussão da disciplina PPEFESL, postado pelo tutor a distância o esquema das interações foi:



8,

Figura 15 - Interação Polí. Púb. Ed. Fís., Esporte, Saúde e Lazer

Fonte: Elaboração nossa.

No PPC da licenciatura a distância em Geografia está expresso que na colaboração há necessidade de novas ferramentas que facilitem a criação, gerenciamento e avaliação do trabalho de grupos, tanto para o professor como para o estudante. Esperava-se que a interatividade online propiciasse a constituição de uma comunidade de aprendizagem em rede, sob os princípios da EAD: cooperação, colaboração, respeito, individualidade, interação e autonomia. A UAB propôs um modelo de EAD que assegurasse a ampliação da oferta educativa e o acesso do estudante. Nesse modelo o ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) funcionaria como o meio básico de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo, atendendo a distintos perfis de alunado. Espaços de convivência relacional e produção coletiva ancorados na linguagem e na interação dialógica.

De tal modo, apresentam-se as interações nas disciplinas da LG UAB-UnB, nos fóruns que obtiveram as maiores frequências de participações nas disciplinas Cartografia e Educação II, Fundamentos Básicos de Fitogeografia, Geografia Rural, Introdução aos Estudos Regionais e Prática Pedagógica em Geografia 2.

Na disciplina Cartografia e Educação II postagem inicial no fórum unidade 3 redes, foi:

Postagem Inicial: Caríssimos (as) alunos (as), estamos iniciando a III Unidade Redes, áreas, nós mandala de nossa disciplina e o texto contém os seguintes subtemas: Geometria e Geografia Ciclos e Cartas Fluxos Especializados. A unidade disponibiliza ainda o texto complementar Subvertendo a cartografia escolar no Brasil.

Como atividade, vocês deverão formar grupos para a construção de um Wiki, em que o tema gerador para Barretos será Gênero e Liberdade no Mundo Atual. Participem do fórum de discussão para debater e aprofundar as questões propostas na unidade e para sistematizar o wiki. Bom estudo para todos! (LG CE2, 1º/2015).

Nesta disciplina para o fórum redes, áreas, nós mandala, postado pelo tutor a distância o esquema das interações foi:

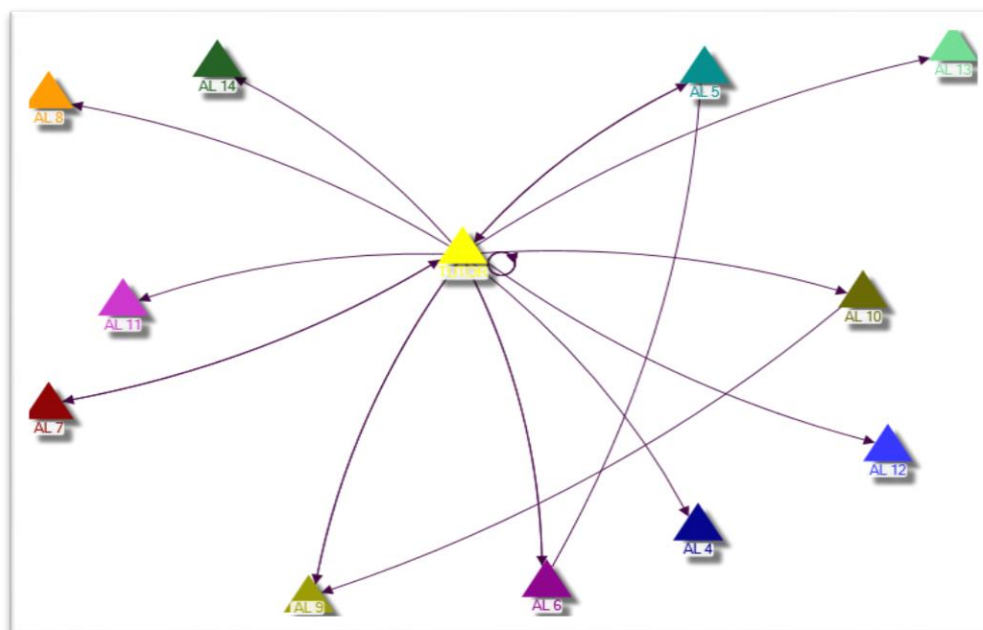


Figura 16 – Interação Cartografia e Educação 2

Fonte: Elaboração nossa.

A disciplina Fundamentos Básicos de Fitogeografia teve a seguinte postagem inicial no fórum Avaliativo da Semana de 1 de 9 março de 2015:

Postagem inicial: Prezados alunos, sejam bem-vindos à disciplina Fundamentos Básicos de Fitogeografia! No período de 09 a 21 de março vamos trabalhar com a unidade 1: fundamentos fitogeográficos, cujos temas a serem estudados são: O que é Fitogeografia (os seus relacionamentos, objeto de estudo e linhas teóricas) ; Como surgiram as plantas na Terra; História do pensamento taxonômico; História geológica das comunidades vegetais. Neste fórum avaliativo vocês devem responder o seguinte questionamento e postar no período da semana 1: 1. Expliquem como ocorreu o processo de migração dos vegetais na água para o continente. O prazo final para a postagem é 21/03/2015 às 23:55h. Obs.: respondam a questão buscando sempre demonstrar o entendimento de vocês. Não serão consideradas respostas prontas do Wikipédia, respostas Yahoo, cola web, entre outros sites similares. Utilizem como referência os materiais que estão disponíveis na plataforma, pois são bons embasamentos teóricos. É importante também que todos façam a leitura do guia da disciplina para conhecer a proposta do curso! Desejo a todos um ótimo semestre e bons estudos! Tutora (LG FBF, 1º/2015).

Para esse fórum avaliativo da semana de 1, postado pelo tutor a distância o esquema das interações foi:

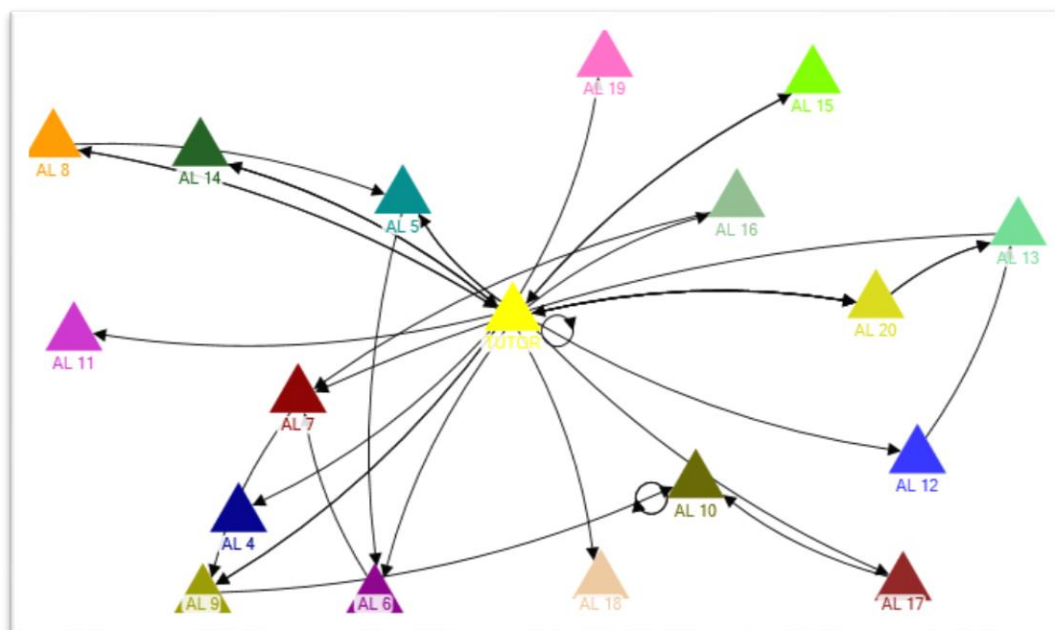


Figura 17 – Interação Fundamentos Básicos de Fitogeografia

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Geografia Rural a postagem inicial no fórum temático da Unidade III/Buritis de 6 de 9 abril de 2015 foi:

Postagem inicial: Buritis, Boa noite! Nas próximas duas semanas discutiremos a situação do trabalhador rural em nosso país. Certamente, há um mosaico muito rico desse homem do campo, mais um retrato da nossa diversidade geográfica, social e cultural. Alguns estão integrados aos novos modos de vida contemporâneos, outros estão excluídos ou isolados, alguns lutam pela terra, outros lutam para não serem expulsos dela, alguns poucos falam em commodities, outros muitos ainda lutam pela sobrevivência. Nesse contexto, o pantaneiro, o sertanejo, o gaúcho, entre outros, são os personagens desta terra brasilis! Para alcançar os objetivos traçados, temos a/o: atividade da Unidade III; Questionário da Unidade III. Além da leitura obrigatória do Texto 4: Entre o campo e a cidade formação e reprodução social da classe trabalhadora brasileira, Texto 5: A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária, e dos *podcasts* Perspectivas para o campo brasileiro e Conflitos pela terra no Brasil. Informes: as tarefas da unidade anterior já estão corrigidas e; no próximo sábado ocorre o I Encontro Presencial, bem como a I Avaliação Presencial, com a presença da professora Edilene Américo. Disponível em: <<http://goo.gl/ZfgBwL>>. Acesso: 06/04/15. Tutor (LG GR, 1º/2015).

No fórum temático da Unidade III/Buritis de 6 de 9 abril de 2015 o esquema das interações foi:

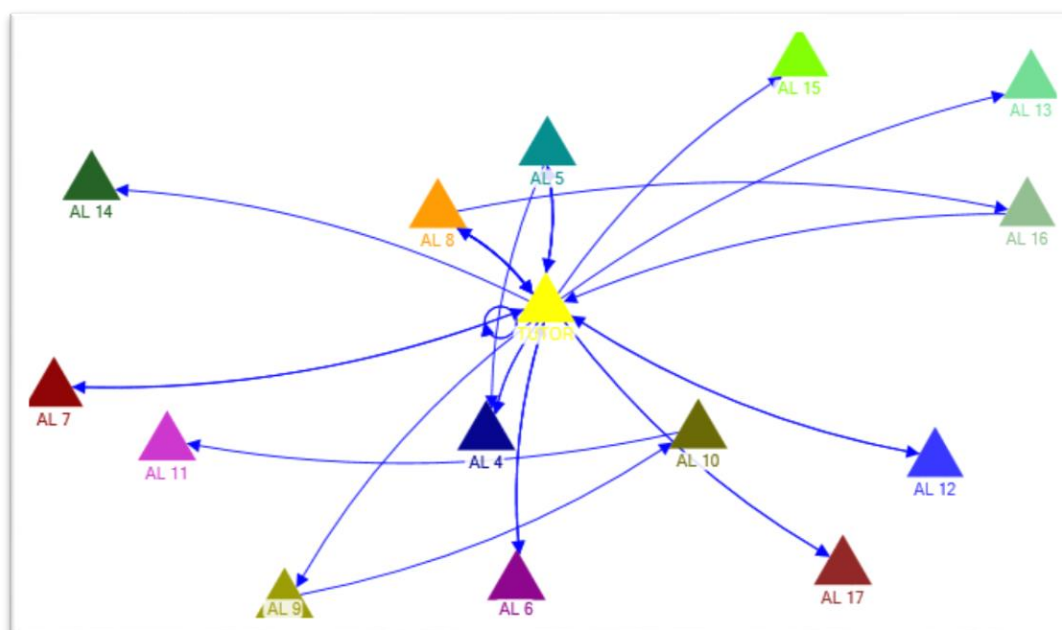


Figura 18 – Interação Geografia Rural

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Introdução aos Estudos Regionais o fórum temático postado inicialmente foi fórum de Discussão Unidade 02 de 24 de março de 2015:

Postagem inicial: Prezado (a) aluno (a), boa tarde! Os textos da Unidade 02 referem-se à Divisão Territorial do Trabalho e é sobre isso que se tratará no fórum de discussão. Leiam os textos e discutam sobre os seguintes temas: O que é a Divisão Territorial do Trabalho? Qual sua relação com a Divisão Social do Trabalho? A DTT e a DST ocorrem simultaneamente ou não? Como a DTT se relaciona com o espaço? Comente o vídeo da Unidade 2 e seu significado para a compreensão da natureza, do espaço e da DTT. Aguardo as participações/contribuições de todos. Abraços. Tutora (LG IER, 1º/2015).

Para este fórum o esquema inicial das interações foi:

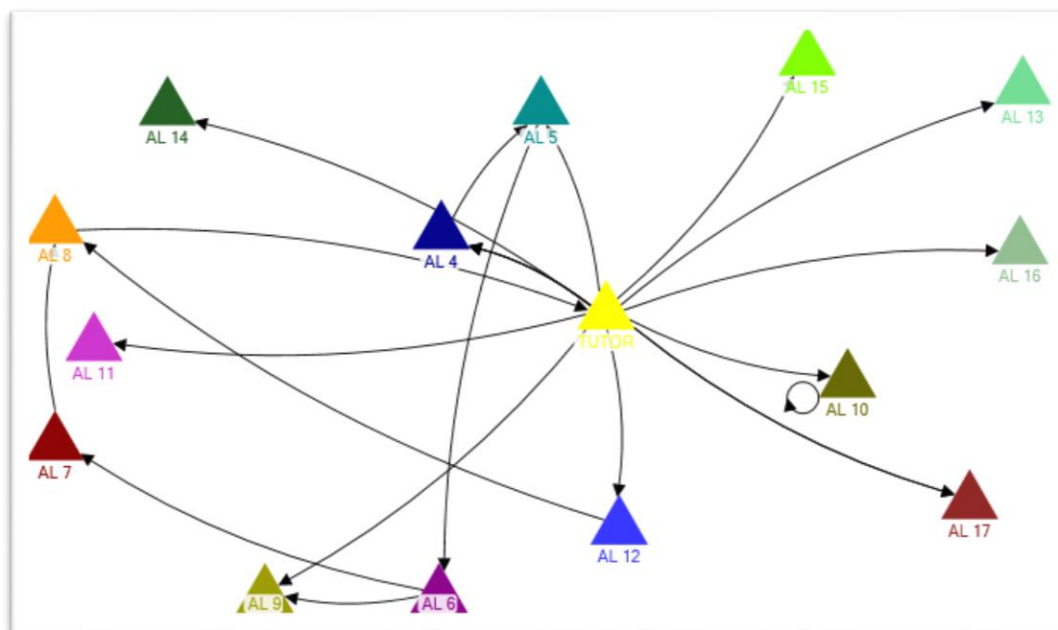


Figura 19 - Interação Introdução aos Estudos Regionais

Fonte: Elaboração nossa.

A disciplina Prática Pedagógica em Geografia 2 o Fórum de discussão Unidade 4 de 20 abril de 2015 foi postado pelo tutor a distância com as seguintes orientações:

Caro aluno (a), após a leitura dos textos do Material Base e Complementar você deverá planejar uma atividade interdisciplinar para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Poderá incluir diferentes componentes curriculares na atividade, Como (português, história, música, matemática, artes, etc. Na apresentação da atividade deve apresentar: o tema, o objetivo a ser atingido pelos alunos, o desenvolvimento em etapas, o material utilizado e a bibliografia utilizada. O tema pode ser selecionado na lista abaixo: as atividades econômicas e o espaço geográfico; a história da Terra e os recursos minerais; a água; o clima o tempo e a vida urbana. Um bom trabalho a todos. Tutora (LG PPG2, 1º/2015).

A interação inicial para o Fórum de discussão Unidade 4 de 20 abril de 2015 foi:

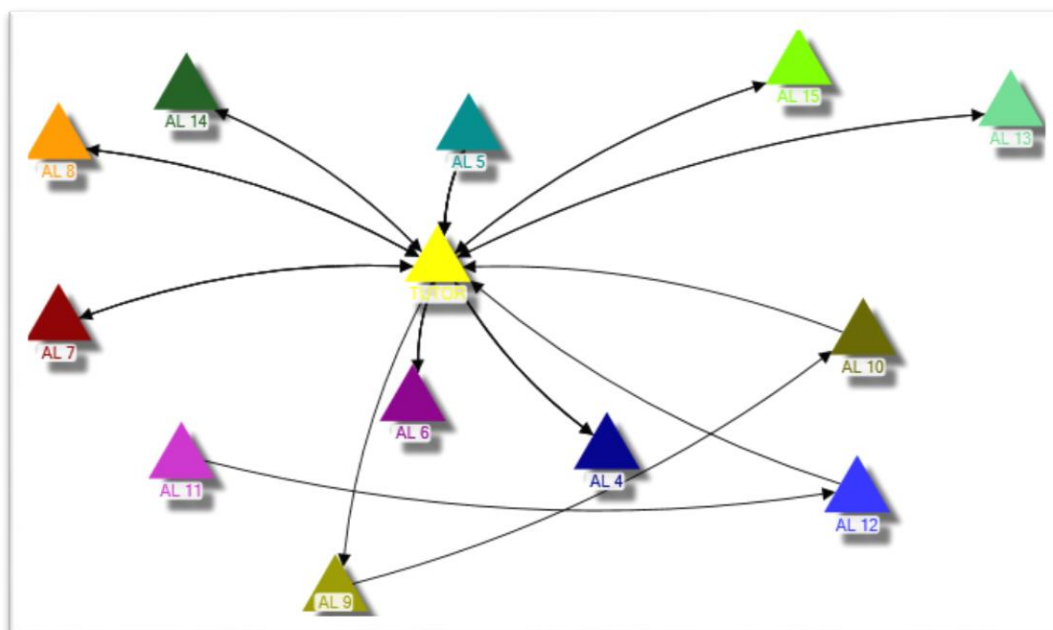


Figura 20 - Interação Prática Pedagógica em Geografia 2

Fonte: Elaboração nossa.

A EaD, segundo o PPC LLP se tornaria mais eficiente quando aliada às teorias pedagógicas, como o construtivismo, em que o conhecimento não é repassado, mas sim construído a partir das experiências individuais trocadas pelo aluno com o grupo. Cabe ao professor-tutor instiga-lo, desafiando, mobilizando, questionando e utilizando os “erros” de forma construtiva, garantindo uma reelaboração das hipóteses levantadas. Essa concepção em articulação com os recursos das tecnologias nos permite criar um projeto pedagógico calcado nos em alguns objetivos educacionais, dentre eles promover a interação entre as pessoas, em ambiente virtual, proporcionar grupos cooperativos como estratégia didática. Assim, o fórum no PPC LLP seria considerado um espaço de comunicação permanente, no qual professor, tutor e estudante podem trocar ideias nas disciplinas: Clássicos Universais, Linguística Textual e Prática de Texto; Projeto Profissional e Organização do Trabalho; Semântica e Variação Linguística.

Na disciplina Clássicos Universais o fórum com maior postagem foi o fórum da Semana 2A, literatura do crescente fértil de 16 março de 2015:

Postagem inicial: Sejam bem-vindos à segunda semana, Turma A. Nestes 7 dias, iremos estudar a literatura que marcou o início da humanidade, localizada geograficamente no chamado Crescente Fértil. Lembram-se das aulas de História? Egito e Mesopotâmia as grandes civilizações? Embora outros povos também tenham literatura, é nesse lugar que está marcada a origem da humanidade como a conhecemos hoje. O que escreveram os povos que viveram nesse lugar e nesse período? O que permanece como clássico e universal? O fórum desta semana é mais livre em relação aos temas, desde que tenham a ver com essas civilizações. Vejam que

a Bíblia foi citada, tanto o Livro de Jó, quanto o que vocês escolherem. Quem optar por comentar os textos bíblicos, deve se lembrar que não estaremos discutindo religião ou algum credo religioso (todos são bem-vindos), mas o que importa é o texto com suas características literárias. Ok? Assim, leiam o material disponível da semana e coloquem suas impressões neste fórum. Lembrem-se das regras de sempre comentar o que um colega postou. Aguardo vocês. Abraços, Tutora (LLP CU, 1º/2015).

No fórum literatura do crescente fértil o esquema das interações foi:

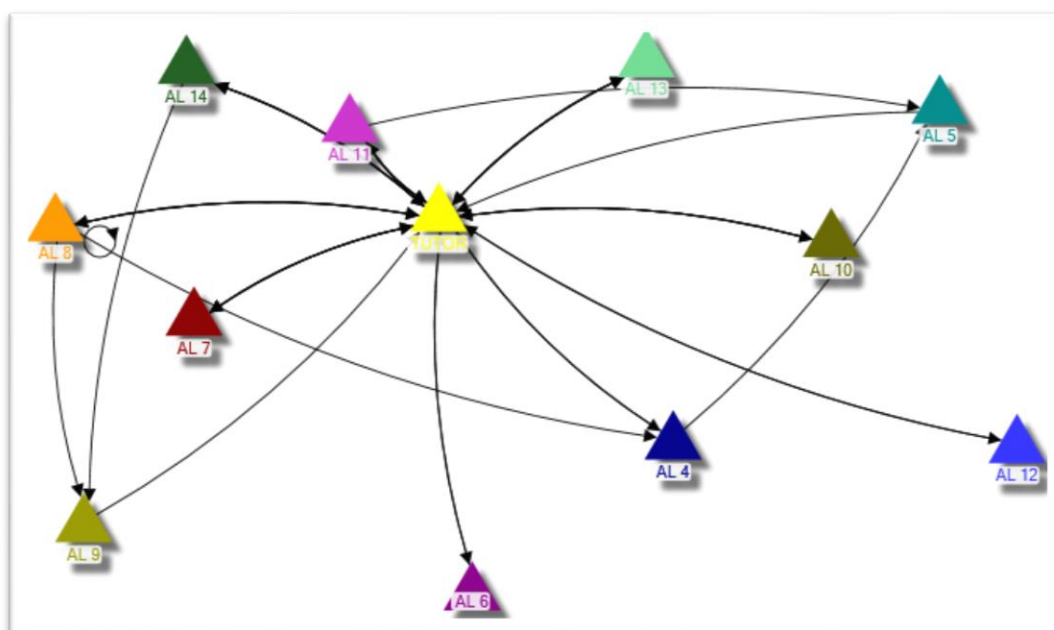


Figura 21 - Clássicos Universais

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Linguística Textual e Prática de Texto o fórum com as maiores participações foi o fórum 2: Texto e intertextualidade, com a seguinte postagem inicial:

Postagem inicial: Olá, queridas/os alunas/os, abro este fórum com o objetivo de que vocês participem conforme a atividade proposta sobre texto e intertextualidade. Gostaria de compartilhar um excerto de minha pesquisa de mestrado sobre esse tema: "Conceitualizando, a intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114). Ela é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas. A utilização do termo 'voz' diz respeito às representações e às identidades dos participantes, sendo eles diretos ou indiretos, dos textos construídos nos eventos sociais. Para Fairclough (2003, p. 41), as vozes condizem com os "estilos" dos sujeitos, significando os modos de ser ou identidades nos aspectos linguísticos e, em um nível mais amplo, semióticos." (ALVIM, 2013) Como vocês conseguem ver o diálogo dos textos acima com outros textos já existentes? Há a retomada? Se sim, de que forma ela acontece? Vamos debater! Tutora (LLP LTPT, 1º/2015).

O esquema para o fórum 2: Texto e intertextualidade foi:

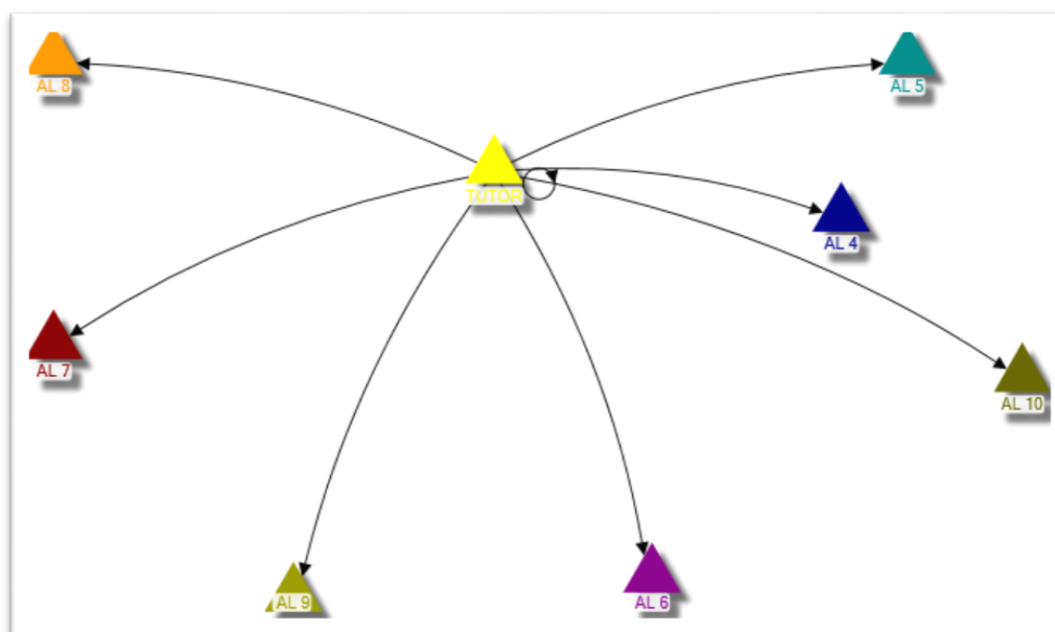


Figura 22 - Interação Linguística Textual e Prática de Texto

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Semântica o fórum com maior participação foi o fórum avaliativo Unidade II de 17 maio de 2015.

Postagem inicial: Prezados (as) alunos (as), Olá! A Unidade II se inicia aqui. E a proposta dos professores supervisores para as discussões neste espaço é a que se segue. Quaisquer dúvidas, por favor, entrem em contato. Bom trabalho. Vamos discutir sobre a Unidade II? Escreva suas reflexões e dúvidas, se for o caso. Apresente opiniões pessoais baseadas na leitura dos tópicos dessa unidade: 1.1 Linguística; 1.2 Linguagem x língua; 1.3 Língua x Fala; 1.4 Sincronia x Diacronia; 1.5 Sintagma x Paradigma; e 1.6 Linguística Interna x Externa. Não se afaste do assunto. Seja natural e agradável nesse processo interativo. O Questionário Avaliativo desta semana apresenta a passagem do romance *Vidas Secas* intitulada: O menino mais velho. Discuta sobre as questões de linguagem apresentadas no romance *Vidas Secas* e apresente a sua opinião sobre o uso do signo inferno e as dificuldades de Sinhá Vitória em dialogar com o menino e outras limitações, relacionados ao domínio da língua materna. A participação no fórum vale 4 pontos. Serão avaliados: comentários e observações coerentes com o tema proposto; Debate com os colegas; Apoio as colaborações dos colegas, destacando as contribuições relevantes; Objetividade, correção e clareza no uso da linguagem. Boa semana de estudos! Tutora (LLP Semâ, 1º/2015).

Para o fórum avaliativo Unidade II o esquema das interações foi:

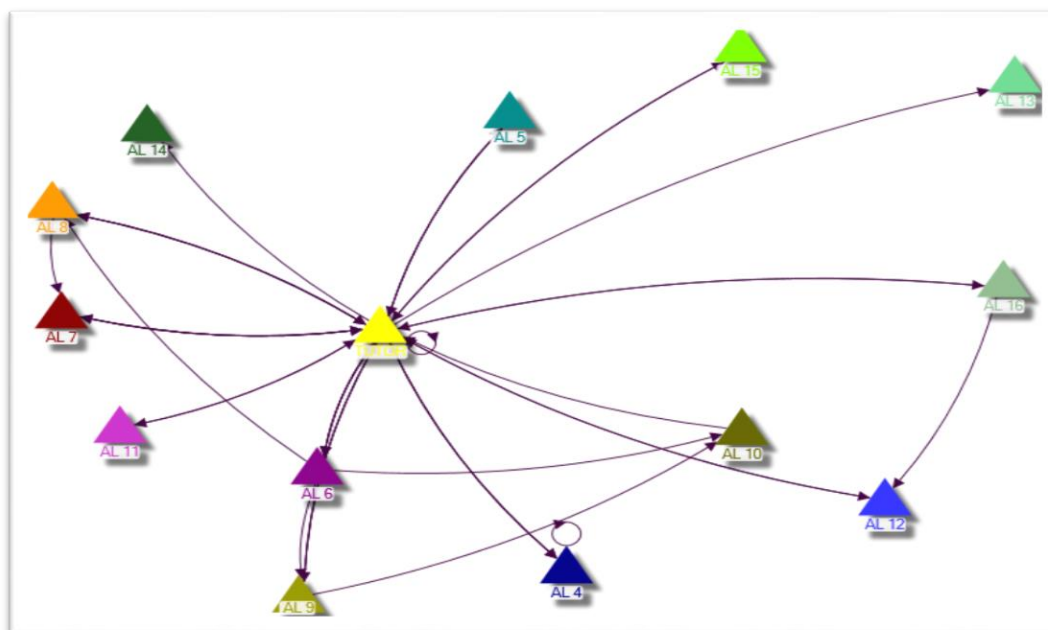


Figura 23 - Semântica

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Variação Linguística o fórum desmundo de 9 de abril de 2015 obteve a maior participação:

Postagem inicial: Olá, pessoal, No FÓRUM DESMUNDO, vocês devem valer-se do conhecimento prévio e do adquirido nessas primeiras semanas da disciplina sobre a constituição do povo brasileiro e da língua falada no Brasil. Assim, depois de terem assistido ao filme DESMUNDO, escolham e respondam a duas das quatro questões propostas abaixo para participarem do debate (até 12/04): 1. Na sua opinião, o que o nome do filme tem a ver com a identidade do povo e da língua do Brasil em formação? O prefixo {des} consegue dar indicações do tipo de contatos linguísticos e pessoais, aqui, travados? 2. Na época retratada no filme, havia multilinguíssimo entre línguas europeias, indígenas e, em algumas regiões, africanas. Comente esse aspecto, no filme, e cite trechos em que aparece, de algum modo, o nome ou o uso de uma língua, tipicamente, da terra brasileira. 3. Na fala híbrida do Brasil do século XVI, havia muita variação gramatical e lexical. Portugueses (nortistas e sulistas) e espanhóis, principalmente, compunham um curioso português estrangeirado. Cite exemplos, encontrados no filme, de fenômenos fonético fonológicos, morfossintáticos e lexicais característicos dessa fase do Brasil Colônia. 4. Escolha um dos personagens do filme para representar a língua brasileira da época retratada. Identifique, na sua fala, traços graduais e descontínuos que continuam recorrentes na atualidade. Aproveite para comentar a questão do estigma, hoje, de alguns desses traços. Abraços. Tutora (LLP VL, 1º/2015).

Nesse fórum o esquema das interações foi:

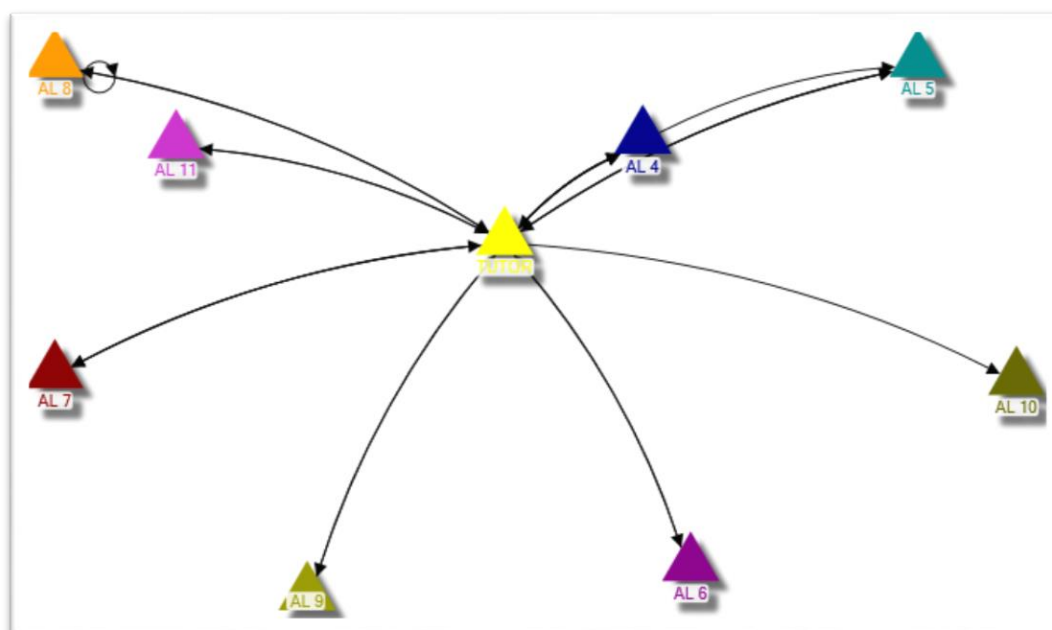


Figura 24 - Interação Variação Linguística

Fonte: Elaboração nossa.

Tendo em vista os diversos contextos de atuação do educador musical, também, as necessidades e demandas para o desenvolvimento local/regional, o curso de licenciatura a distância em Música tem como objetivo fornecer subsídios teórico-práticos para desenvolver um futuro educador musical reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação. Além disso, a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação a distância objetiva desenvolver a aprendizagem colaborativa por meio de variadas situações de interação aluno-aluno, além da interação aluno-professor. Dessa forma, o estar junto virtual pretende potencializar condições de aprendizagem e colaboração durante o curso. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle funcionará como o meio básico de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo, atendendo a distintos perfis de alunado. Promover a interação entre as pessoas, em ambiente virtual, dentre outras disciplinas, nas Percepção E Estruturação Musical 2, Prática De Canto 2, Prática Ensino, Aprendizagem Musical 2, Práticas Musicais Da Cultura 1 e Violão 2.

Na disciplina Percepção e Estruturação Musical 2 o fórum tópico 1: Exercitando a percepção auditiva rítmica obteve a maior participação na disciplina para o período 1º/2015:

Postagem inicial: Para este Tópico 1 do Fórum 2, utilizaremos: PRINCE, Adamo. A Arte de Ouvir. Vol 1. (Áudios em mp3 e pdf). Aqui vamos escrever (reconhecer e grafar) do ritmo de algumas melodias, utilizando a notação convencional. Antes, porém, realize a três sequências de prática:

1) ouça algumas vezes a música: Em muitos casos, a música será um exemplo do cancionário popular bastante conhecido (esta Faixa 1, por exemplo, é o início de "Acalanto", de Dorival Caymmi) A letra desta parte é: É tão tarde, a manhã já vem Todos dormem, a noite também... você pode ouvir a música completa, na suave interpretação de Dorival Caymmi e Nana Caymmi, aqui: 2) reconheça qual a métrica (compasso: binário, ternário, quaternário). Observe que, em cada exemplo musical, existe a contagem de dois compassos inteiros antes de começar o ditado propriamente ditado (neste caso, a contagem é: 1, 2, 3, 4 / 1, 2, 3, 4...). Quaternário. 3) tente localizar em quais tempos as notas da "melodia principal" da música começam e terminam elaborando para isso uma tabela. Geralmente a melodia principal é composta das notas mais agudas do arranjo. Neste exemplo, a melodia principal está na mão direita do piano. Cuidado para não se confundir com as outras "partes da música" (a mão esquerda do piano, que faz um contraponto, preenchendo os "vazios" rítmicos, ou a parte do violoncelo, mais grave). Veja como fica a tabela para este exemplo [...] Tutora (LM PEM 2, 1º/2015).

Nesse fórum o esquema das interações foi:



Figura 25 - interação Percepção e Estruturação Musical 2

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Prática de Canto 2 o fórum com maior participação foi Fórum de Atividades 2ª Semana / Boa Vista RR, com a seguinte postagem inicial:

Saudações a todos! Nesta segunda semana, iremos ler e debater o capítulo do texto base "O Desenvolvimento do Conceito de Cultura" (p. 2643) em conjunto com o artigo "Você tem Cultura?", de Roberto DaMatta e, também, assistir ao documentário sobre Nelson Freire. Para orientar o debate desta semana, deixo alguns questionamentos iniciais: 1 De que forma o conceito de Cultura se relaciona aos termos: relativismo cultural, ponto de vista, endoculturação, etnocentrismo e aculturação? 2. De que forma o artigo "Você tem Cultura", de Roberto DaMatta e o vídeo de Nelson Freire nos auxiliam a compreender melhor o conceito de cultura? 3. Você acredita que refletir sobre o conceito de cultura pode auxiliar, de alguma forma,

a desenvolver novas atitudes no dia a dia? Tenhamos todos uma ótima semana de estudos! Tutor (LM PC2, 1º/2015).

O Fórum de Atividades 2ª Semana / Boa Vista RR teve o seguinte esquema inicial das interações:

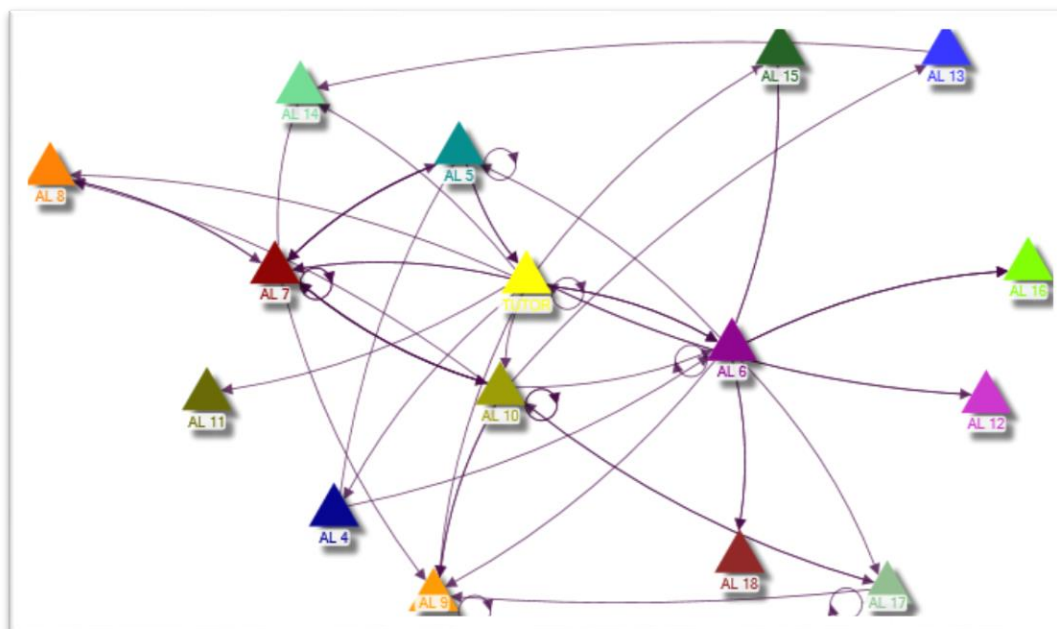


Figura 26 - Interação Prática de Canto 2

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Prática Ensino, Aprendizagem Musical 3 o fórum com a maior participação foi fórum 3: O Papel do Professor de 30 de março de 2015:

Postagem Inicial: Ola Turma de Cruzeiro do Sul! O Fórum 3: O papel do professor tem como foco a discussão e reflexão sobre as ações do professor com base nos textos: Green & D'Amore (2010), na Semana 4; Penna (2010) na Semana 6; Entrevista com Lucy Green (Carrascosa & Caldeira), na Semana 7; e para a postagem dos planos das aulas. Este fórum terá o valor de 13 pontos assim distribuídos: Semana 4 (Green & D'Amore, 2010): 3 pontos; Semana 6 (Penna, 2010): 3 pontos; Semana 7 (Carrascosa & Caldeira, 2011): 3 pontos; PLANO DE AULA PARA AS 4 AULAS: 4 PONTOS Nesta semana 4 começaremos com o texto 3: Green & D'Amore (2010) e discussões sobre o seu planejamento de aulas. Recomendo: No Fórum vamos tentar nos expressar com nossas próprias palavras, prestar atenção na ortografia e nas citações seguindo as normas da ABNT. Interagir uns com os outros comentando as reflexões de outros colegas. Abs, Tutora (LM PEAM 3, 1º/2015).

No fórum 2, tópico 1: Exercitando a percepção auditiva rítmica da disciplina de Prática Ensino, Aprendizagem Musical 2, o esquema inicial das interações foi:

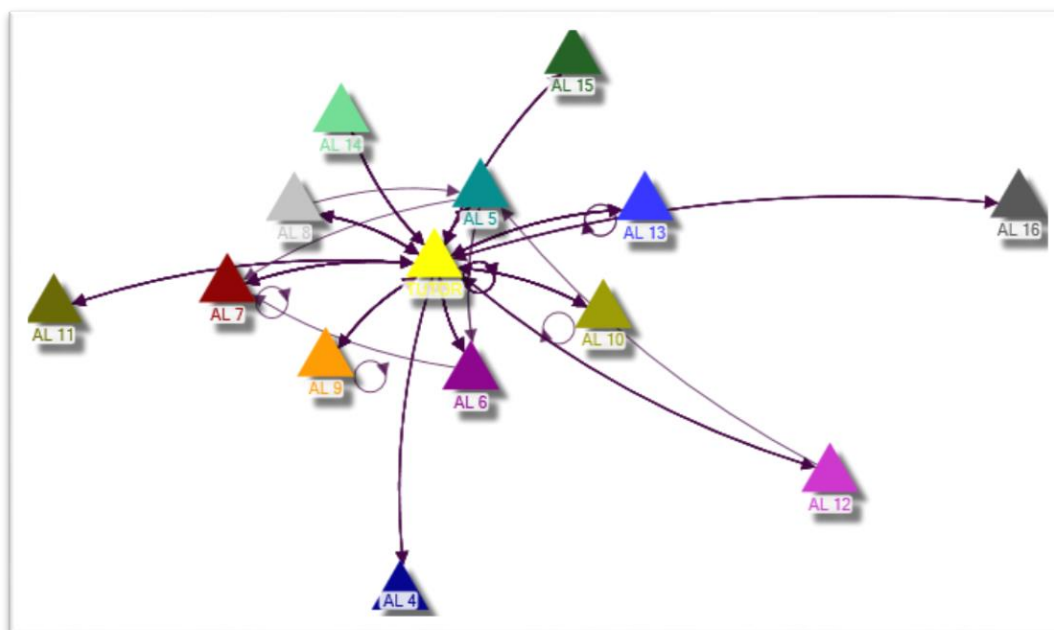


Figura 27 - Interação Prática Ens., Aprend. Mus. 3

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Prática Musical da Cultura 1 o fórum com a maior participação foi o fórum da semana 08 de 5 de março de 2015, com a seguinte postagem inicial:

Postagem inicial: Nesse fórum converse com seus colegas sobre os grupos de música popular tradicional de sua cidade. Quais são? Sempre se apresentam ou estão associados a determinada data ou época do ano? Tais associações são sempre religiosas ou existem grupos seculares? Existe alguma prática musical que você considera como parte desse grupo, contrariando outras opiniões? Você acha que o carnaval é parte do folclore? Você conhece algum desses grupos que mudou alguma coisa em sua prática (roupa, dança, repertório, instrumento)? Tutor (LM PMCI, 1º/2015).

O esquema inicial das interações para fórum da semana 08 de 5 de março de 2015 foi:

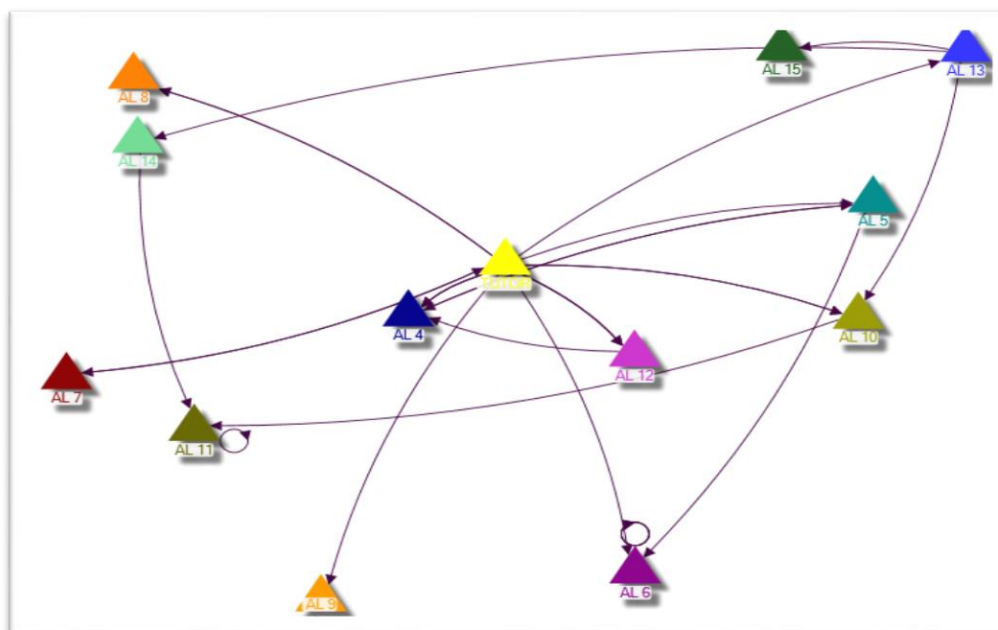


Figura 28 – Interação Práticas Musicais da Cultura 1

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Violão 2 o fórum com maior participação foi Fórum da semana 3/2 Consolação, Baden Powell e Vinícius de Moraes de 4 de maio de 2015:

Postagem inicial: Caros estudantes, este é o espaço para as discussões sobre os conteúdos abordados no Módulo 3. Para organizar as discussões e a avaliação dos fóruns, serão abertos tópicos semanais nomeados de acordo com o repertório da semana. Nestes espaços vocês podem fazer perguntas, relatar dificuldades acerca da execução da música da semana, comentar um vídeo ou postagem de um colega, relatar experiências pedagógicas relacionadas ao violão. As possibilidades são diversas! Abraços, Tutor (LM V2, 1º/2015).

O esquema inicial das interações para o fórum da semana 3/2 Consolação, Baden Powell e Vinícius de Moraes foi:

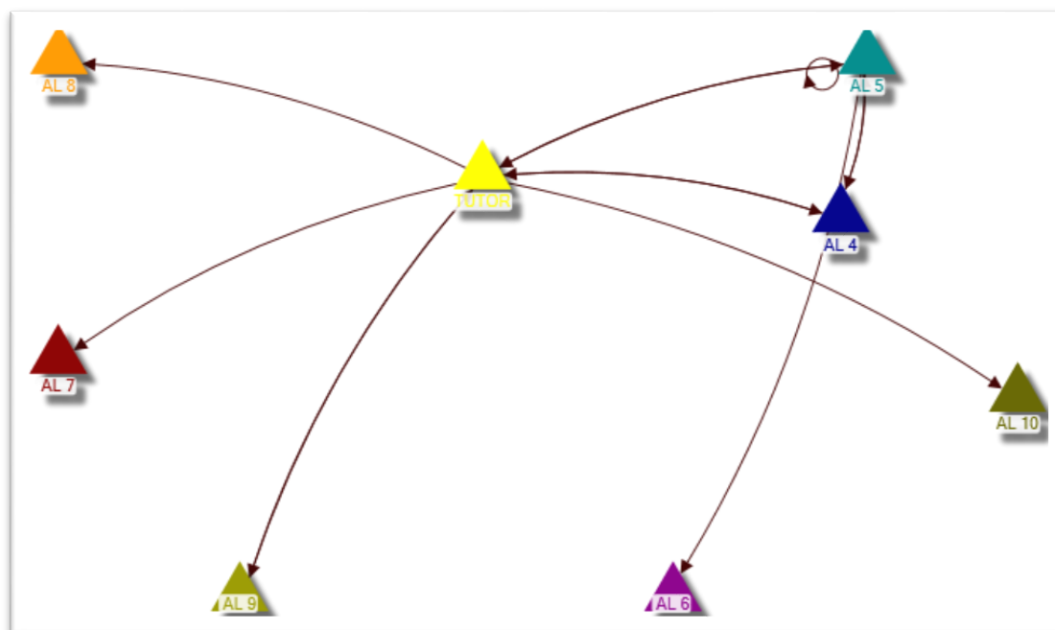


Figura 29 - Interação Violão 2

Fonte: Elaboração nossa.

Segundo o PPC de licenciatura a distância em Pedagogia, em razão dos desafios e desarranjos que se esperam venham trazer aos esquemas engessados e frequentemente ultrapassados que ameaçam os processos formativos, entende-se ser fundamental a existência de estudos independentes que facultem aos formandos a busca de enriquecimento de sua formação em todo e qualquer ambiente onde tal possa se verificar. De fato, há um sem número de atividades das quais os estudantes participam, ricas de contribuição à formação, mas que passam desconhecidos pela burocracia acadêmica ou pedagógica. Todavia, o PPC-LP não faz alusão à utilização de fóruns em suas atividades, mas, aplicou como estratégia nas disciplinas, em meio a outras: Educação de Adultos, Ensino e aprendizagem da língua materna, Psicologia da Educação (al), Sociologia da Educação e Socionomia, Psicodrama e Educação.

Na disciplina Educação de Adultos o fórum com maior participação foi fórum 2: Transdisciplinaridade e auto formação de 30 de março de 2015, com a seguinte postagem inicial:

Postagem inicial: Saudações turma, uma nova etapa da nossa disciplina iniciasse hoje, dia 30/03, e vai até o dia 13/04. O tema dessa quinzena será: Transdisciplinaridade e auto formação. Contudo, antes de iniciarem a participação neste fórum, vocês precisam fazer as seguintes atividades: ouçam o áudio disponibilizado, e façam a leitura da Orientação da Quinzena e dos textos indicados: Transdisciplinaridade e Educação; O que é Transdisciplinaridade; Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido Tutora (LP EA, 1º/2015).

No fórum 2: Transdisciplinaridade e auto formação o esquema inicial das interações foi:

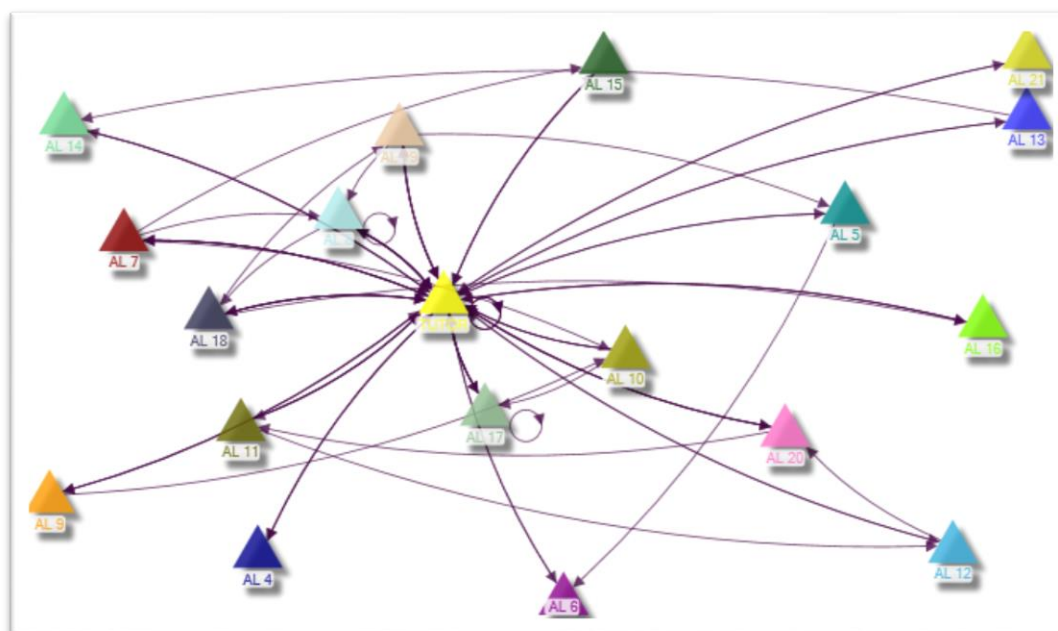


Figura 30 - interação Educação de Adultos

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Ensino e aprendizagem da língua materna o fórum com maior participação foi Fórum 2 Linguagem, papéis sociais e domínios sociais de 23 de março de 2015, com a seguinte postagem inicial:

Postagem inicial: Estimados alunos: Na leitura do texto da semana 2 (leitura obrigatória do Cap.2 do livro adotado Bortoni Ricardo), aprendemos conceitos fundamentais para entendermos a diversidade linguística e a pluralidade cultural do Brasil, quais sejam: domínio social, papéis sociais, cultura de oralidade e cultura de letramento. Número de participantes: 2 Depois dessa importante leitura, vamos discutir com os colegas o seguinte tópico: Como os papéis sociais (de pai, mãe, professor, irmão, funcionário, membro de uma igreja, aluno, etc.), que as pessoas desempenham nos diversos domínios sociais (casa, local de trabalho, igreja, sindicato, etc.) são determinantes na escolha da variante linguística (alternativa que escolhem para se expressar) que elas usam. Ou seja, por que modificamos o nosso modo de falar a depender das circunstâncias e do papel social no momento das nossas interações com os mais diversos interlocutores? Boa reflexão! Abraços, Tutora (LP EAML, 1º/2015).

O esquema inicial das interações no foi Fórum 2 Linguagem, papéis sociais e domínios sociais foi:



Figura 31 - interação Ens.e aprend. da língua materna

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Psicologia da Educação (AI) o fórum com maior participação foi fórum de discussão quinzena 2 de 5 de abril de 2015, com a seguinte postagem inicial:

Postagem inicial: Queridos cursistas, chegamos na nossa terceira semana de estudos, leiam os dois textos propostos para esta quinzena: "Contribuições da Psicologia para a Educação" e "A Psicologia vai à escola: será que ela aprende." Debatam sobre os textos, tirem suas dúvidas e construam conhecimento.

Aguardo a participação de tod@s! Bons estudos! Abraços, Tutora (LP PE, 1º/2015).

O esquema inicial das interações no fórum de discussão Quinzena 2 foi:

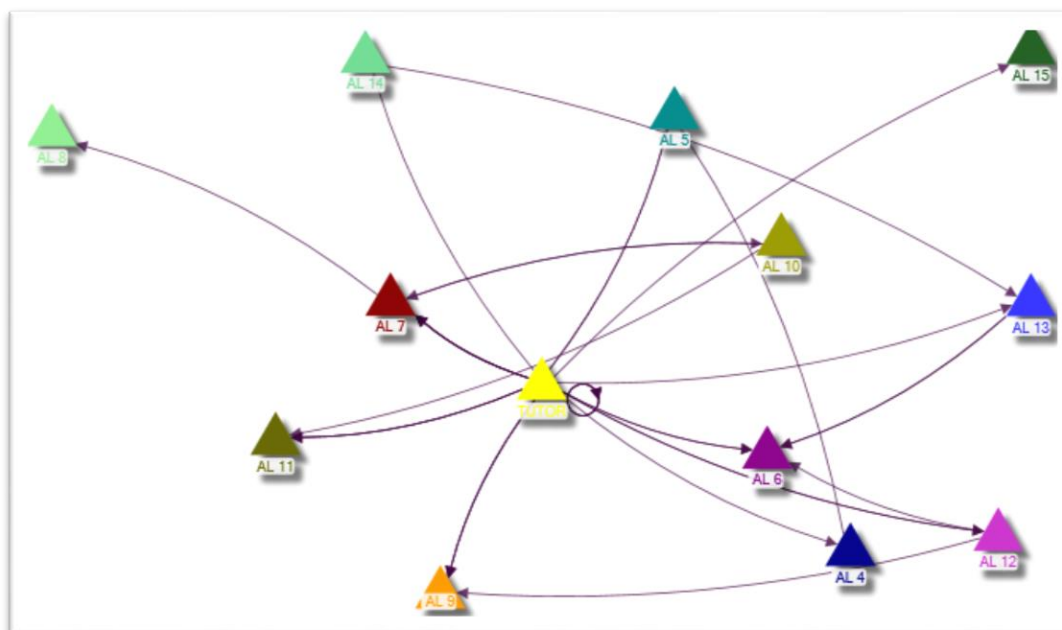


Figura 32 - Interação Psicologia da Educação

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Sociologia da Educação o fórum com maior postagem foi o fórum Avaliativo Weber e a Educação de 13 a 26 de abril de 2015, com a seguinte postagem:

Postagem inicial: Turma, para responder à questão: educação se constitui em uma forma de seleção social? Quais exemplos ou problematizações podem ser apresentadas em relação ao pensamento teórico Weber, considerando a realidade da sociedade brasileira e a educação? Vamos começar por este texto: “A Educação à Luz da Teoria Sociológica Weberiana” Weber não privilegiou em sua análise sobre a sociedade capitalista a ocorrência de uma relação harmoniosa entre os indivíduos. Reconheceu, inclusive, a ocorrência de uma luta latente pela existência entre os indivíduos e a denominou de seleção social. Assim, após a leitura do texto, como vocês respondem as questões: educação se constitui em uma forma de seleção social? Quais exemplos ou problematizações podem ser apresentadas em relação ao pensamento teórico Weber, considerando a realidade da sociedade brasileira e a educação? Não esqueçam: Complementarmente, no original, leia textos do livro “Conceitos Sociológicos Fundamentais” (WEBER, 2010) ; Resuma as ideias dos textos lidos e estudados; Assista ao vídeo sobre a visão de Weber sobre a sociedade e a educação; Forme seu glossário de termos acadêmicos desconhecidos e pesquise o significado das palavras. aguardo vocês no fórum. Um abraço Tutor (LP SE, 1º/2015).

O Fórum Avaliativo Weber e a Educação de 13 a 26 de abril teve o seguinte esquema inicial das interações:

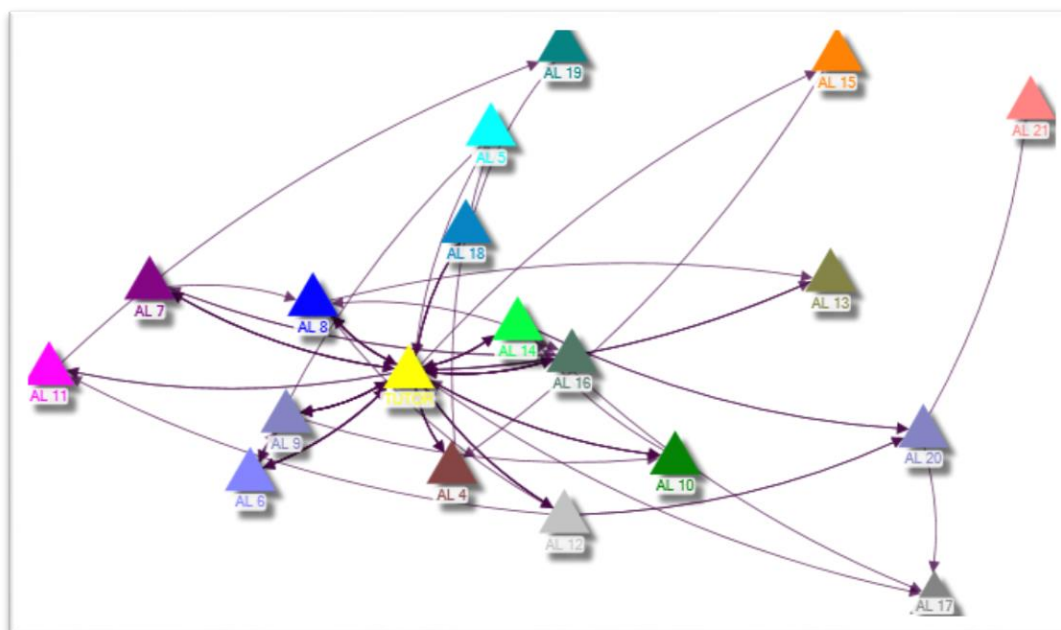


Figura 33 - Interação Sociologia da Educação

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Socionomia, Psicodrama e Educação o fórum com maior postagem foi o fórum Psicodrama pedagógico: cenas e problemas de escola, com a seguinte postagem de 26 abril de 2015:

Postagem inicial: Caros Alunos, aqui neste tópico, vocês poderão selecionar e escolher UMA das cenas apresentadas. Leia cada uma cuidadosamente para desencadear o seu trabalho: Cena 1, clique aqui. Cena 2, clique aqui. 1. Escolha um relato de experiência e o identifique na sua postagem. 2. Discuta um dos seguintes aspectos nas dramatizações, para fazer a sua postagem: a. Como foi tratado o tema pela coordenadora ou facilitadora? B. Como emergiu o protagonista ou os protagonistas? C. Por que se solicitou um nome diferente da pessoa, idade, sexo e outras informações pessoais? Qual é a finalidade disso? D. Como se construiu a cena? Que aspectos permitem sua elaboração? E. Qual o papel da dramatização no processo ensino-aprendizagem? F. Qual a função dos comentários para o grupo? Lembrem-se: é importante interagir com seus colegas! Assim, vocês poderão complementar um comentário e uma análise já realizada. Não tenham pressa. Leiam e visualizem a cena como observadores. Depois respondam algumas das alternativas. Boa discussão! Bjins. Referência: DINIZ, Gleidemar J. R. Psicodrama pedagógico: teatro-educação, seu valor pedagógico. São Paulo: Ícone (pp.9396 e 101105). Tutora (LP SPE, 1º/2015).

O fórum Psicodrama pedagógico: cenas e problemas de escola teve o seguinte esquema inicial das interações:

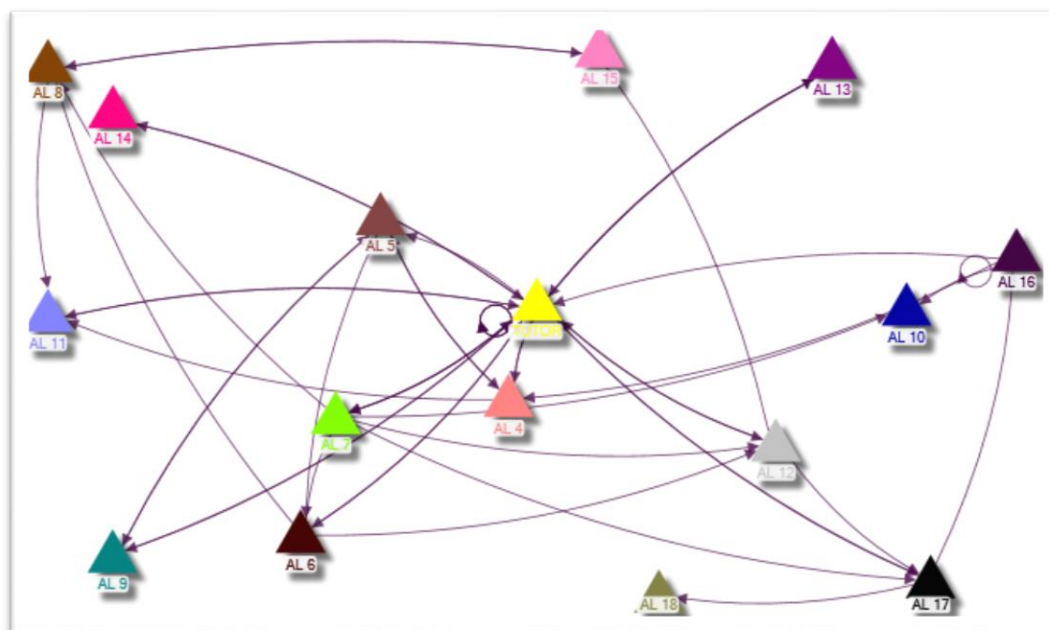


Figura 34 -Interação Socionomia, Psicodrama e Educação

Fonte: Elaboração nossa.

De acordo com o PPC de licenciatura a distância em Teatro, a UAB propõe um modelo de EaD que assegure a ampliação da oferta educativa e o acesso do estudante. Nesse modelo, o ambiente virtual de aprendizagem Moodle funcionará como o meio básico de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo, atendendo a distintos perfis de alunado. O aluno do ensino a distância, apoiado pelo tutor, seguirá ao seu ritmo próprio e entenderá que se aprende é fazendo. Para este curso o ambiente será planejado com o objetivo de integrar todas as mídias, oferecer apoio ao conteúdo impresso ou distribuído em CD Rom permitindo que, no conteúdo *online*, o estudante possa fazer uma leitura hipertextual e multimídia, ao mesmo tempo, propiciar a interatividade síncrona e assíncrona na busca da construção de uma comunidade em rede. Alguns recursos que o moodle oferece são: fóruns de discussão, diálogos, chat, glossário, wiki, tarefas, testes etc. Promover a interação entre as pessoas, em ambiente virtual. Para as disciplinas, em meio a outras, de História da Arte-Educação 1, História do Teatro 2, Laboratório de Teatro 3 e Suportes Cênicos buscou-se o esquema das interações nos fóruns com as maiores participações.

Na disciplina História da Arte-Educação 1 o fórum com maior participação foi da Semana 3 - A lenta inserção do Teatro na escola, a partir da década de 40 de 26 março de 2015, com a seguinte postagem inicial:

Postagem inicial: Olá pessoal! Dando continuidade à discussão iniciada na semana passada, nesta semana você deverá realizar as seguintes atividades: participar do fórum sobre o fichamento do texto base neste fórum você deverá anexar seus

fichamentos, para que os colegas possam lê-los e debatê-los. Não esqueça de comentar ao menos duas postagens de colegas (o fórum contabiliza 3% da avaliação) ; Leitura do artigo "Teatralidades na Tenra Infância, ou Bolacha recheada na cena contemporânea", de Marina Marcondes Machado. Na próxima semana o artigo será discutido no Fórum.

QUEM GOSTARIA DE COMEÇAR COM ALGUMA PROVOCAÇÃO, REFLEXÃO, IMPRESSÃO SOBRE O TEXTO? No aguardo! Tutor (LT HAE1, 1º/2015).

No fórum da Semana 3 A lenta inserção do Teatro na escola, a partir da década de 40 o esquema das interações foi:

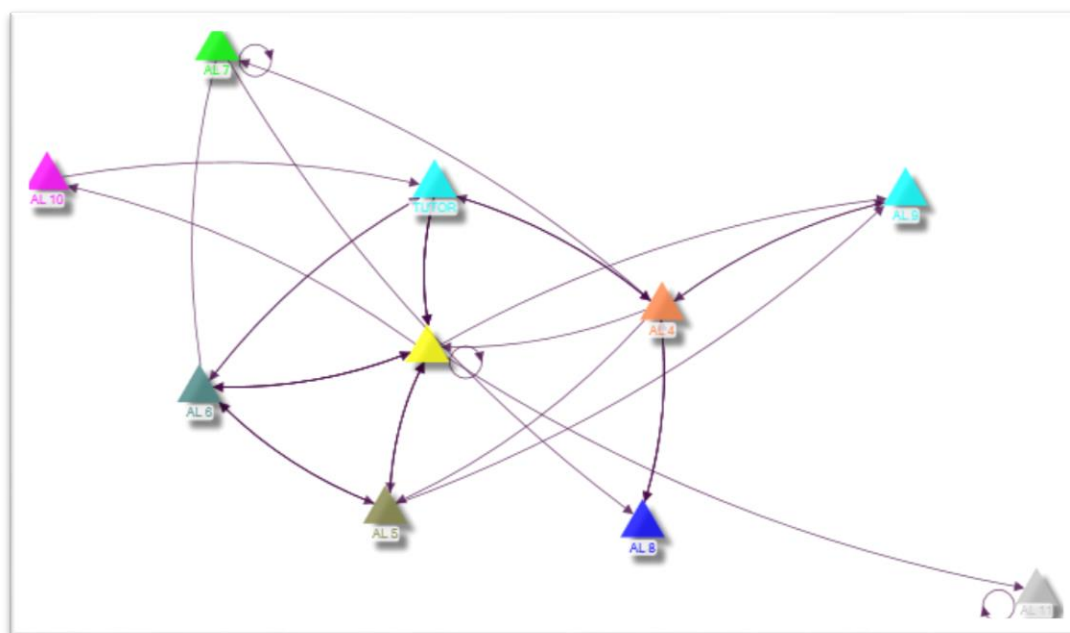


Figura 35 - Interação História da Arte-Educação 1

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina História do Teatro 2 o fórum com maior participação foi fórum de discussão Unidade IV: MEYERHOLD de 23 abril de 2015 com a postagem inicial:

Postagem inicial: Olá pessoal, A nossa caminhada prossegue, mas para ter o sucesso desejado precisamos ter foco e objetivo nesta etapa do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo buscando o conhecimento de forma dialógica e autônoma. Assim sendo, estamos iniciando mais uma unidade da nossa disciplina e visto isto, encaminho os passos que vocês devem seguir para lograrem êxitos nestas duas semanas que se seguem: 1. Ler e estudar os textos que apresentem informações e conceitos sobre as realizações de V. Meyerhold: 1.1 MEYERHOLD: A MATERIALIDADE DO TEATRO; 1.2 ENUNCIADOS SOBRE A BIOMECÂNICA. V. MEYERHOLD; e, 1.3 O TEATRO NATURALISTA E O TEATRO DE ESTADOS DE ALMA. V. MEYERHOLD; 2. Ler o texto complementar “Meyerhold na contemporaneidade: algumas reflexões e estudos de caso”, de Yedda Chaves e textos extras (optativos) que vocês podem procurar em outras fontes de pesquisas; 3. Assistir o Vídeo de apresentação da semana; 4. Participar ativamente do fórum; 5. Procurar vídeos ou imagens sobre o tema estudado; 6. Elaborar o texto dissertativo fazendo a comparação entre as propostas de Meyerhold e as de Stanislávski e postar na plataforma. OBSERVEM: É importante lembrar que

em função das matérias lidos e discutidos no fórum, você irá elaborar o texto dissertativo de 30 linhas sobre como a proposta de Meyerhold revisa as pesquisas de Stanislávski, sobretudo observando que a demanda pela teatralidade passa pelo enfrentamento dos limites do realismo cênico presente na primeira fase do Teatro de Arte de Moscou. Também precha como em seus textos Meyerhold estabelece um debate com as ideias e práticas de Stanislávski. Esse debate determinou a busca de por nova maneira de se fazer teatro. Instrução: Lembrem-se que as postagens nos fóruns deverão ter um máximo de 150 palavras por postagem. Espero que vocês tenham bons momentos de estudos. Abraços, Tutor (LT HT2, 1º/2015).

Para o fórum discussão Unidade IV: MEYERHOLD o esquema das interações foi:

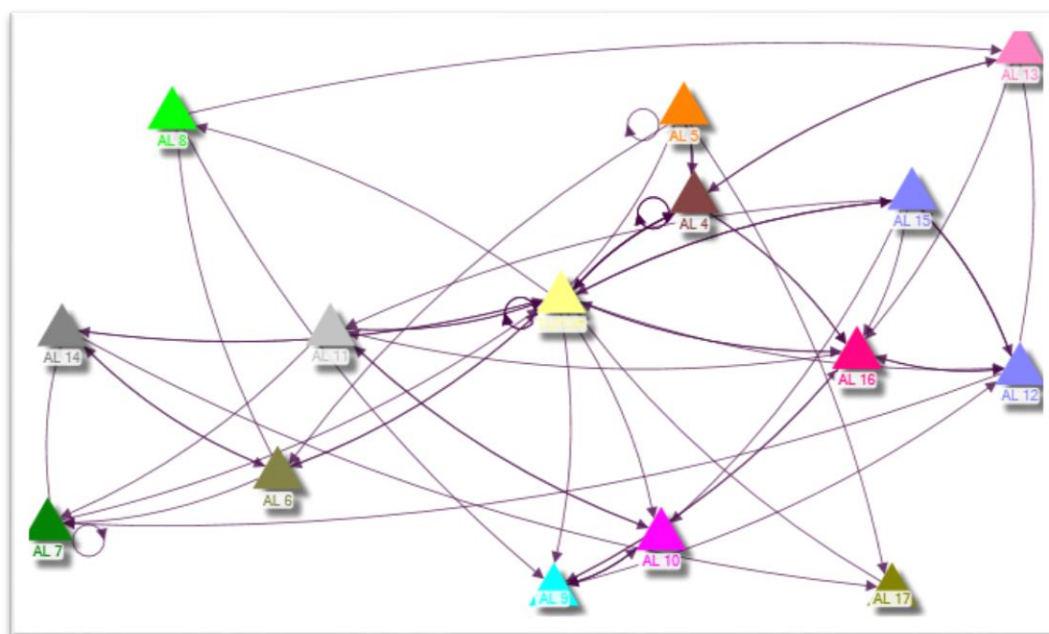


Figura 36 - Interação História do Teatro 2

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Laboratório de Teatro 3 o teve a maior participação com a seguinte postagem inicial:

Postagem inicial: Neste fórum avalie o trabalho do ator no vídeo de início deste módulo, considerando os conceitos de interpretação desenvolvidos ao longo dessas duas semanas, como por exemplo, verdade cênica, foco, mimeses, corpo decidido, oposições. A fala, em inglês, é pequena e irrelevante para a cena, portanto, avalie prioritariamente o trabalho gestual do ator, comparando o com alguns exercícios exemplificados nos vídeos do próprio curso (as cenas de luta, por exemplo). O que você modificaria na performance deste intérprete? Por que? Como você faria isso? Cada postagem deverá conter até 150 palavras. Bom desenvolvimento. Tutor (LT LT3, 1º/2015).

O esquema inicial das interações no fórum módulo 2 TEA 01 de 26 março de 2015 foi:

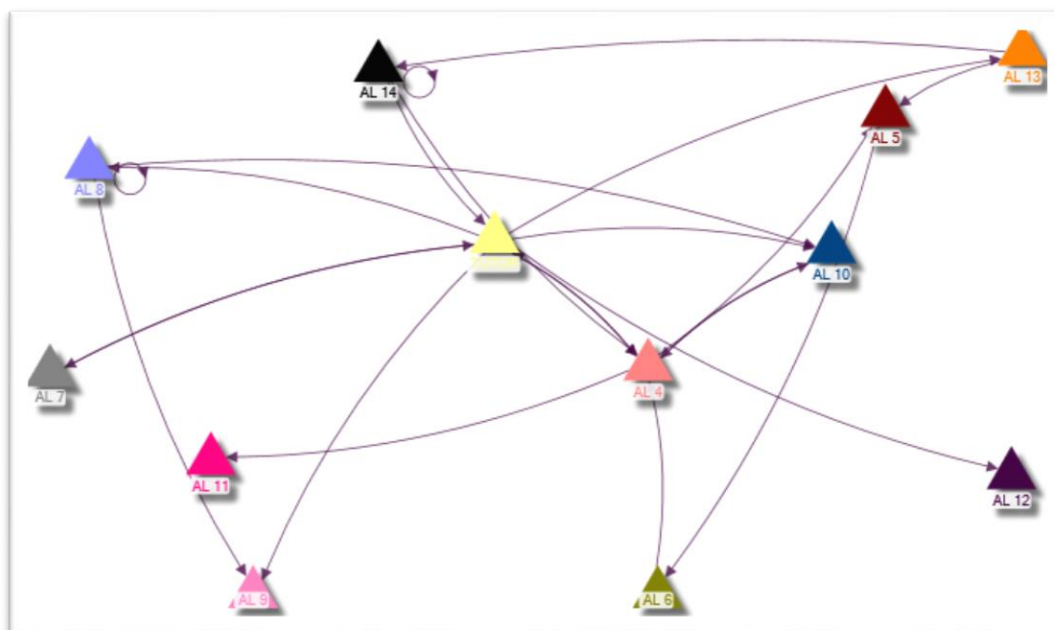


Figura 37 - Interação Laboratório de Teatro 3

Fonte: Elaboração nossa.

Na disciplina Suportes Cênicos o fórum com maior participação foi o fórum: A indumentária no processo da caracterização de 18 março de 2015:

Postagem Inicial: Olá a todos. Nesta semana continuaremos nosso estudo sobre a caracterização com foco na indumentária teatral e na importância da vestimenta ao longo da História. Como atividades terão: Leitura dos textos da semana e releitura dos textos da semana anterior. Participação no fórum. Execução da tarefa proposta.

O fórum desta semana tem a seguinte proposta: Que cada um aproveite o material da semana para se inspirar e procurar na internet mais imagens com indumentárias de épocas distintas; Apresentar as imagens aqui explicando por que você acha interessante esta época e este estilo de roupas. Não se esqueça de que cada período histórico e roupa têm uma história política, social e simbólica por trás. Observem que a primeira e a segunda semana da disciplina estão em consonância. Bom trabalho para todos! PS. Começamos bem, o fórum da primeira semana foi bom, mas podemos melhorar mais. Vamos interagir! Abraços. Tutora Tutor (LT SC, 1º/2015).

No fórum: A indumentária no processo da caracterização de 18 março de 2015 o esquema inicial das interações foi:

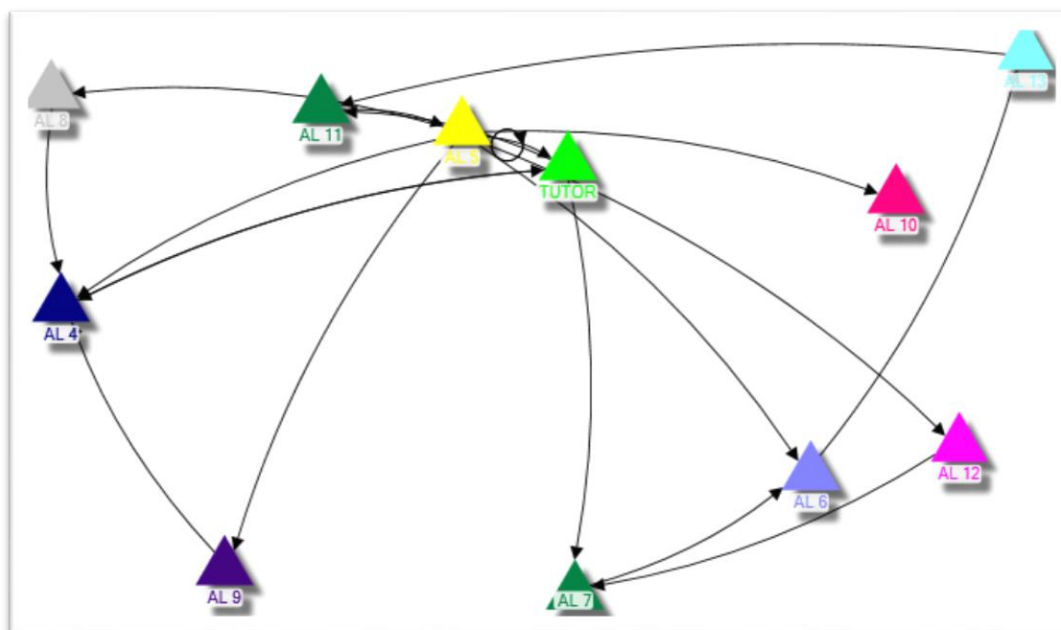


Figura 38 – Interação Suportes Cênicos

Fonte: Elaboração nossa.

Após apresentação dos esquemas das interações nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações nas licenciaturas a distância UAB-UnB serão expostas no próximo capítulo as análises e interpretações desta pesquisa.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA

A importância das análises das evidências, para Yin (2010) deve considerar que a análise se fundamentou em todas as evidências, bem como, nas estratégias analíticas, incluindo o desenvolvimento de hipóteses rivais devem cobrir exaustivamente as questões-chaves de pesquisa. Também, as análises no estudo de caso devem considerar as interpretações rivais, os aspectos mais significativos e os próprios (pesquisador) conhecimentos prévios dos especialistas. Neste capítulo são analisadas e interpretadas as evidências quanto às aproximações relacionadas à Cultura da Convergência acerca do modelo organizacional, Diretrizes, PDI, PPC, aplicações das mídias, participações (acesso e fórum) e as interações ocorridas no AVA UAB-UnB.

5.1 ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DA PESQUISA

Nas seções subsequentes são encadeadas as análises e interpretações das evidências apresentadas no Capítulo 4 desta pesquisa. Embora conceitualmente sejam consideradas distintas, sabe-se, conforme Yin (2010), que caminham juntas desde o protocolo do estudo de caso. As análises, como descritas no capítulo 3 denominado percurso metodológico da pesquisa, seguiram a técnica por triangulação, por ser uma técnica que emprega distintas técnicas para interpretação na abordagem utilizada e associada aos métodos, teorias, informação e investigadores, segundo Colás (1993) e Stake (1995), seja por protocolo de triangulação ou por tipo de triangulação. Para as análises desta pesquisa foram consideradas as evidências quanto à técnica de triangulação por Fonte e Teórica descritas no capítulo Percurso Metodológico da Pesquisa.

5.1.1 Análises das Diretrizes, PDI e PPC no âmbito UAB-UnB

Na LDB 9394/96, diretriz indicada para a elaboração do PDI e PPC das IES, os termos “educação a distância”, “recurso” e “tecnologias” estão relacionados à formação dos

docentes para os diferentes níveis educacionais. Neste requisito, alerta-se que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, deve ser em curso de licenciatura de graduação plena. Todavia, a mesma lei orientou que a IES poderia utilizar os recursos e as tecnologias de educação a distância para ofertar formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Neste caso, a formação inicial para os profissionais de magistério se daria, preferencialmente, no ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de EaD. Em seu Art. 80 destacou que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de EaD, em todos os níveis, modalidades de ensino e de educação continuada. Neste contexto, a EaD gozaria de tratamento diferenciado quanto aos custos de transmissão, reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora, sons, imagens e em outros meios de comunicação que fossem explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público, bem como, a concessão de canais com finalidades exclusivamente educativa e a reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público pelos concessionários de canais comerciais.

Infere-se que o legislador evocou as TIC para o ensino presencial reforçando a dualidade presencial e a distância, assim induziu certo ceticismo, à época, quanto à utilização da EaD para formação dos professores. Todavia, o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE -2014/2014) com diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, para os próximos dez anos voltadas à educação brasileira, tratou a EaD nas metas 10, 11, 12 e 14:

[...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; [...]fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade; [...] ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil; [...] expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2014, *passim*).

Resgata-se que o primeiro Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, (revogado pelo Dec. 5622/06), que regulamentou o Art. 80 da LDB 9394/96, definiu que a EaD seria uma forma de ensino que possibilitaria a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, podendo ser utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Esse decreto aproximou o ensino presencial e a distância quando enfatizou que os cursos a

distância poderiam aceitar transferência e aproveitamento de créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderiam serem aceitas em cursos presenciais.

A Resolução CES nº 2, de 07 de abril de 1998, situou que a produção intelectual institucionalizada consistiria na realização sistemática da investigação científica, tecnológica ou humanística, por certo número de professores, predominantemente doutores, ao longo de um determinado período, e, divulgada principalmente em veículos reconhecidos pela comunidade da área específica. Essa resolução foi ao encontro da necessidade da IES ter um corpo docente ativo que possibilitasse a comprovação da produção intelectual institucionalizada para fins de credenciamento, conforme o Decreto nº 5773 de 09 de maio de 2006, com alterações (Dec. nº 8.754/2016, Dec. nº 6.303/2007, Dec. nº 6.861/2009 e Dec. nº 8.142/2013). Somam-se a esses indicadores o plano de qualificação docente que se aplica, propriamente, à instituição e não ao curso, não sendo concebível a ausência de formação continuada no PDI da IES. Na questão da produção intelectual é notória a contribuição dos professores mestres e doutores junto à UnB, seja via ingresso por concurso ou colaboradores. Entretanto, a figura do professor-tutor é protagonista do processo ensino-aprendizagem na formação de futuros professores nos cursos ofertados no âmbito da UAB.

Refletindo sobre o papel e a ação do tutor a distância no sistema UAB, encontramos nos editais de seleção (1º/2007 a 1º/2010), a caracterização do **cargo de tutores a distância** com as seguintes descrições das atividades: **docência em cursos acadêmicos de nível superior à distância**. Por essa descrição entendemos que as IPES passam por um processo de construção da identidade do professor-tutor, uma vez que encontramos diferentes perfis de tutor a distância em seus editais de seleção. Observamos que as IPES ajustam as atribuições do tutor a distância à medida que possam atender às necessidades pedagógicas de suas licenciaturas, porém, essas podem declinar para o desbalço da docência na sala de aula virtual de aprendizagem, ofuscando a qualidade dos atores envolvidos no processo educacional. (BAXTO e AMARO, 2011, p. 7, grifo nosso).

A citação nos remete que as IES precisariam repensar a institucionalização dos professores-tutores que estão em funções docentes, à frente dos cursos de graduação, configurando a prática da formação de graduandos por graduados ou especialistas (*lato sensu*), principalmente, em cursos a distância, formando futuros professores em todas as regiões do País. Essa configuração foge do escopo aventado de uma possível qualidade educacional, pelo contrário, há um presságio de desalento na forma como são executadas as ações docentes pelos professores das disciplinas e pelos professores-tutores. Isto é, para aqueles que foram delegadas as atribuições e as funções, intencionalmente, de modo que ajustavam as IES, algumas vezes não declarados no PDI e PPC. Dessa forma, se apresentam a quem das especificidades de quem

deveria ensinar na educação superior a distância, já que não atendem às qualificações estabelecidas na LDB 9394/96. Isto é, qualificação necessária para os diferentes níveis educacionais, sejam graduados, mestres e/ou doutores. Essa constatação é agravada pela indução – aqui se assevera a precarização do trabalho docente - remuneratória via bolsa pesquisador para todos os atores da UAB.

As evidências extraídas dos PPC das licenciaturas a distância no âmbito da UAB-UnB apontaram contínua transferência da ação docente para os professores tutores a distância, alguns casos, configurando uma oferta de graduação a distância no formato autoinstrucional. Ou seja, sem a interação intensiva dos responsáveis pela mediação da disciplina. Os dados atestam que os professores responsáveis pelas disciplinas não atuaram no AVA durante os debates, bem como, os professores tutores, na grande maioria dos cursos, para o período 1º/2015, não potencializaram a formação da cultura participativa e interação como parte do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, esperava-se maior consonância entre o PDI e PPC, condução reforçada desde a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), estabelecendo que com a avaliação das instituições de educação superior se ambicionava como objetivo identificar o perfil e o significado de atuação, por meio de atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais. Essa avaliação alcançaria a missão, PDI; política para o ensino, pesquisa e extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; política de pessoal; organização e gestão institucional; infraestrutura física; planejamento e avaliação; política de atendimento ao estudante e sustentabilidade financeira.

Relembra-se que a oferta de curso no formato a distância no âmbito da UAB as instituições são, exclusivamente, públicas e orientadas via editais por iniciativa indutora pelo Poder Público. A IES que se candidatar para ofertar curso pela UAB precisam atender alguns critérios, sejam aqueles contidos nos editais, Decretos, Portarias, índice geral de curso (IGC), Referencial de Qualidade para Educação a Distância (RQEaD) e outros, independentemente das regras de cada IES. Neste ponto, mesmo que a universidade possua autonomia didático-científica, prevista na LDB 9394/96, observou-se que a política de transferência financeira à IES se vinculou ao repasse organizado em “planilha de pagamento” nos moldes das resoluções FNDE e/ou CAPES. Essa harmonização afetou a maneira como foram elaborados os PPC em dissonância, em grande parte, daquilo que foi orientado no PDI identificado nas evidências coletadas na instituição.

Antes de adentrar nas análises dos PDI da instituição, resgata-se que o funcionamento da UnB foi autorizado pela Lei 3.998, de 5 de dezembro de 1961 e pelo Decreto nº 500, de 15 de janeiro de 1962, que instituiu a Fundação Universidade de Brasília (FUB), com aprovação do estatuto e a estrutura da UnB. A primeira reitoria da IES foi composta, nada menos, por Darcy Ribeiro (reitor) e Anísio Teixeira (vice-reitor). Entre as várias atuações, Darcy Ribeiro abraçou as ideais e posições da Escola Nova ao ponto de fazer parte intrínseca da sua visão refletindo sob muitas faces na concepção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e na LDB 9394/96. Em 1996, se envolveu com os projetos da UAB, Escola Normal Superior e com a organização da Fundação Darcy Ribeiro.

Aprende-se que a instituição e a UAB estão intimamente relacionadas à história de Darcy Ribeiro. Entendia que a universidade do futuro estaria constantemente em processo de renovação, bem como, era imprescindível defender os interesses da maioria da população - a qualquer custo -, o desenvolvimento nacional autônomo com a capacidade de acelerar o desenvolvimento da sociedade. Conforme descreveu Miglievich-Ribeiro (2012, p.57) para Darcy Ribeiro “adequar projetos pedagógicos e cronograma aos perfis diferenciados dos alunos é uma demanda real e uma exigência democrática”, por ele não se tratava de reinventar a universidade se não lhe dar autenticidade e funcionalidade.

O PO da UnB de 1962, escapando do "modelo único", quer de aluno ou ensino, Darcy Ribeiro (1975), citado por Miglievich-Ribeiro (2012), propôs três tipos de estudante para a instituição: a) estudante universitário consumidor; b) profissionalizante e; c) acadêmico. Nessa estrutura básica a UnB deveria ser suficiente para: a) formar cidadãos responsáveis, empenhados na procura de soluções democráticas para os problemas que afetam o desenvolvimento brasileiro; b) preparar especialista altamente qualificado em todos os ramos do saber e; c) reunir e formar cientistas, pesquisadores e artistas e lhes assegurar os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de autonomia de liberdade.

Parece-nos que a configuração do tipo de estudantes da UAB, se comparado às tipificações dos estudantes descritas no PO UnB/62, estariam enquadrados como “profissionalizante”, mas, caberia “universitários consumidores” pela pouca importância que as evidências apontaram nessa política pública indutora quanto à qualificação de quem atua diretamente com os estudantes, no âmbito da UAB. Nessa compreensão:

[...] O primeiro tipo se quer amadureceria sua escolha profissional e procuraria na universidade apenas a ambiência cultural e social. O segundo precisa e quer trabalhar, visando na obtenção do diploma, à habilitação formal para o exercício de seu ofício.

Não pretende ser acadêmico ou cientista, nem pode ser obrigado a isto, [...]. O tipo acadêmico é diferenciado, demonstrando interesse pelos estudos e capacidade intelectual acima da média, e aspira efetivamente a um nível de destaque em seu campo, seja no mercado (o técnico-profissional), seja na academia (o universitário), (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2012, p. 39).

Segundo o PDI UnB 2014-2017, há uma diretoria de ensino de graduação a distância (DEGD), subordinada à diretoria de graduação (DEG), responsável pela gestão das licenciaturas a distância no âmbito da UAB, com forte apelo a ser perseguido pela IES quanto ao emprego das tecnologias, como apoio, na educação presencial e a distância, mas, com organização diferenciada. Entretanto, orientou que se investissem em atividades de ensino e aprendizagem inovadoras, promovessem a convergência do ensino presencial e a distância, consolidassem e fortalecessem a educação a distância, implantassem e desenvolvessem cursos presenciais e a distância via Portal “Aprender.UnB”, assim como, previssem o desenvolvimento profissional do docente com rede de acolhimento e ações para implantação das TIC aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem presencial, semipresencial e a distância.

Há evidência no PDI UnB 2014-2017 que EaD deveria ocorrer por meio do CEAD e UAB, fortalecendo a ideia de atendimento aos públicos distintos, porém, para as mesmas atribuições, ou seja, atuarem na EaD. Pelo CEAD seriam ofertados cursos em parceria com instituições externas (órgão públicos), por exemplo, na década 80 e 90 o CEAD ofertou cursos no formato EaD voltados à educação continuada. Neste caso, pondera-se que o CEAD como centro de educação a distância poderia ser o centro articulador e implementador da EaD na instituição, congregando os projetos de curso de EaD de forma integrada aos demais processos da instituição. Assim, afastaria o modelo segmentado, desarticulado e desprovido de organização única que zelaria pela EaD na IES. Ao contrário, evidenciam as diretrizes do PDI da instituição o fragorante distanciamento entre o CEAD e a UAB, seja relacionada à organização, infraestrutura, equipe administrativa, técnica e pedagógica. Acredita-se que embora a IES fosse instituição de vocação única - aquela estruturada a partir do ensino presencial -, desde a década de 80 vem ofertando curso no formato EaD. Essa apropriado, seja via CEAD, Faculdade, Instituto ou pela UAB se caracterizou em diferentes modelos organizacional de EaD.

Levando-se em conta os estudos de Moore e Kearsley (2010) quanto à estrutura organizacional de uma instituição educacional para a EaD, a UnB se investiu dos seguintes níveis organizacional para EaD: a) instituições com finalidade única, quando ofertou cursos superiores presenciais; b) instituições com finalidade dupla, quando somados os níveis de finalidade única (inicial) mais a oferta de cursos no formato EaD, por intermédio do CEAD

e/ou UAB; c) professores individuais, quando alguns professores ofertaram cursos de extensão e especialização no formato EaD; d) universidades e consórcios virtuais, quando participou do consórcio Universidade em Rede (Unired)⁵², consórcio interuniversitário denominada Universidade Virtual Pública do Brasil e; e) cursos e programas, quando ofertou cursos de licenciaturas a distância e projetos pelo programa UAB vinculados à DEGD.

De toda sorte, observou-se que o DEGD era parte da estrutura do Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Veja organograma:

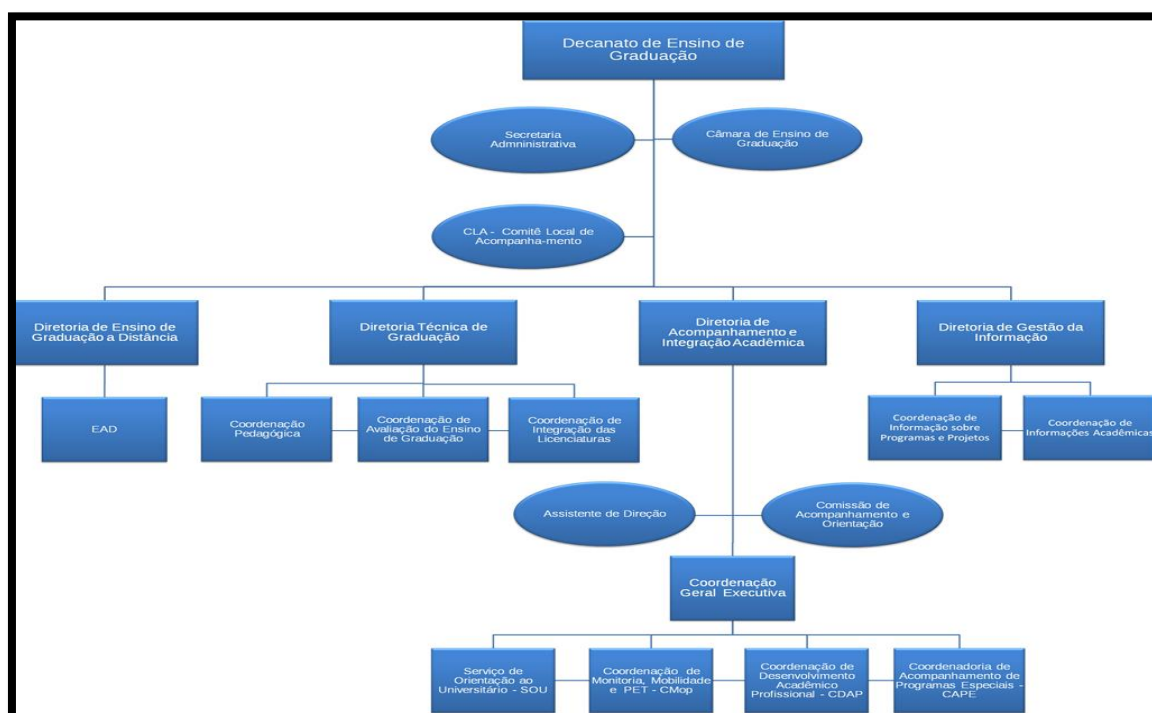


Figura 39 - Organograma Decanato de Ensino de Graduação

Fonte: DEG/UnB

Não há dúvida quanto à diversificação dos modelos organizacionais para EaD na Instituição. As evidências demonstram a experiência, especialmente, na formação continuada e

⁵² A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado destinadas à democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. [...] Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada. A UniRede contou desde o início, com o apoio da Comissão de Educação/ Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal na pessoa do Deputado Federal Werner Wanderer do Paraná, dos Ministérios da Educação e Cultura – MEC, Ciência e Tecnologia – MCT e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/ MCT que disponibilizaram bolsas DTI, para apoiar o desenvolvimento da UniRede nos pólos. Disponível em: <http://goo.gl/BzLq1V>. Acessado em: 13ago. 2016.

inicial desde o 1º edital UAB/2007 para ofertar curso no formato a distância no âmbito da UAB. No quadro 19 estão listados os cursos ofertados no âmbito da UAB pela Universidade de Brasília:

Quadro 19- Cursos a distância ofertados no âmbito da UAB pela Universidade de Brasília

NOME	TIPO	CHAMADA UAB	CARGA HORÁRIA	Nº PERÍODOS
Ensino de filosofia no ensino médio	Especialização	PAR	360	3
Administração - piloto	Bacharelado	PILOTO	3000	9
Administração pública	Bacharelado	PNAP I	3000	8
Gestão em saúde	Especialização	PNAP I	420	3
Gestão pública	Especialização	PNAP I	420	3
Biologia - PROLIC I	Licenciatura	PROLIC I	3200	8
Artes visuais - PROLIC I	Licenciatura	PROLIC I e II	2650	8
Biologia - PROLIC II	Licenciatura	PROLIC I e II	3200	8
Educação física - PROLIC I	Licenciatura	PROLIC I e II	2910	8
Teatro - PROLIC I	Licenciatura	PROLIC I e II	2650	8
Artes visuais - PROLIC II	Licenciatura	PROLIC II	2650	8
Teatro - PROLIC II	Licenciatura	PROLIC II	2650	8
Gênero e Diversidade na Escola	Aperfeiçoamento	SECAD I	200	1
Educação de jovens e adultos	Especialização	SECAD I	360	1
Educação em direitos humanos	Aperfeiçoamento	SECAD II	390	1
Educação e saúde	Aperfeiçoamento	SECAD II	90	1
Educação para as relações etnicorraciais	Aperfeiçoamento	SECAD II	180	1
Gestão Políticas Públicas em Gênero e Raça	Especialização	SECAD III	390	1
Educação do campo	Extensão	SECAD III	180	1
Artes visuais	Licenciatura	UAB I	3180	8
Educação física	Licenciatura	UAB I	2910	8
Letras português	Licenciatura	UAB I	3240	9
Música	Licenciatura	UAB I	3015	8
Pedagogia	Licenciatura	UAB I	3210	10
Teatro	Licenciatura	UAB I	3045	8
Desenvol. Humano, edu. Inclusão escolar	Especialização	UAB II	450	3
Biologia	Licenciatura	UAB II	3195	9
Geografia	Licenciatura	UAB II	2910	8
28 cursos ofertados na educação a distância pela UnB-UAB				

Fonte: DED/CAPES. Disponível em: <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab>. Acessado em 08ago14

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

Apreende-se das evidências que UnB ofertava 15 (quinze) cursos de licenciatura, 6 (seis) cursos de especialização, 4 (quatro) cursos de aperfeiçoamento, 2 (dois) cursos de bacharelado e 1 (um) cursos de extensão, totalizando 28 cursos no formato EaD no âmbito da UAB. No segmento autorizado pela UAB-CAPES a UnB procurou alcançar, também, o tripé da educação universitária (ensino, pesquisa e extensão) pelo formato EaD:

Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações: cursos voltados para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e para o público em geral interessado (demanda social). As vagas para atendimento da demanda social são acertadas entre as instituições de ensino ofertantes

e os governos locais, sendo publicadas nos editais de seleção de estudantes para os cursos.

Especializações do programa Mídias na Educação: cursos ofertados com o objetivo de proporcionar formação continuada voltada ao uso pedagógico, na educação a distância, de diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Esse curso foi reformulado e reestruturado em duas entradas distintas: curso de extensão de 160 horas, para professor que não possuem nível superior completo, e especialização de 360 horas (no mínimo), para professores já graduados;

Graduação em Biblioteconomia: curso de bacharelado destinado à formação de quadros de apoio à realização dos cursos nos polos de apoio presencial do Sistema UAB;

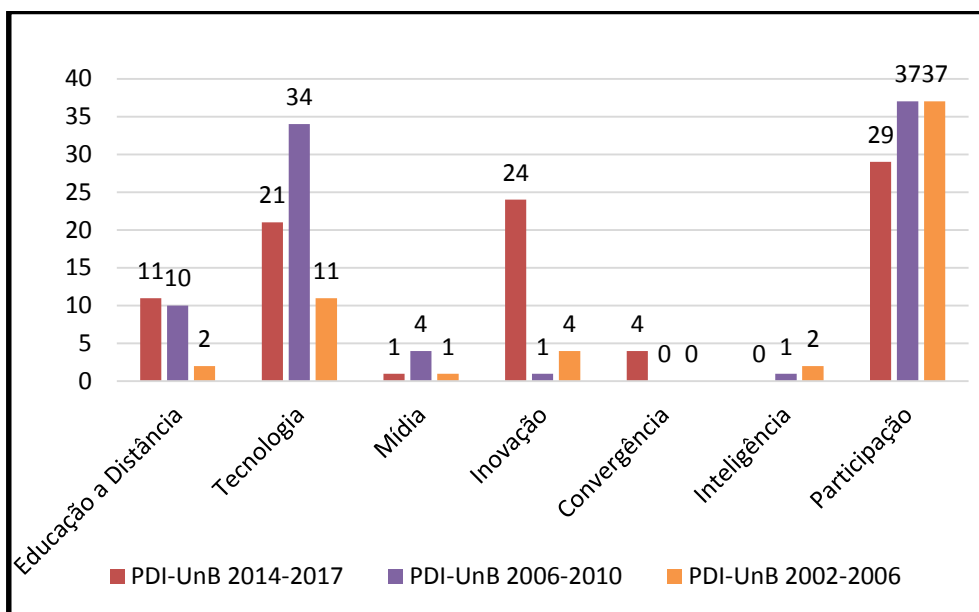
Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC): cursos ofertados em nível de pós-graduação lato sensu, com duração de 360 horas e certificação para os concluintes. Atendendo à legislação vigente, destina-se ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica.

Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP: cursos ofertados em nível de graduação - bacharelado, e pós-graduação lato sensu - especialização, destinados à criação de um perfil nacional do administrador público, propiciando a formação de gestores que utilizem uma linguagem comum e que compreendam as especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal, (BRASIL, 2014, UAB-CAPE).

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

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

Gráfico 6 - Frequência dos descritores nos três últimos PDI-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

Extraí-se do gráfico 6 que o descritor “Participação” foi o mais frequente entre os demais descritores nos três últimos PDI da UnB, mas, com menor frequência no PDI-UnB 2014-2017 mais recente, numa proporção de 29,28%, contra os 37,36% nos demais PDI. No PDI-UnB 2002-2006 o termo “Participação” estava associado à descentralização administrativa no sentido de estimular e acompanhar o envolvimento de todas as unidades (acadêmicas e administrativas) na concepção e estruturação da universidade em atividades desenvolvidas em todos os níveis organizacionais. No PDI-UnB 2006-2010 o mesmo descritor estava associado à dimensão de avaliação externa como o planejamento, gestão, garantir as condições e mecanismos que permitissem alcançar a excelência, ampliar a produção científica, gerar conhecimento adequado às necessidades da sociedade, implementar políticas de apoio, integração e bem-estar da comunidade universitária, área de pesquisa e área de ensino de pós-graduação. Ainda, ações de institucionalização da UAB na UnB voltadas à participação integral na elaboração do PDI contemplando uma política para a EaD na Universidade de Brasília e, desenvolver a noção de presencialidade da Universidade nos polos por meio da formação acadêmica e cultural para os estudantes dos municípios participantes do sistema UAB. No PDI-UnB 2014-2017 o descritor “participação” estava relacionado à gestão de pessoas, políticas de extensão, planejamento, avaliação dos programas e na elaboração de políticas públicas para educação a distância.

O descritor “Tecnologia” foi o segundo mais frequente entre os descritores. No PDI-UnB 2006-2010, na proporção de 52% e se apresentou associado à necessidade de se

ampliar a participação dos corpos docente e discente em atividades de desenvolvimento científico e tecnológico e na inadiável necessidade de contribuir, de forma mais efetiva, para o processo de desenvolvimento econômico e social, principalmente, do Distrito Federal e de sua região de influência. No PDI-UnB 2014-2017 ficou na proporção de 32% com associação ao Centro de Informática (CPD) voltado à disseminação das áreas de tecnologia e no uso da informática nos diferentes níveis para contribuir com a qualificação de novos profissionais e para a inclusão social. As diretrizes orientadoras foram pensadas para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e recursos didático-pedagógicos apoiados em tecnologias de informação e comunicação, na aprendizagem colaborativa e o fortalecimento dos processos de avaliação institucional (interna e externa). No PDI-UnB 2002-2006 na proporção de 17%, sendo o menos frequente entre os três PDI e associado ao processo de modernização da gestão universitária da UnB, nos projetos estratégicos relacionados à reestruturação organizacional da FUB, revitalização da área de TIC institucional, implantação de um modelo de gestão por processos, gestão estratégica de custos e projeto de educação corporativa. Todavia, para a sua construção e implantação se fazia necessário o apoio efetivo dos parceiros estratégicos, gestores acadêmicos, administrativos e comunidade universitária.

No PDI-UnB 2014-2017 o descritor “Inovação” foi o mais frequente na proporção de 83% entre os três PDI e relacionado às diretrizes orientadoras quanto à melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da inovação pedagógica. Para o descritor “Educação a Distância”, traz reflexões sobre o princípio da autonomia universitária sobre a universidade pública, ou seja, a IES não se considera uma simples executora de políticas governamentais, mas acredita que atua com o conhecimento de seu corpo docente, como parceiro no planejamento e avaliação dos programas e na elaboração de políticas públicas para EaD. Enfatizou-se que a institucionalização da EaD se tornaria princípio básico e orientador das discussões e tomadas de decisão sobre a modalidade para os próximos anos. Essa institucionalização estaria ocorrendo com toda comunidade acadêmica da UnB, por meio de estratégias políticas e de gestão administrativa com intuito de debater, esclarecer e dar visibilidade institucional ao ensino a distância. No PDI-UnB 2006-2010 a proporção desse descritor ficou em 3%, especialmente, relacionada à extensão universitária considerada a atividade mais propensa a propor inovações institucionais e com maiores condições de fazê-lo no âmbito estrutural-organizativo ou acadêmico-científico. No PDI-UnB 2002-2006 o mesmo descritor ficou na proporção de 14 % e foi associado aos objetivos institucionais de produzir novos conhecimentos em todas as áreas, para aumentar o saber, solucionar os problemas sociais e ambientais e gerar a inovação.

O descritor “Mídia” comparando com os demais descritores obteve baixa frequência no PDI-UnB 2014-2017, se apresentou associado aos recursos tecnológicos com o intuito de fortalecer as mídias da UnB na produção de conteúdo, organização, publicação e uso – repositórios de áudio, vídeo e textos. No PDI-UnB 2006-2010 está expresso que a UnB, por meio do decanato de graduação, concederia auxílio aos Institutos e Faculdades no empréstimo de equipamentos de áudio, vídeo, projeção, retroprojeção e multimídia. Atualmente são seis postos de Serviço de Apoio Técnico (SAT), distribuídos em vários pontos do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro que monitoram o uso dos equipamentos pela comunidade acadêmica. No PDI-UnB 2002-2006 o descritor “Mídia” estava associado ao ensino de graduação com a adoção de novas metodologias de ensino fundamentados em recursos multimídia, Internet e ensino a distância.

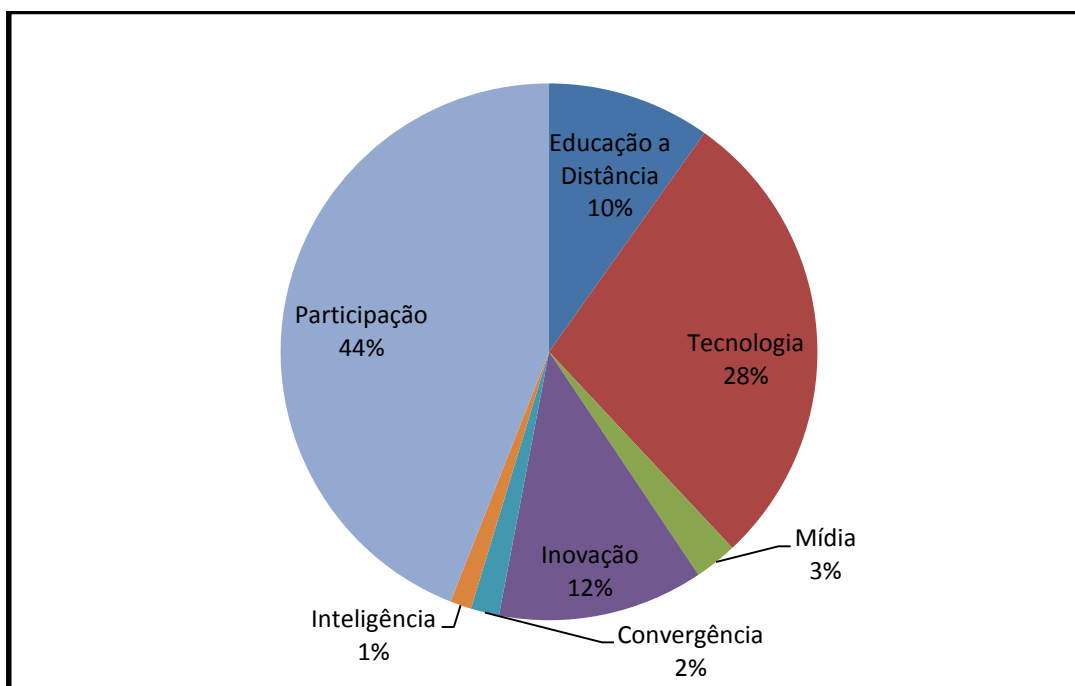
O descritor “inteligência” no PDI-UnB 2006-2010 se relacionou aos desafios estratégicos quanto à adoção de instrumentos de gestão da inteligência. No PDI-UnB 2002-2006 apareceu associado ao planejamento, inteligência competitiva e gestão do conhecimento para adequar-se às necessidades e expectativas da comunidade universitária, bem como reativação do núcleo de inteligência competitiva do CDT/Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ou seja, mais voltada à “inteligência organizacional”. No PDI-UnB 2014-2017 não há presença do descritor “inteligência”.

O descritor “Convergência” apareceu somente no PDI-UnB 2014-2017 associado aos recursos institucionais (infraestrutura), gestão acadêmica (ensino, pesquisa e extensão) para promover a convergência do ensino presencial e a distância:

Com relação ao ensino, a UnB almeja: investir em tecnologia de ensino e aprendizagem inovadora; manter a oferta de disciplinas em fluxo contínuo; diversificar a certificação de proficiência em disciplinas com maior demanda; promover à convergência do ensino presencial com o ensino a distância, bem como consolidar e fortalecer a educação a distância; desenvolver a região do entorno do DF e comunidades locais por meio da ampliação do acesso à educação superior com a expansão da UnB nos novos campi; aprimorar a qualidade acadêmica dos cursos existentes; consolidar os cursos criados durante o Reuni; adequar a seleção por cotas imposta pela Lei nº 12.711/2012; acompanhar os programas de pós-graduação da UnB; e realizar estudos e propostas que auxiliem o DPP na formulação de políticas de pós-graduação (PDI-UnB 2014-2017, pp. 41-42).

A seguir são apresentadas as frequências totais dos descritores nos três últimos PDI-UnB:

Gráfico 7 - Frequência geral dos descritores nos três últimos PDI-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

Nota-se que nos três últimos PDI-UnB o forte apelo relacionado ao descritor “Participação”, na proporção de 44%, seguido do descritor “Tecnologia” na proporção de 28%, entre os demais descritores. O primeiro descritor teve seu emprego, no geral, voltado aos assuntos administrativos (gestão de pessoas), o segundo associado à modernização da gestão e do CPD quanto à disseminação da área de tecnologia e uso da informática nos diferentes níveis profissionais e inclusão social. Os descritores “Inovação”, “Educação a Distância”, “Mídia” e “Convergência” tiveram as menores frequências nos três últimos PDI-UnB.

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

Sabe-se que o PDI é um documento norteador da IES, por conter dados e informações relevantes para a análise do mérito da proposta de curso, que admitem tanto à IES como ao MEC identificarem e monitorarem os cumprimentos das metas institucionais. No PDI estão as orientações quanto às tecnologias, inovação, infraestrutura e diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais para definição, incorporação, recursos tecnológicos e de audiovisual a serem utilizados nos cursos da IES. Sabendo-se da importância desse documento para elaboração dos PPC dos cursos da IES, sendo assim, realizou-se estudos voltados aos

mesmos descritores nos PPC das licenciaturas a distância UAB-UnB, com o propósito de visualizar possíveis similaridades entre os documentos norteadores elaborados pela UnB:

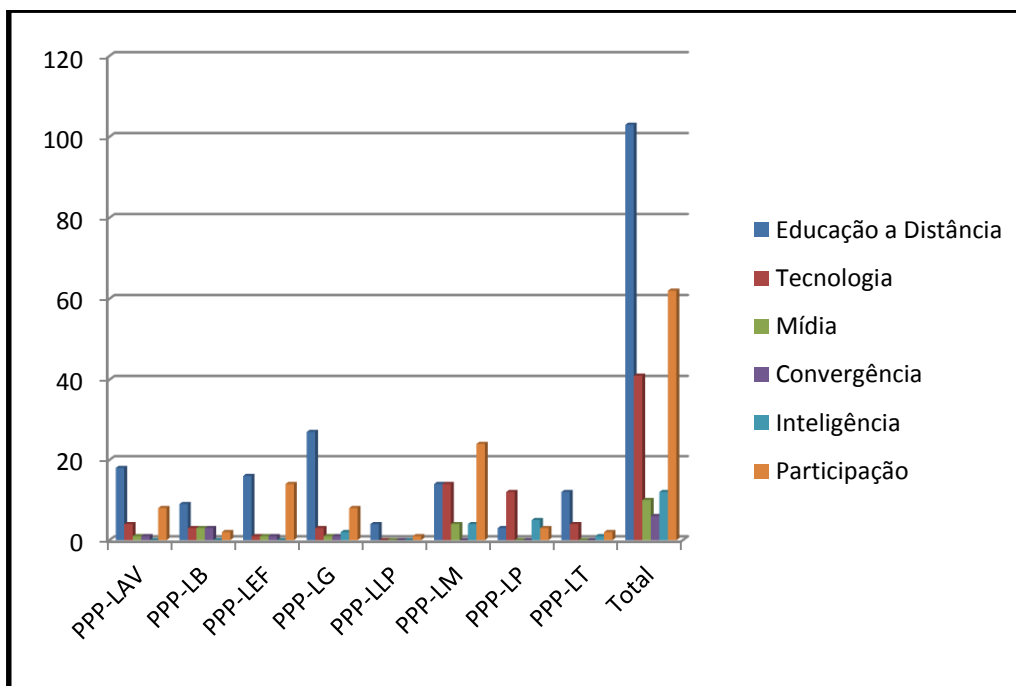
Tabela 26 - Descritores nos Projetos Políticos Pedagógicos UAB-UnB

PDI/ Descritores Citados	Educação a Distância	Tecnologia	Inovação	Mídia	Convergência	Inteligência	Participação
PPC-LAV	18	4	3	1	1	0	8
PPC-LB	9	3	3	3	3	0	2
PPC-LEF	16	1	3	1	1	0	14
PPC-LG	27	3	3	1	1	2	8
PPC-LLP	4	0	2	0	0	0	1
PPC-LM	14	14	1	4	0	4	24
PPC-LP	3	12	1	0	0	5	3
PPC-LT	12	4	1	0	0	1	2
Total	103	41	17	10	6	12	62

Fonte: Elaboração nossa. Extraído dos PPC-UAB-UnB, UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <<http://www.EaD.unb.br/>>. Acessado em: 13fev.2016.

A identificação dos descritores expressos na tabela 26 - Descritores nos PPC-UAB-UnB, se relacionaram à leitura que os cursos de licenciatura a distância fizeram do atual PDI da instituição quando da elaboração de seus PPC: Licenciatura em Artes Visuais (PPC-LAV); licenciatura em Biologia (PPC-LAV); licenciatura em Educação Física (PPC-LAV); licenciatura em Geografia (PPC-LAV); licenciatura em Música (PPC-LAV); licenciatura em Letras-Português (PPC-LAV). Na representação gráfica a seguir pode-se visualizar essa frequência:

Gráfico 8 - Frequência de Descritores nos PPC-UAB-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

Aponta-se que os descritores “Educação a Distância”, “Tecnologia”, “Mídia”, “Convergência”, “Inteligência” e “Participação” foram extraídos dos respectivos PPC, na

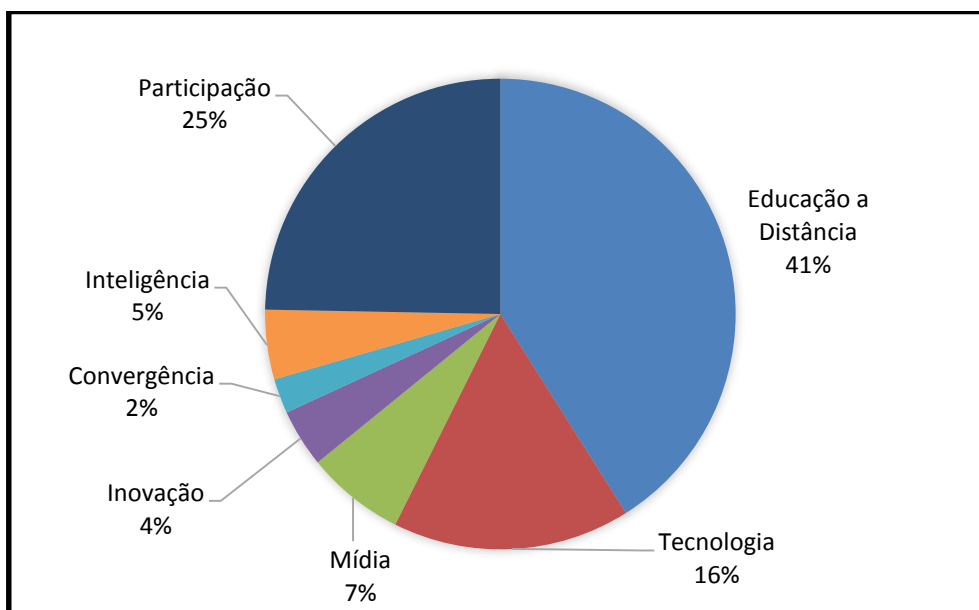
expectativa de identificar aproximação ou distanciamento entre o atual PDI-UnB 2014-2017 com os PPC das licenciaturas a distância UAB-UnB. Observa-se no gráfico 8 que o descritor “Educação a Distância” foi o mais frequentes, seguido dos descritores “Participação” e “Tecnologia em 7 (sete) licenciaturas UAB-UnB, excetuando a licenciatura em Música, cujo descritor mais frequente foi “Participação” e na licenciatura em pedagogia o mais frequente foi “Tecnologia”. O descritor “Educação a Distância” se apresentou com maior frequência, respectivamente nas licenciaturas a distância em Artes Visuais, Educação Física, Biologia e Geografia.

O descritor “Participação” se apresentou com maior frequência, respectivamente, nas licenciaturas a distância em música, educação física, biologia e geografia. O descritor “Tecnologia” se apresentou com maior frequência, respectivamente nas licenciaturas a distância em música e pedagogia. Nota-se a ausência de descritores em alguns PPC, especialmente na licenciatura a distância em Letras-Português: tecnologia, mídia, convergência e inteligência. O descritor “Inovação” nos cursos de licenciatura a distância em Artes Visuais; Educação Física; Música e teatro. Mas, isso não quer dizer que, na prática não tenha ocorrido nos cursos.

Resgata-se que nos PPC dos cursos de licenciaturas a distância UAB-UnB há encaminhamentos sobre a relevância da utilização de modelos pedagógicos para o ensino-aprendizagem *online* que pudessem facilitar a colaboração em larga escala, assim como o uso de inovadoras ferramentas de software para responderem às demandas educacionais do momento. Na busca de um modelo de ensino aprendizagem inovadora, a IES pretendia desenvolver e utilizar, prioritariamente, tecnologias web, destinadas a atender à crescente demanda de acesso ao ensino superior.

O curso de licenciatura a distância em Biologia se associa ao desenvolvimento de ideias inovadoras e ações estratégicas que possibilitassem a ampliação e o aperfeiçoamento de sua área de atuação, assim se prepararia para viver numa sociedade em continua transformação. No curso de licenciatura em Letras-Português a distância, nas concepções da linguagem como pressupostos para o ensino da redação e práticas tradicionais e inovadoras. Na licenciatura em Pedagogia a distância, a ênfase foi dada na mudança curricular por meio da formação pelos projetos se constituiria, certamente, segundo o PPC-LP a mais importante mudança na formação prático-teórica.

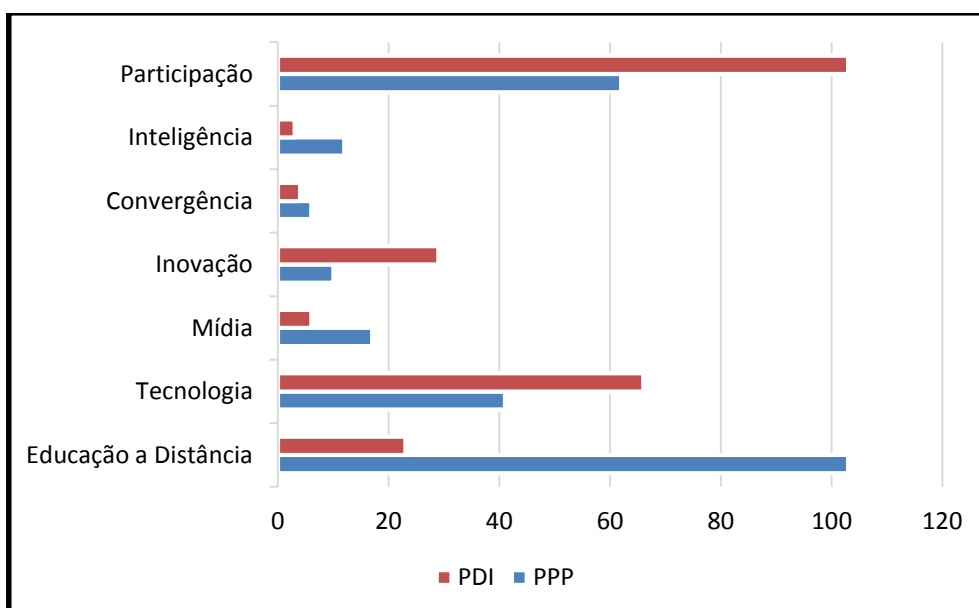
O gráfico 9 apresenta as frequências dos descritores identificados nos 8 (oito) cursos de licenciatura a distância UAB-UnB, referente à temática estudada: Educação a distância, Tecnologias, Mídias, Inovação, Convergência, inteligência e participação:

Gráfico 9 - Consolidação dos Descritores dos PPC UAB-UnB

Fonte: Elaboração nossa.

Graficamente se observa que o descritor “Educação a Distância” correspondeu a 41% do total entre os sete descritores, seguido dos descritores Participação 25%, Tecnologia 16%. Os demais descritores ficaram abaixo de 8%, sendo eles os descritores “Mídia”, “Inteligência”, “Inovação” e “Convergência”, respectivamente.

Confrontando os descritores dos três últimos PDI-UnB e os descritores nos PPC dos cursos de licenciatura a distância UAB-UnB chegou-se à seguinte configuração:

Gráfico 10 - Comparação entre os descritores consolidados dos três últimos PDI-UnB e PPC UAB-UnB

Fonte: Elaboração nossa.

Clarifica-se que a comparação entre os PDI e os PPC dos cursos de licenciaturas a distância UAB-UnB pretende-se verificar a aproximação ou distanciamento entre os documentos e descritores relacionados à Cultura da Convergência.

Sendo assim, observa-se que os descritores mais frequentes entre os três últimos PDI-UnB e PPC UAB-UnB são opostos. O PDI se caracterizou como documento administrativo, ou seja, durante a análise notou-se forte apelo à participação da comunidade acadêmica da IES com foco no envolvimento à gestão. Entretanto, pela sua importância como documento norteador dos PPC esperava-se certa equidade entre os descritores, atributo percebido nos três últimos PDI. Nessa leitura, percebeu-se distanciamento entre as orientações administrativas e as pedagógicas caracterizando-as como instâncias autônomas e não interdependentes. Notou-se forte característica de execução nos PPC, não por menos é a sua característica, porém, houve distanciamento dos descritores, principalmente, “mídia”, “inovação”, “convergência”, “tecnologia” e inteligência, respectivamente, sugerindo tendência que poderia fragilizar a mudança de paradigma com o uso das TIC na instituição que pudesse superar a mera transmissão de informação. Infere-se que o distanciamento entre os documentos norteadores - administrativos e pedagógicos -, contribuíram para a maneira como aconteceram à comunicação, interação, participação, usabilidade e cooperação da comunidade acadêmica frente à mudança que pudesse fortalecer a cultura da convergência na instituição com aplicação das TIC na modalidade EaD.

Encontram-se no referencial teórico que a EaD vem sendo utilizada desde o século XIX no Brasil. Consegue-se extrair dos estudos que a EaD emprega fortemente as TIC e recursos midiático com o propósito de se alcançar grupos da população que, por razões diversas, tiveram ou têm dificuldades de acessos aos serviços educacionais regulares. Nas últimas décadas observa-se que as instituições educacionais e parte dos professores brasileiros cogitaram a possibilidade do emprego da EaD nos processos de ensino-aprendizagem com o propósito de alcançarem cidadãos distantes dos grandes centros de ensino. Neste ponto de vista, a materialização da EaD no Brasil, - embora no passado recente algumas instituições já utilizavam, de forma experimental, EaD em cursos de capacitação -, é resultado da regulamentação do Art. 80 da LDB 9394/96 pelo então Dec. 5.622/05, revogado pelo Dec. 9.057/17. Enfatiza-se que além do marco regulatório caracterizá-la como modalidade educacional direcionou a lógica de atuação dos profissionais da educação quando da concretude da docência e da equipe administrativo-pedagógica, agora, em AVA. Alcança-se que o AVA seja uma “sala de aula” robusta pela sua especificidade, se comparada com a modalidade

presencial, que reúne uma série de recursos e ferramentas. Segundo Vavassori e Raabe (2003, p 314) poderia potencializar as atividades de aprendizagens através da internet em um curso a distância. Neste ponto de vista, alerta-se que antes da inserção das TIC em ambiente educacional há necessidade da apropriação da teoria, da técnica e da prática que visem à compreensão da implantação, execução, avaliação e possíveis efeitos para aquele nível educacional. De forma geral, as inclusões das TIC para fins educacionais precisam de intencionalidades que atendam às

[...] exigências da sociedade tecnologicamente globalizada que provocam tensões nas diferentes categorias profissionais, seja pela cobrança de novas competências, habilidades e atitudes. Ainda, na aplicação de conhecimento e aprendizagens, atualização contínua por meio da pesquisa, inovação, fluência em vários idiomas, domínio do computador e de processos de informática, formação e atualização dos profissionais da educação. Esses requisitos afetam diretamente o modo de atuação das IES, sejam públicas ou privadas, quanto aos rumos da equipe administrativo-acadêmica, formação profissional e criação de novos cursos (presenciais, híbrido e/ou modalidade a distância) que estão e farão parte do segmento educacional de cada IES (BAXTO, 2012, p. 2).

Com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, pelas IPES, foi instituída por Decreto a UAB para o desenvolvimento da EaD. Segundo Amaro e Baxto (2010) essa nova configuração suscitou a criação de novos atores em cursos na modalidade à distância, como a coordenação geral, coordenação de curso, coordenação de polo de apoio presencial, coordenador de tutoria, gestor de curso, secretaria acadêmica, sistema de tutoria, professor supervisor, professor da disciplina e professor-autor. A organização das funções desses atores se deu, inicialmente, pelas resoluções CD/ FNDE nº 26/2009 e CD/FNDE nº 8/2010 que, estabeleciam as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa para a preparação e execução dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito da UAB, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essas resoluções foram revogadas pela Resolução nº 15, de 4 de dezembro de 2015, pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por considerar que não havia mais competência, após a transferência⁵³ à CAPES da responsabilidade pelo pagamento de

⁵³ Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acessado em: 22/jun. 2016.

bolsa de estudo e pesquisa, no âmbito do Sistema UAB e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor).

Contudo, as revogações, não invalidaram os atos vigentes até 2015 relacionados aos papéis atribuídos à docência e a tutoria, deixando a cargo da instituição quem exerceria determinada função. Todavia, para atuar na tutoria, a então lei 11.502/2007, descrevia a obrigatoriedade de, pelos menos, 1 (um) ano de experiência, formação mínima, em nível superior, mas também, expressa a mesma lei, a experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, no caso UAB. Essa idealização vem ao encontro de Darcy Ribeiro (1975) quando expressou que a “universidade não pode estar alheia do seu próprio tempo, ao contrário, poderão converter-se em instrumentos de superação (p. 174)”, a universidade deve ser do futuro e constantemente em processo de renovação. Ressaltam Amaro e Baxto (2013) que Darcy Ribeiro retirou a Educação à Distância da clandestinidade, mas, alertou:

Criá-la é a perspectiva aberta pela Lei de Diretrizes e Bases e da educação nacional que fiz aprovar no Congresso e que foi batizada de Lei Darcy Ribeiro. Nela restringe-se a frequência obrigatória, possibilitando o ensino à distância para os níveis primário, médio e superior. Isso representa perigo e uma ampla perspectiva de melhoria do ensino. Perigo porque se o ensino à distância se converter em máquina de fazer dinheiro, como ocorre na maioria das escolas privadas, será um desastre. Promessa porque possibilitará o Brasil recuperar trinta anos de atraso que tem nessa matéria, criando programas responsáveis de ensino à distância nos três graus. Darcy Ribeiro, Confissões (FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO, 2010, *online*).

Com a publicação do Decreto nº 5.800/2006 que instituiu UAB, em partes, acreditava-se que supriria a demanda reprimida, exposta por Darcy Ribeiro. Mas, se apresentou suplementarmente necessário a elaboração dos referenciais de qualidade para a modalidade a distância (RQEaD), às determinações específicas da LDB 9394/96, decretos e portarias normativas acerca das prováveis competências necessárias para atuação na EaD, da docência ao pessoal técnico-administrativo, para assegurar a qualidade da oferta do ensino junto à IES. Neste escopo legal, percebeu-se que as instituições ficaram, supostamente, submissas ao poder público, especialmente, à regulação e avaliação das instituições de educação superior, cursos superiores de graduação e sequenciais (em fase de extinção) no sistema federal de ensino.

Desta leitura, buscou-se a reflexão acerca da oferta de curso superior a distância no âmbito da UAB nas IPES por indução governamental, via, bolsa pesquisador para o fomento. Acredita-se que essa indução tende à precarização docente desvirtuando do pensamento inicial de Darcy Ribeiro (1997), educador altamente envolvido com os aspectos indutores da educação

superior na modalidade a distância no Brasil, que entendia a educação como o caminho para a mudança.

A conformação da prática remuneratória, por bolsa pesquisador, apregoada na Lei nº 11.273/2006⁵⁴, adicionada à descontinuidade de formação para apropriação da teoria, da técnica e da prática, a ausência da infraestrutura adequada para suportar as TIC, o modelo EaD por Resoluções, tende de debilitar o processo de implantação, execução e continuidade de programas e projetos desenvolvido no formato EaD em todo o Brasil. Nota-se que a indução remuneratória citada se reveste do discurso de se “fazer mais com menos” ou “o menos é mais”, como justificativa para precarização docente. Acredita-se que a remuneração por titulação, inclusão da jornada EaD, autonomia de implantação do modelo EaD, competência digital, fomento aos centros EaD das IES, são alguns pontos, ainda, a serem resolvidos pelas IES, sociedade civil organizada e órgãos públicos.

Sabe-se que CAPES-MEC é a atual esfera pública responsável por intermediar, acompanhar e orientar a realização de parcerias para a oferta dos cursos superiores em EaD entre as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Estados e Municípios. Por outro, as IPES são responsáveis pela criação dos projetos pedagógicos e manutenção da qualidade dos cursos, junto aos parceiros federais, estaduais e municipais, que são responsáveis pela disponibilização da infraestrutura no polo de apoio pedagógico.

Em suas responsabilidades, essas instituições deveriam considerar as particularidades da EaD quanto à inserção das TIC, os recursos, a infraestrutura, o aporte financeiro, a formação inicial e continuada dos professores. Todavia, percebe-se pouca atenção ao fomento, à infraestrutura geral e à formação continuada dos docentes *online*, sendo as duas primeiras, resultado da perversidade da política indutora e, a última, na crença de que os profissionais (professores e técnico-administrativos) sejam conhecedores dos conteúdos e técnicas, e, por si só bastaria para atuarem na EaD. Sabe-se que a prática docente se vincula à aprendizagem dos estudantes, por ser atos intrínseco ao processo ensino-aprendizagem, que dependendo da técnica a ser utilizado com as TIC o tipo de aprendizagem desejada se isola ou se complementa. Por essa razão, devemos estar atentos aos detalhes que poderão levar à rejeição

⁵⁴ Os interessados em atuar no Sistema UAB como bolsistas (tutores) devem atender aos requisitos exigidos na **Lei nº 11.273/2006**, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Portaria Conjunta nº 2, de 22 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab>. Acessado em: 22/jun. 2016.

de determinado uso das TIC como recurso pedagógico, principalmente, ao se pensar em inovação como processo de mudança de fora para dentro, por meio das tecnologias digitais.

[...] Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. [...] Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata tanto de inovar, mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados para participarem em dinâmicas de mudança (NÓVOA, 1995, p. 40).

Assevera-se que há necessidade da compreensão do aparelhamento, da infraestrutura capaz de suportar a tecnologia digital, da remuneração e motivação para atuar na pesquisa, na extensão e/ou para a docência, a fim de se obter cidadãos mais críticos, capazes e incluídos na sociedade, por intervenções de atos pedagógicos. Segundo Tardif (2012) o conhecimento do professor está relacionado com suas ações na escola e na sala de aula:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionantes e recursos ligados a esse trabalho. [...] o saber está a serviço do trabalho, isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2012, p. 16).

Para esse alcance, faz-se necessária a preparação do professor, seja em curso de graduação, pós-graduação e formação continuada em serviço, para apropriação da teoria e da técnica imprescindíveis à sua prática pedagógica, hoje, possivelmente facilitada pela inserção das TIC suportada por tecnologia digital (TD) nas instituições de ensino. Assim, torna-se condição primeira, para a modernização dos processos de ensino-aprendizagem, a preparação dos professores, reforçada por Ghedin (2000, p. 24) que para “saber ensinar não basta à experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos (integrados)”, relativa à introdução das TIC no cotidiano educacional, principalmente, com alta resolução de imagem, processamento de dados, audiência por web conferência e outros.

Não obstante, recorre-se à LDB nº 9394/96 quanto ao delineamento dos pilares da docência nacional, por conta que art. 67 orienta que a “[...] experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. Consequentemente, o professor é detentor do ato docente, logo, não

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

Fonte: Elaboração nossa. Adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009).

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

A presença da mídia texto, na categoria guia e manual, evidencia a preocupação quanto à organização e a estruturação dos cursos, de fato, já que constituem suporte às demais tecnologias. Tanto nos guias como nos manuais da UAB-UnB foram descritas as opiniões e/ou orientações dos coordenadores, professores, supervisores, tutores e apoio técnico-administrativo que, dependendo do estilo de quem produziu, teve o propósito de refletir, encorajar e proporcionar apoio ao estudante. A mídia do tipo jornal e boletim, apenas o curso de Teatro disponibilizou, na disciplina História da Arte-Educação 1. Geralmente, essa mídia visa estimular os estudantes a se interagirem ou produzirem, de forma cooperativa ou colaborativa, as atividades com periodicidade ou sequência de um determinado assunto, mas, necessitaria de familiarização como as demais mídias para obter bons e rápidos resultados.

As evidências demonstraram o uso intenso da mídia do tipo texto nos cursos de licenciaturas a distância UAB-UnB, neste caso, infere-se possíveis limitações quanto à produção do material didático diversificado. Sabe-se que a manutenção, em exaustão, num único tipo de mídias poderá afetar o processo comunicacional, caso não seja considerado as habilidades dos estudantes de ler e escrever. Nessa situação, talvez não alcance a perspectiva

motivacional desejada, conforme apontou Santaella (2004) que os tipos de leitores, sejam contemplativos, imersivos ou moventes e ubíquo. Como Moore e Kearsley (2010) descreveram, textos impressos têm pontos positivos, pois pode ser barato, confiáveis, trazem informações densas e podem ser controlado pelo estudante, mas, são carregados de alguns pontos fracos, já que pode parecer passivo, precisarem de maior tempo de produção e custo elevado (impresso).

Por outro lado, o “livro didático” teve baixa utilização nos cursos. Sabe-se que este tipo de mídia encontrará barreira quanto ao volume, à redução de verbas e às longas distâncias a serem percorridas durante a entrega do material, dependendo da localização da IES e o polo de apoio presencial que a IES tem parceria.

Todavia, outros tipos de mídias foram utilizados, por exemplo, mídia rádio e televisão na categoria de vídeo transmissível e mídia de apoio por computadores na categoria de sistema aprendizado fundamentado na Web. Os vídeos transmissíveis foram utilizados em apresentação e dissiminação de conteúdos para subsidiarem os debates nos fóruns temáticos das disciplinas. A vantagem dos vídeos transmissíveis é a facilidade que os cursos poderiam ter na capturar de diversas produções disponíveis na internet e a sua veiculação quando incorporado no AVA ou quando disponibilizado por link de acesso do vídeo. Observou-se que nos cursos de licenciaturas a distância UAB-UnB os vídeos introdutórios inseridos nas disciplinas foram criados pelos professores de modo artesanal pela câmera do computador pessoal, ao passo que os vídeos informativos sobre “material didático” foram capturados via internet, por exemplo, no Youtube⁵⁵.

Neste segmento, os cursos poderiam ter se apropriado, divulgando os créditos da produção, dos vídeos produzidos e disponibilizados por IES públicas via portal do professor gerenciado pelo MEC (<http://goo.gl/Fd1aE3>) e no portal de vídeo de aulas da Universidade Federal Fluminense (<http://videoaulas.uff.br>). Essa medida seria facilitada pela plataforma Moodle⁵⁶ (AVA), considerada a sala de aula virtual do tipo de sistema de gerenciamento de cursos (CMS), onde o estudante teria a possibilidade de acompanhar as atividades via internet. É sabido que no Moodle pode integrar diferentes recursos, mas, sua aplicação dependeria do grau de aperfeiçoamento para ajustar a neessidade de cada curso. A característica de código aberto no Moodle usando os princípios pedagógicos com o intuito de ajudar os educadores a

⁵⁵ YouTube é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. O termo vem do Inglês “you” que significa “você” e “tube” que significa “tubo” ou “canal”, mas é usado na gíria para designar “televisão”. A ideia é idêntica à da televisão, em que existem vários canais disponíveis. A diferença é que os canais são criados pelos próprios usuários, onde podem compartilhar vídeos sobre os mais variados temas. Disponível em: <http://www.significados.com.br/youtube/>.

⁵⁶ Disponível em: <http://moodle.cead.unb.br/principal/>. Acessado em: 06mar.2016.

criarem comunidades de aprendizagem em linhas eficazes de ensino, com características de sistema integrado possibilitaria a comunicação assíncrona e síncrona. Recordar-se que a comunicação síncrona é realizada simultaneamente, em tempo real por meio de Chats, webconferência e outros que se diferenciam da comunicação assíncrona, por não ocorrer em tempo real. Mas, permitir postagem de mensagem para posterior acesso pelos participantes do curso em momentos diferentes da postagem original, por exemplo, em fóruns diversos. No AVA pode acontecer as discussões, as atividades, as tarefas e os questionamentos, configurando um sistema de aprendizagem fundamentado na Web apoiado por computador, possibilitando ocorrências de interações no processo ensino-aprendizagem. Todavia, somente o AVA pode limitar a convergência das mídias.

Alcança-se das evidências que a participação nos cursos de licenciaturas a distância UAB-UnB poderia ser facilitada com aplicação das ferramentas interativas, web conferência, conferência por computador (chat), sistema de aprendizagem fundamentado na web e internet 2. Evidenciou-se que a categoria conferência por computador (chat) foi empregada com frequência variada nos 8 (oito) cursos UAB-UnB. Por exemplo, na LEF foi empregada em 5 (cinco) disciplinas; na LG em 3 (três) disciplinas; na LP em 2 (duas) disciplinas; na LB, LLP, LM e LT, em 1 (uma) disciplina. Todavia, o AVA não aparece se ocorreram trocas com dispositivos móveis (celulares, tablete, etc) e redes sociais (facebook, whatsapp, orcid, outros).

Infere-se que essa categoria de mídia por conferência por computador (chat) não foi um atrativo como estratégia para obter a interatividade na maioria dos cursos de licenciatura a distância. Diferentemente, a LEF aplicou 100% de suas disciplinas, geografia em 75% das disciplinas e pedagogia 50% das disciplinas para o período 1º/2015. A categoria de mídia conferência por computador é atribuída por Moore e Kearsley (2010) como aquela que permite a interação dos participantes numa comunicação de modo assíncrono ou em tempo real, empregando computadores pessoais para distribuição de várias modalidades, seja por texto, voz, imagens visuais, aplicativos compartilhados e vídeos.

Considerando os tipos de mídias, adaptado de Moore e Kearsley (2010) e Jenkins (2009), constatou-se que 3 (três) cursos de licenciaturas a distância utilizaram mídias voltadas ao aprendizado por computadores com acesso à internet para obtenção da interação: Pedagogia nas disciplinas EA e SE; Música nas disciplinas V2 e Teatro na disciplina LT3. Nessa lógica, a conferência por computador (chat) foi mais utilizada do que a categoria web conferência como estratégia para obter a interação síncrona. Para Moore e Kearsley (2010) essa categoria tem pontos fortes por ser uma tecnologia interativa, controlado pelo aluno e favorece a participação, porém, possui o tempo de desenvolvimento elevado e custo alto, principalmente a Web

conferência, havendo a necessidade de equipamentos mais sofisticados que pode resultar em falta de confiabilidade (conectividade) dos participantes. Outro ponto a ser considerado é o tipo de programa que necessita de software específico que, tanto na apropriação quanto na aquisição, podem onerar o tempo e o custo.

A teleconferência do tipo audioconferência, audiográfico e videoconferência não foram utilizadas nos cursos de licenciaturas a distância da UnB. Compreende-se que os participantes do áudio conferência são conectados por linhas telefônicas e a tecnologia por audiografia que agregam imagens visuais ao áudio, também, transmitidas por linhas telefônicas. A videoconferência permite transmissão em dois sentidos de imagens televisadas via satélite ou a cabo, bem como versão de varredura lenta por linhas telefônicas comuns. Neste tipo de tecnologia outros equipamentos são utilizados: monitores de televisão, gravadores, aparelhos de vídeo cassete, microfones, câmeras e computadores. Essas categorias podem possibilitar de forma imediata à interação e participação, mas, são consideradas muito complexas, não confiáveis e programáveis.

Quanto à utilização de mídia do tipo de gravação de áudio MP3, audiocassete, videocassete e CD/DVD contatou-se nos cursos de licenciaturas a distância que, somente, os cursos de Geografia e Música utilizaram o tipo de mídia na categoria áudio MP3. Essa tecnologia foi agregada para veicular áudio relacionada a movimentos sociais, conflitos e reforma agrária na disciplina geografia rural. O curso de Música aproveitou a tecnologia MP3 para áudio de teste auditivo e áudio MP3 CD/livro. Esse grupo de mídias é considerado dinâmico por proporcionarem experiência indireta e controlada pelo participante, porém, seu custo elevado e a demora em seu desenvolvimento são fatores que podem desestimular o emprego na educação a distância, nas disciplinas de prática de canto e prática de ensino, aprendizagem musical 2. A baixa frequência de utilização dos tipos de mídias que poderiam possibilitar gravações em áudio e vídeo nos cursos de licenciatura a distância UAB-UnB está diretamente relacionada a exigência de criatividade e conhecimento especializado para produção de programa de boa qualidade. Essa exigência demandaria à equipe técnico-administrativo-pedagógica e tempo que poderia elevar os custos de produção dos cursos de licenciaturas a distância UAB-UnB. Contudo, o áudio gravado poderia ser bem utilizado nas seguintes situações: complemento do material textual; explicações de objeto de observação; agrupamento de opiniões de especialistas; gravação de sons diversos e dramatização. Os cursos de licenciatura a distância em geografia e música caminham nessa direção, fizeram bom proveito do recurso áudio MP3 elevando o acesso dos estudantes e estimulando maior frequência dos debates nos fóruns temáticos.

Quanto ao emprego da Internet 2, geralmente, é disponibilizada via consórcio entre iniciativa privada e governo, com vista à criação de rede de alta conectividade (± 10 gigabytes/segundo) entre cada computador conectado. Evidenciou-se que os cursos de licenciatura a distância UAB-UnB não disponibilizam essa tecnologia, contrapondo ao PDI-UnB 2014-2017 que apresentou que no sistema de ensino a tecnologia assumiria uma importante função de apoio pedagógico, bem como a UnB já incorporava e estimulava a tecnologia na sua estrutura educacional para apoiar a educação presencial ou na modalidade a distância, reforçando que o investimento em tecnologia de ensino e aprendizagem inovadoras era uma direção a ser perseguida pela UnB para os próximos anos.

Inferese da consolidação dos tipos de mídias frequentes, nas licenciaturas a distância, distanciamento do proposto no PDI-UnB 2014-2017 para os PPC dos cursos. Embora o modelo de EaD proposto pela IES esteja estruturado, em termos da organização, pelo tipo de finalidade dupla, descrita por Moore e Kearsley (2010), percebe-se que as ofertas das licenciaturas a distância se confundem com as diferentes características de modelo organizacional de finalidade única, professores individuais e cursos e programas. Conquanto, as ofertas das licenciaturas a distância tenham ocorrido no tipo de mídia na categoria de “sistema de aprendizado fundamentado na web”, onde se pode combinar no AVA, textos, gravações de áudios, rádio, televisão e teleconferência aliando as TIC, de forma síncrono e assíncrono, que se diferencia pela sua construção colaborativa, notou-se preferencialmente o emprego da mídia tipo texto pelos participantes, principalmente, digitalizado no formato PDF nos oitos cursos. Denota-se que o uso mais intenso do tipo de mídia texto pelos estudantes, em detrimento de outras mídias, nos espaços de criação sem privilegiar as diversidades das teorias de aprendizagens, sejam elas behaviorista, cognitivista, construtivista e ou conectivista. Dependendo do objetivo de cada curso, a diversidade entre as teorias pode resultar na exploração do AVA de forma abrangente quando à elaboração do *designer* do curso para obter maior estímulo à participação e interação dos estudantes.

Aclarando o exposto, segundo Siemens (2004) a teoria behaviorismo, cognitivismo e construtivismo apresentam limitações, já que um princípio central das teorias de aprendizagens ocorre dentro de uma pessoa. Essas teorias não abordam a aprendizagem que ocorre fora de pessoas, assim como não conseguem descrever como a aprendizagem acontece dentro das organizações. Para o autor, a inserção da tecnologia e identificação de conexões com atividades de aprendizagem começam a mover as teorias das aprendizagens para a era digital, sugerindo o “conectivismo”, por integrar os princípios explorados pelas teorias do caos, rede, complexidade e auto-organização. A teoria behaviorista, por sua vez apresenta a menor

interação entre aluno-professor e aluno-aluno, contrapondo ao construtivista e conectivismo com maiores possibilidades de interação entre os participantes. No conectivismo, para George Siemens a interação supera o atendimento individualizado com o professor presente nas teorias behavioristas, cognitivistas e das interações em grupos com as limitações que acontecem na construtivista.

Neste ponto de vista, segue a apresentação e análise das participações (acessos) no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) entre professores, tutores e estudantes.

5.1.3 Análises das participações (acesso e fórum) no âmbito UAB-UnB

Nesta subseção segue a consolidação das participações (acessos) entre os professores, tutores e estudantes extraídas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), dos cursos de licenciatura a distância ofertados pela Universidade de Brasília, no âmbito da UAB: Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Biologia; Licenciatura Educação Física; Licenciatura Geografia; Licenciatura Letras-Português; Licenciatura em Música; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Teatro, respectivamente. As análises das evidências visaram à cultura participativa no âmbito da UAB-UnB.

5.1.3.1 Análises das participações (acessos) no âmbito UAB-UnB

A participação (acessos) no ambiente virtual de Aprendizagem no âmbito UAB-UnB entre os professores, tutores e estudantes nas Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Biologia; Licenciatura Educação Física; Licenciatura Geografia; Licenciatura Letras-Português; Licenciatura em Música; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Teatro, se apresentaram:

Tabela 27 - Consolidação da participação (acesso) nas licenciaturas a distância UAB-UnB

Atividade/Cursos	LAV	LB	LEF	LG	LLP	LM	LP	LT
Chat	39	681	517	285	19	22	0	0
Filmes/vídeos/áudio	134	557	432	393	0	2611	1138	708
Fórum apresentação	3107	384	3956	1181	5297	9	7830	1489
Fórum de dúvidas	1385	2535	81	9362	6658	1352	6909	1702
Fórum de tutores	801	5	4946	2372	1451	4883	5447	0
Fórum temático	2854	453	35959	23750	30868	36645	54840	12378
Web Conferência	0	0	0	47	0	6	0	126

Wiki	0	0	0	2121	0	0	12	0
Participações (visualização)	8320	4615	45891	39511	44293	45528	76176	16403
Relação Participação Atividade %	2,96	1,64	16,35	14,07	15,78	16,22	27,13	5,84

Fonte: Elaboração nossa.

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

Os fóruns de dúvidas, de tutores e de apresentação se mostraram ativos nos oito cursos de licenciatura a distância UAB-UnB. Os fóruns de dúvidas nas LG, LP e LLP obtiveram as maiores frequências de participações, logo, nas LEF, LVA e LM foram os menos frequentes. Quanto ao fórum de apresentação na LP, LLP e LEF foram os mais frequentes e os menos frequentes na LB, LM e LG.

Partilha-se que as participações (acesso) nas atividades de filmes/vídeos/áudios foram mais frequentes na LM, LP e LT, sendo as menos frequentes na LAV, LG, LEF e LB, bem como ausente na LLP.

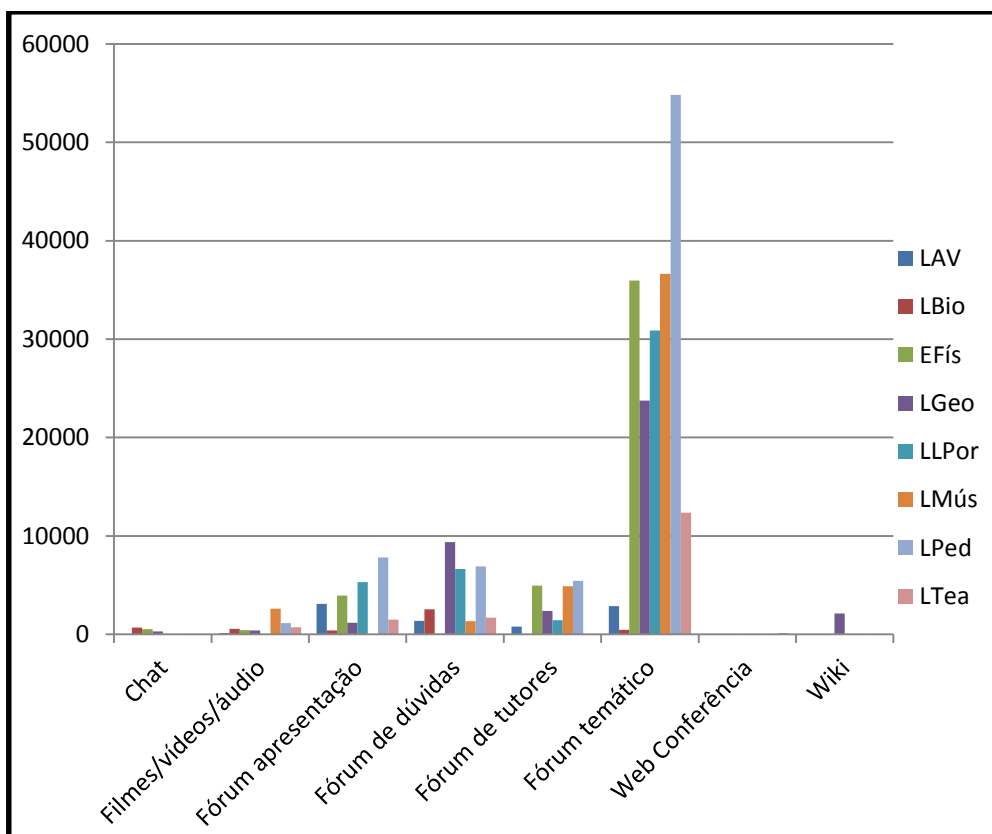
Ressalta-se que as atividades Chat, Wiki, e Web conferência foram as atividades menos frequentes em todas as 8 (oito) licenciaturas a distância UAB-UnB. Todavia, o Chat foi empregado em (6) seis cursos e ausente em 2 (dois) cursos, constituindo a maior frequência de participação, respectivamente, na LB, LEF, LG, LAV, LM, LLP, mas, sem frequência na LP e LT. A Web conferência foi utilizada na LT, LG e LM, porém, sem aplicação na LB, LEF, LG, LAV e LLP. A Wiki foi empregada em 2 (dois) cursos, na LG e LP.

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

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

Consideradas as atividades em comuns para os oito cursos, na sequência, são representadas no gráfico 11 as evidências das participações (acessos) das licenciaturas a distância:

Gráfico 11 – Participação (acesso) geral nas licenciaturas a distância UAB-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

Em parte, observa-se que ocorreram distanciamentos entre as participações (acesso) dependendo do tipo de mídia utilizada nas atividades comuns entre as licenciaturas. No gráfico 11 verifica-se que os fóruns temáticos foram as atividades que obtiveram as maiores frequências de acessos, se comparado com o chat, filmes/vídeos/áudio, fórum apresentação, fórum de dúvidas, fórum de tutores, web conferência e wiki. Ressalta-se que a frequência de participação (acesso) nas licenciaturas a distância está diretamente relacionada ao tipo, formato de recursos e as atividades inseridas no AVA (moodle). Por exemplo, no curso de licenciatura a distância em Biologia, na disciplina bioquímica fundamental 1 e disciplina tópicos em biofísica 1 foram utilizadas atividades no formato de questionários com maior frequência, porém, não incluída para representar a participação (acesso) gerais, por ser atividade específica daquelas disciplinas. Adiciona-se que as atividades incomuns que não se enquadraram como atividades corriqueiras,

mas, se apresentaram de forma decisiva para justificar a participação (acesso) e/ou a interação foram descritas no corpo do texto na sequência do seu aparecimento.

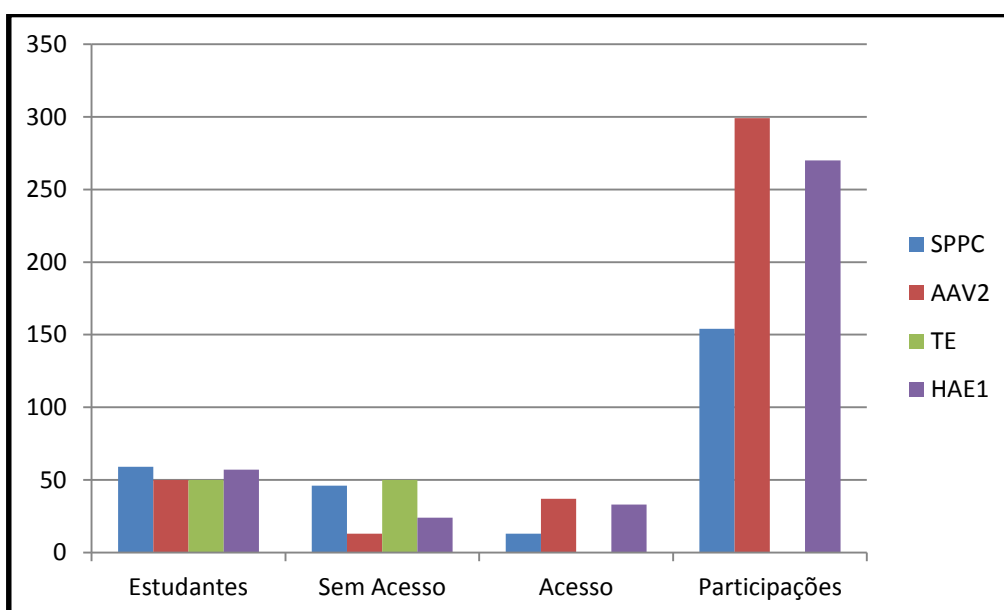
Diante dos resultados das frequências das participações gerais nas licenciaturas a distância, optou-se por apresentar e analisar as atividades com as maiores frequências de participações (acesso). Das coletas das evidências do estudo de caso pode-se constatar que, entre as atividades chat, filmes/vídeos/áudio, fórum apresentação, fórum de dúvidas, fórum de tutores, fórum temático, web conferência e wiki, os fóruns temáticos foram as atividades com as maiores frequências de participações.

Para esse recorte serão expostas a seguir as análises das participações nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações, extraídas dos relatórios das participações no AVA no âmbito UAB-UnB.

5.1.3.2 Análises das participações (fóruns) no âmbito UAB-UNB

Nesta subseção apresentam-se as análises das evidências relacionadas aos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações nas licenciaturas a distância UAB-UnB. As análises seguiram com as exposições gráficas de cada curso, respectivamente, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura Letras-Português, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Música, Licenciatura Educação Física, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura Geografia e Licenciatura em Teatro.

Gráfico 12 - Participação nos fóruns temáticos na licenciatura a distância em Artes Visuais



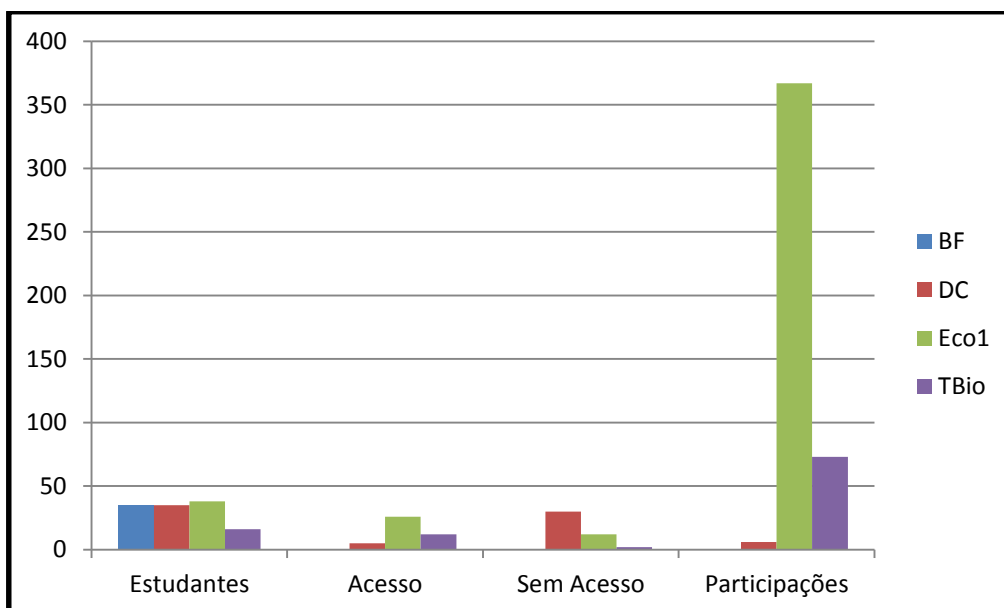
Fonte: Elaboração nossa.

Observa-se na representação exposta no gráfico 12 as diferenças entre as disciplinas quanto ao número de estudantes inscritos, número de estudantes sem acesso e número de estudantes com acesso. A diferença dos inscritos nas disciplinas se relacionou à entrada no fluxo do curso, perda de fluxo anterior, reprovação dos estudantes e oportunidade em cursá-la numa nova oferta do curso.

Percebeu-se nos fóruns temáticos da LAV que a disciplina AAV2 obteve a maior participação (299), seguida da disciplina HAE1 (270) participações e SPCC (150) participações, mas, a disciplina TE não teve participações. Se comparado à quantidade de estudantes com as frequências das participações nas disciplinas SPCC, AAV2 e HAE1, a média, ficou muito próxima, entre 10 (dez) participações por número de estudante. Isto é, sem considerar a frequência individualizada, pois essa se verificará no esquema da inteligência coletiva. A relação das participações nos fóruns temáticos das disciplinas na LAV se apresentou da seguinte forma: a maior frequência de participação foi na disciplina AAV2 (41,36%) em seguida HAE1 (37,34%) e SPCC (21,97%), sendo que a disciplina TE (0,00%) não teve participação nos fóruns temáticos.

Segundo o PPC da LAV os fóruns seriam recursos da internet para disseminar informações sobre o curso, abrigariam funções de apoio ao estudo, proporcionariam acesso como o correio eletrônico e “chats”, além de trabalhos cooperativos entre os alunos. Os fóruns seriam temáticos e permanentes por disciplinas e os conteúdos seriam interativos com espaço de comunicação constante entre professor, tutor e estudantes poderiam trocar ideias.

Gráfico 13 - Participação nos fóruns avaliativos na licenciatura a distância em Biologia



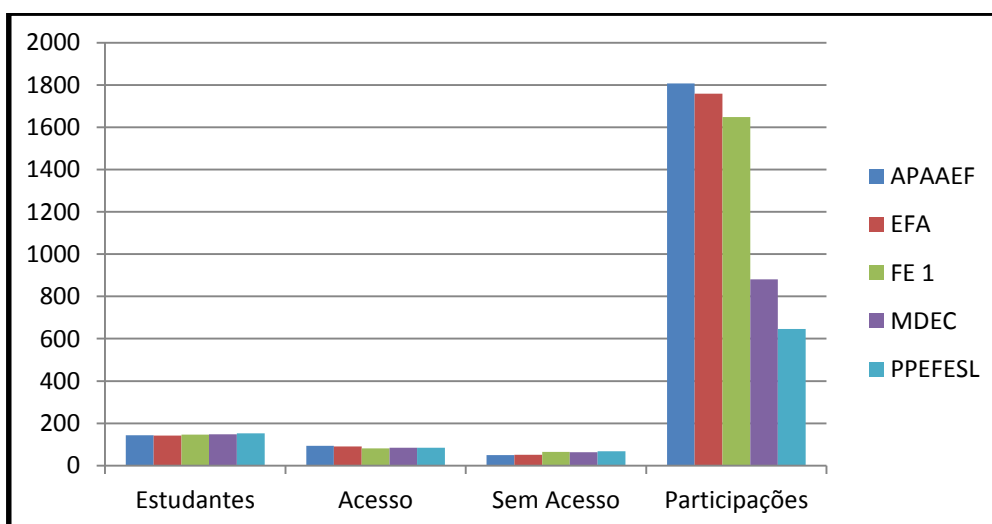
Fonte: Elaboração nossa.

Observa-se que o número de estudantes inscritos, sem acesso e número de estudantes com acesso nas disciplinas se relacionaram com a entrada no fluxo do curso, perda de fluxo anterior, reprovação dos estudantes que tiveram a oportunidade em cursá-la numa nova oferta do curso. É possível visualizar que a disciplina “Eco 1” obteve as maiores frequências de participações (367), seguida da disciplina TBio (73), DC (6) e BF sem participações. Comparando a estrutura curricular disponibilizada nos portais SisUAB-CAPES e UnB/DEG/DEGD para a oferta 1º/2015 da LB UAB-UnB evidenciou-se a diferença entre a nomenclatura emprega, por exemplo, na disciplina Tópicos em Biofísica 1, ou seja, o que está lançado em uma diverge da outra, conforme apresentado no anexo I.

A relação das participações nos fóruns temáticos da LB UAB-UnB foram: A disciplina de Eco1 (82,29%) e TBio (16,37%) tiveram as maiores frequências de participações nos fóruns temáticos. A disciplina BF (0,00%) não teve participação, ao passo que a disciplina DC (1,35%) obteve a menor frequência de participação.

Consta no PPC-LB que o fórum seria de um espaço de comunicação permanente, onde professor, tutor e estudante trocariam ideias, bem como as atividades *online* poderiam ser por meio de questionários, leituras indicadas pelo professor, participação em discussões *online*, como fóruns ou chats, criação colaborativa de conhecimento, como wiki ou glossário, pesquisas e elaborações de tarefas, resenhas, roteiros de estudos, dentre outros. O fórum temático oportunizaria a discussão de assuntos pertinentes aos estudos, principalmente, aqueles que poderiam oferecer dúvidas ou margem a um maior aprofundamento. Seria a ferramenta ideal para que os cursistas construíssem seu próprio conhecimento, uma vez que o tema levantado ficaria na tela por mais tempo e faria que se aprofundasse em suas pesquisas.

Gráfico 14 - Participação nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Educação Física

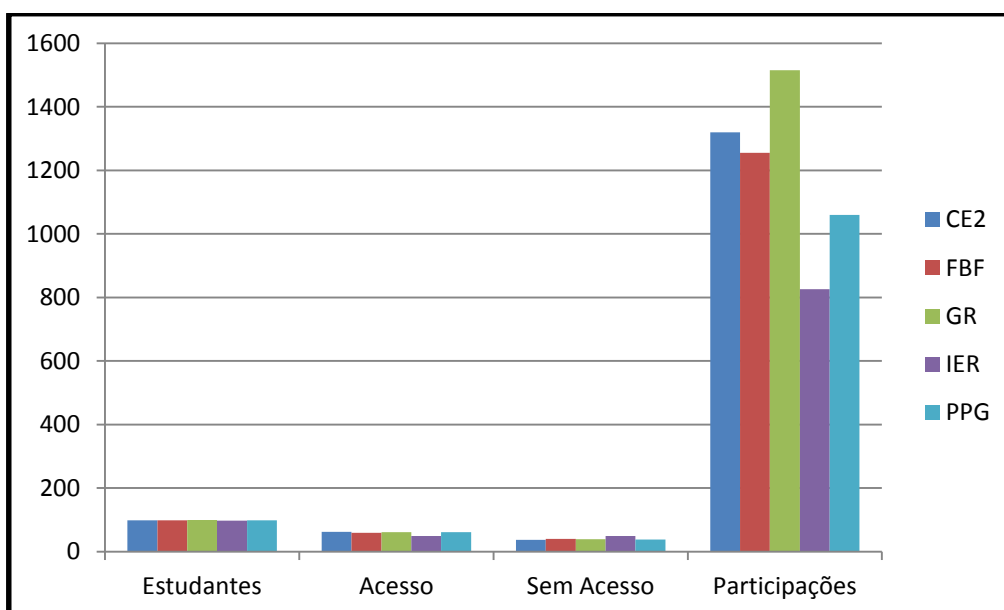


Fonte: Elaboração nossa.

Observa-se no gráfico 14 que as participações foram mais frequentes nas disciplinas APAAEF (1807) participações, EFA (1759) participações, FE1 (1648), MDEC (881) participações e PPEFESL (646) participações, respectivamente. Quando comparado o número de inscritos observou-se que a diferença era mínima entre a maior e menor frequência entre os inscritos nas disciplinas. Comparando as frequências “com acessos” e os “sem acessos”, observou-se que a disciplina PPEFESL obteve a menor frequência de acessos do que a disciplina APAAEF, mesmo tendo a maior frequência (152) de inscritos. Observou-se que as disciplinas com os maiores números de inscritos obtiveram as maiores frequências de estudantes “sem acesso”, inversamente foram as que apresentaram as menores participações nos fóruns temáticos. As disciplinas que obtiveram as maiores frequências entre as participações (relação) nos fóruns temáticos da LEF foram as disciplinas de APAAEF (26,81%), EFA (26,09%) e FE 1 (24,45%). As disciplinas com as menores frequências foram a MDEC (13,07%) e PPEFESL (9,58%).

Consta no PPC-LEF que os fóruns seriam os espaços de comunicação permanente, onde professor, tutor e estudante poderiam estar trocando ideias tomando-se por base temas previamente agendados. Os fóruns de discussões oportunizariam a discussão de assuntos pertinentes aos estudos, principalmente àqueles que poderiam oferecer dúvidas ou margem a um maior aprofundamento. Assim, os fóruns seriam ferramentas ideais para que os cursistas construíssem o seu próprio conhecimento, uma vez que o tema levantado ficaria na tela por mais tempo e faria que se aprofundasse em suas pesquisas.

Gráfico 15- Participação nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Geografia UAB-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

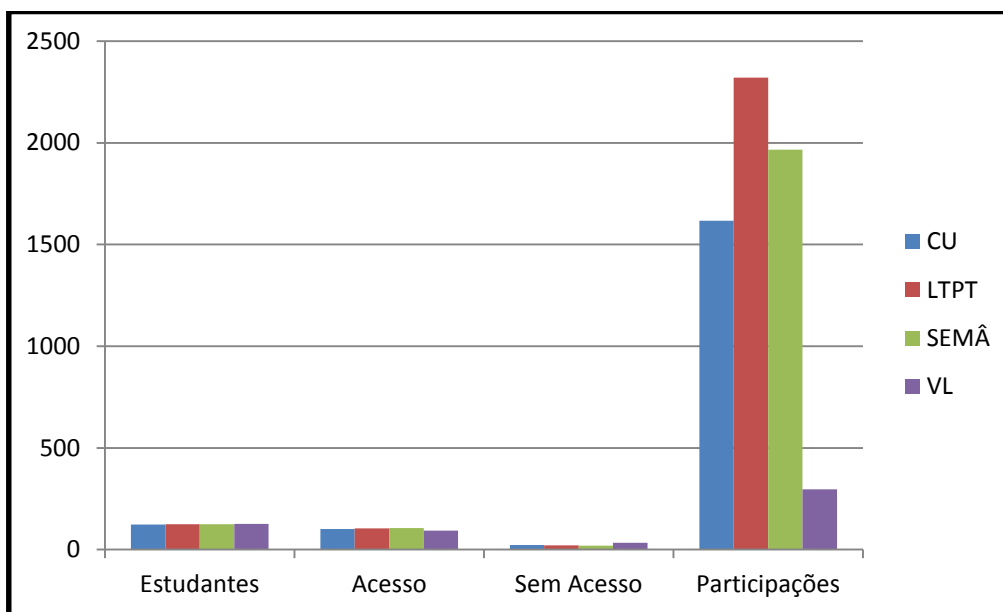
Observou-se no gráfico 15 relacionado à participação nos fóruns temáticos que a disciplina GR obteve a maior frequência (1515) de participação, na sequência as disciplinas CE2 (1320), FBF (1255) e PPG2 (1060) e a disciplina IER (826) apresentou a menor frequência. O número de inscritos nas disciplinas, se comparado com as frequências de estudantes com acesso e sem acessos estão relativamente equilibradas.

A relação das participações nos fóruns temáticos nas disciplinas da LG UAB-UnB foram as seguintes: disciplina PPG2 obteve a maior frequência (25,35%) de participações seguida das disciplinas CE2 (22,09%), FBF (21%) e PPG (17,74%), ao passo que a disciplina IER obteve menor frequência (13,82%) de participações. Observou-se que as frequências ficaram muito próximas nas três primeiras disciplinas, ao passo a disciplina IER alcançou a metade da média geral do curso.

Consta no PPC-LG que o fórum seria um espaço de comunicação permanente, no qual professor, tutor e estudante poderiam trocar ideias tomando-se por base temas previamente agendados. Os fóruns de discussões oportunizariam as discussões de assuntos pertinentes aos estudos, principalmente aqueles que possam oferecer dúvidas ou que deem margem a um maior aprofundamento. Nesse caso, seria a ferramenta ideal para que os cursistas construíssem seu próprio conhecimento, uma vez que o tema levantado ficaria na tela por mais tempo, assim, faria com que eles se aprofundassem em suas pesquisas, na mesma linha da licenciatura em Biologia e Educação Física.

Observa-se que entre as cinco disciplinas da LG as maiores frequências tiveram a média de 22% de participação no curso, logo, as disciplinas com as menores frequências de participações evidenciaram que as cooperações entre os participantes ficaram aquém da média geral do curso, suscitando que para esse tipo de atividade não colaboraram para manutenção das diretrizes do PPC-LG quanto o fórum ser um espaço de comunicação permanente.

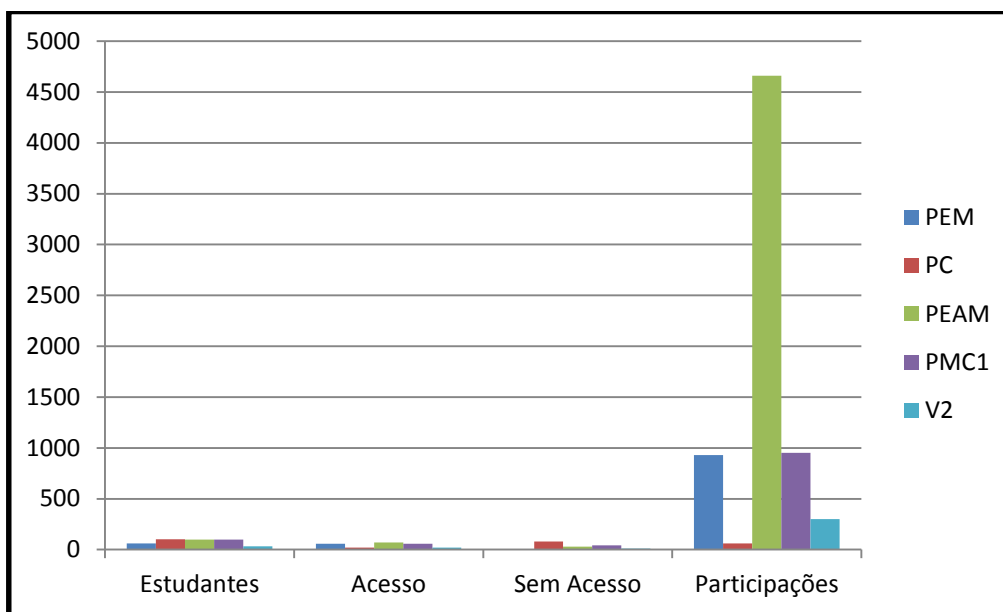
Ademais, para os momentos a distância na LG o estudante receberia um texto-base (*online*) para cada módulo que poderia alcançar as questões consideradas fundamentais para a discussão temática e atividades a serem desenvolvidas. Por meio do texto-base o estudante seria estimulado a refletir sobre questões consideradas essenciais no processo de atuação na modalidade a distância, sobretudo, no que tangeria à construção da disciplina no sistema *online*.

Gráfico 16 - Participação nos fóruns temáticos na licenciatura a distância em Letras-Português

Fonte: Elaboração nossa.

Na mesma linha da LG, foi descrito no PPC-LLP que o fórum seria um espaço de comunicação permanente para professor, tutor e estudante trocarem ideias tomando-se por base temas previamente agendados. Observou-se no gráfico 16 que a disciplina Linguística Textual e Prática de Texto alcançou a maior frequência (2320) de participações, seguida das disciplinas Semântica (1966) e Clássicos Universais (1617). A relação das participações nos fóruns temáticos da licenciatura em Letras-Português foi: disciplina LTPT (37,42%), disciplina SEMÂ (31,71%) e disciplina CU (26,08%) obtiveram as maiores participações, porquanto, a disciplina VL (4,79%) obteve a menor frequência entre as participações.

Consta no PPC-LLP que os fóruns seriam espaços de interlocução não hierarquizada, nos quais os participantes opinariam e expressariam suas ideias, conceitos e experiência de forma assíncrona, bem como seria um espaço de comunicação permanente, onde professor, tutor e estudante poderiam trocar ideias. Observa-se que nas três primeiras disciplinas obtiveram participações muito próximas, com média geral de 32% para essa atividade (fórum temático), mas, a disciplina VL não se aproximou da média geral, pelo contrário, ao ser incluída na média geral, caiu para 25%, não colaborando para a manutenção, nesse segmento, como espaço permanente de interlocução no curso, conforme descrito no PPC-LLP.

Gráfico 17 - Participação nos fóruns temáticos na licenciatura a distância em Música

Fonte: Elaboração nossa.

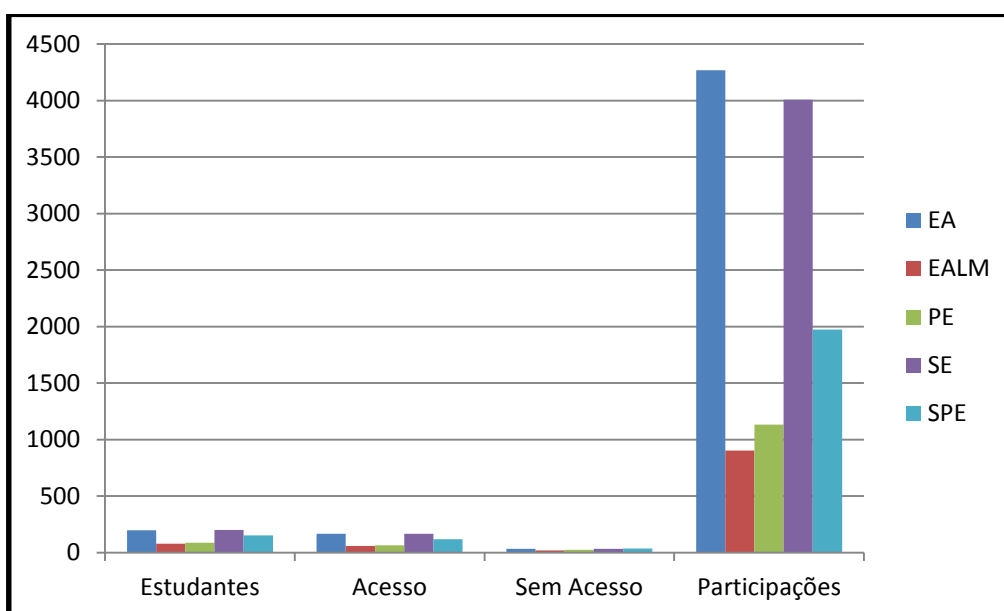
Observou-se no gráfico 17 sobre a participação nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Música UAB-UnB que o número de inscritos nas disciplinas variou entre 32 estudantes na disciplina V2 à 102 estudantes na disciplina PC, ao passo que nas disciplinas PEAM, PMC1 alcançaram 100 estudantes e PEM 61 estudantes inscritos. Visualizou-se no mesmo gráfico que as frequências de acessos ficaram dispare, por exemplo: a disciplina PC teve 102 estudantes inscritos, 21 acessos de estudantes, mas, 81 estudantes sem acesso, numa proporção de 40% sem acesso. Por outro lado, a disciplina V2 com 32 estudantes inscritos teve 21 estudantes com acesso e 11 estudantes sem acesso, ou seja, uma proporção de 65% de participação contra os 20,59% de participação da disciplina PC. Observa-se que a disciplina PEM com 61 estudantes inscritos teve apenas 2 estudantes sem acesso resultando 96, 72% de estudantes com acesso. A relação das participações nos fóruns temáticos da licenciatura em música as disciplinas, também, foram dispare: a disciplina PEAM obteve a maior frequência (70,57%) das participações, as disciplinas PEM (14,10%), PMC1 (14,40%) e V2 (14,10%) das participações, ao passo a disciplina PC (0,92%) das participações nas disciplinas da LM.

Consta no PPC-LM que os tutores presenciais auxiliariam os alunos na resolução de dúvidas relacionadas à utilização dos recursos tecnológicos para dirimirem as dúvidas dos conteúdos das disciplinas de acordo com as instruções dos professores tutores a distância. Seriam funções dos tutores, dentre outras, participar do fórum de interação, na página inicial do curso de Música. Para a LM o ambiente seria planejado com o objetivo de integrar todas as mídias, oferecer apoio ao conteúdo impresso ou distribuído em CDROM permitindo que, no

conteúdo *online*, o aluno possa fazer uma leitura *hiper* textual e multimídia, bem como propiciar a interatividade síncrona e assíncrona na busca da construção de uma comunidade em rede. Alguns recursos que o Moodle oferece são: fóruns de discussão, diálogos, chat, glossário, wiki, tarefas, testes, etc.

Observaram-se extremos quanto à participação nos fóruns temáticos. Na disciplina PC com seus 102 estudantes inscritos mais da metade dos estudantes não acessaram o fórum. A média geral das quatro disciplinas com as maiores frequências de participações foi de 28%, logo, os 0,92 % da relação de participação do curso correspondente à disciplina PC, evidencia que não colaborou para elevar a interação geral dos fóruns temáticos no curso.

Gráfico 18 - Participação nos fóruns avaliativos na licenciatura a distância em Pedagogia



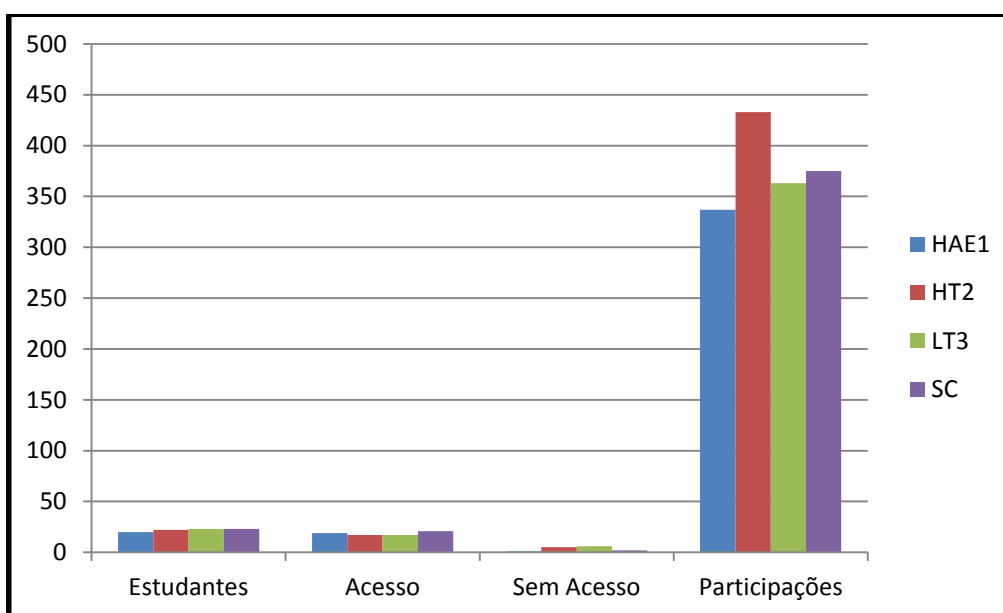
Fonte: Elaboração nossa.

Observa-se no gráfico 18 que o número de inscritos nas disciplinas do curso variou entre 79 estudantes na disciplina EALM à 200 estudantes na disciplina SE. A disciplina EA (4270) teve a maior frequência de participação, seguida da disciplina SE (4008) participantes. As disciplinas SPE (1975), PE (1132) e EALM (904) tiveram as menores participações. Comparando as frequências dos estudantes com acesso, percebeu-se que a disciplina EA com 199 estudantes inscritos teve 83,92% dos acessos, isso correspondeu a 34,75% da participação do curso, seguida pela disciplina SE com 200 estudantes inscritos, 83,50% com acesso correspondeu a 32,61% das participações nos fóruns temáticos da LLP. A disciplina SPE com 152 inscritos e 76,97% de acesso de estudantes correspondeu a 16,07% das participações nos fóruns temáticos da licenciatura em Pedagogia.

No curso de LP UAB-UnB a coordenação pedagógica organizaria um fórum permanente de orientação, congregando representantes dos diferentes grupos ou áreas temáticas da Faculdade. O conjunto de atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito das áreas temáticas na faculdade de educação seria concebido para compreensão dos estudos disciplinares individuais ou em grupo ou vivência pedagógica movida por interesses formativos.

Assim, a LT UAB-UnB ofertou as seguintes disciplinas para o período de 1º/2015: História da Arte-Educação 1, História do Teatro 2, Laboratório de Teatro 3 e Suportes Cênicos, todas obrigatórias:

Gráfico 19 - Participação nos fóruns temáticos na licenciatura a distância em Teatro



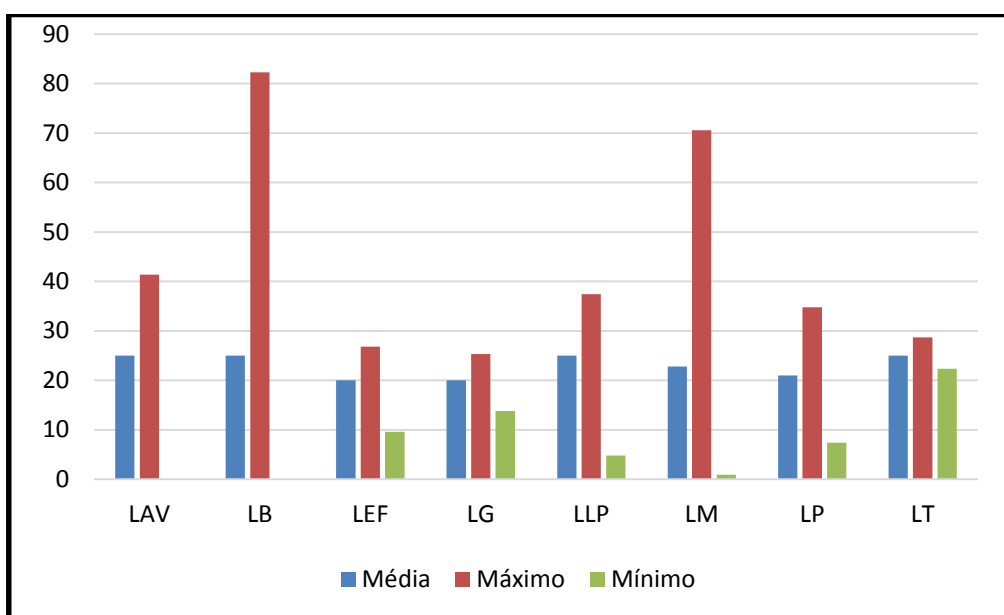
Fonte: Elaboração nossa.

No gráfico 19 observa-se que a relação na LT entre o número de inscrito e o número de estudantes sem acesso foi a mais baixa entre os 8 (oito) cursos UAB-UnB. Em contrapartida, as participações, embora próximas, entre as disciplinas da LT obteve menor número de participações foi a disciplina HAE 1 (337) e o maior foi a disciplina HT 2 (433), na média, o curso apresentou 380 participações nos fóruns temáticos. Percebeu-se que a LT quanto ao número de participantes aproximou ao quantitativo da LB. A frequência de acesso nas disciplinas foi: HAE1 (95,00%), HT2 (77,27%), SC (24,87%) e LT3 (24,07%). Comparando a relação total dos participantes da LT percebeu-se que a disciplina SC obteve o maior número de estudante com acesso (21), mas, a sua relação de participação no curso foi de 24,87%, menor que a disciplina HT2 com 17 estudantes com acesso, mas, a relação do curso foi 28, 71%. Observou-se que a LT obteve as maiores frequências com acesso entre 73, 91 a 95,00%. Isto é, ter o maior número de estudantes na disciplina não é uma garantia de acesso nas atividades.

O AVA da licenciatura a distância em Teatro seria planejado com o objetivo de integrar todas as mídias, oferecer apoio ao conteúdo impresso ou distribuído em CD ROM que permitiria, no conteúdo *online*, o estudante pudesse fazer uma leitura hipertextual e multimídia, propiciando a interatividade síncrona e assíncrona na busca da construção de uma comunidade em rede. Neste aspecto, os recursos do moodle poderiam ser fóruns de discussão, diálogos, chat, glossário, wiki, tarefas, testes etc.

Analisa-se que as disciplinas da licenciatura em Teatro (LT) obtiveram as frequências de participações muito próximas entre si, sendo a disciplina HT2 (28,71%), disciplina SC (24,87%), disciplina LT3 (24,07%) e HAE1 (22,35%) das participações gerais no curso LT UAB-UnB. Observa-se que mesmo os acessos da disciplina HT2 tenha ficado nos abaixo das disciplinas HAE1 e SC obteve a maior frequência das participações no curso. Essa característica sucinta que o curso para essa atividade (fórum temática) buscou em todas as disciplinas propiciar a interatividade assíncrona na busca da construção de uma comunidade em rede. Todavia, essa comunidade em rede, somente, se confirmará ou não nas análises das interações nos fóruns temáticos com maior frequência de participação nas licenciaturas a distância.

Pontua-se que os fóruns temáticos com as maiores frequências de acessos nos 8 (oito) cursos de licenciatura a distância UAB-UnB, nem sempre foram aqueles que obtiveram as maiores frequências de participações em seus respectivos cursos. Por exemplo, na licenciatura a distância em Artes Visuais, a disciplina SPCC teve a maior frequência de acesso, mas, ficou aquém da disciplina AAV2 com menor frequência de acesso na relação de participação no curso. Na licenciatura Geografia a distância a disciplina com maior frequência de acesso foi a CE2, mas, ficou aquém da disciplina GR com menor. Na licenciatura a distância em Pedagogia, a disciplina Semântica teve a maior frequência de acesso, mas, ficou aquém da relação de participação do curso se comparado com a disciplina LTPT. Na licenciatura a distância em Música a disciplina PEM com maior frequência de acesso ficou aquém na relação de participação da disciplina PEAM. Veja o gráfico abaixo:

Gráfico 20 - Relação da participação nos fóruns temáticos por curso

Fonte: Elaboração nossa.

Nota-se no gráfico 20 que alguns cursos obtiveram altas frequências de participação, por exemplo, na licenciatura a distância em Biologia e Música, mas, as relações da participação em ambos apresentaram seus extremos muito distantes entre si evidenciando uma média de participações entre as disciplinas dos cursos destoantes entre os dois extremos. Leia-se no gráfico 20 que as participações entre as licenciaturas a distância tiveram características aproximadas, uma vez que, no geral, 5 (cinco) cursos apresentaram suas médias de participações muito próximas entre si. A licenciatura em Teatro foi a mais equilibrada, já que apresentou uma média próxima aos extremos. Todavia, nas licenciaturas em Artes Visuais, Biologia e Música tiveram disciplinas com mínimas abaixo de 1% de participação que, em parte, justificaria o distanciamento da média do curso. Por outro lado, infere-se que a dinâmica da participação necessitaria de ajuste para obter o equilíbrio entre os extremos daqueles cursos, cujas disciplinas tiveram menores frequências de participações. Essa medida vem ao encontro de algumas características que merecem atenção, sejam na ação dos profissionais, no tipo de mídia empregada, no designer do curso, na infraestrutura do polo, no tipo de participante (ativo ou passivo), outros.

Neste aspecto, deduz que as características apontadas, anteriormente, podem ter afetado a dinâmica quanto à participação nos fóruns temáticos, expressados nos PPC como espaço de comunicação, interação ativa e permanente. Para Jenkins (2009, p. 52) “[...] nenhum grupo consegue controlar o acesso e a participação”, porém, alguns aspectos podem dirimir a ausência ou a baixa frequência entre as participações. Neste caso, poderia ser utilizada a força

da inteligência coletiva, apresentado por Pierre Lévy, direcionando-a ao propósito do curso, possibilitando que os participantes pudessem formar seus próprios tipos de estruturas coletivas, porém, orientadas para manutenção dos objetivos propostos em cada curso.

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

O leitor imersivo inaugura um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto que segue as seqüências de um texto, virando páginas, manuseando volumes. Por outro lado, são habilidades também distintas daquelas empregadas pelo receptor de imagens ou espectador de cinema, televisão. [...] É um leitor imersivo porque navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Do leitor movente, o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé. (SANTAELLA, 2014, pp. 31-35)

Essa leitura nos remete à medida que o ciberespaço amplia a esfera das interações sociais, mais relevantes se estabeleceram critérios de como a participação será moldada pelos protocolos culturais e sociais no ambiente virtual de aprendizagem que, para Jenkins (2009, p. 189) “na cultura da convergência, todos são participantes – embora os participantes possam ter diferentes graus de status e influência” e ilimitada, assim, os estudantes controlaram seus acessos, por desejarem ou não participarem das discussões nos fóruns temáticos nas disciplinas dos oito cursos de licenciatura a distância. Constatou-se que mesmo com a incumbência da interação, a participação não foi ativa o suficiente na maioria dos professores-tutores em seus atos ou não foram claros quanto às orientações nos respectivos fóruns temáticos.

A possibilidade da baixa participação foi dada como certa em todos os cursos de licenciaturas a distância UAB-UnB, conforme evidências analisadas nessas atividades. Nas licenciaturas a distância era requisito para o estudante e instituição terem os recursos digitais

necessários para frequentá-lo. Entretanto, alguns não o tiveram! Nesse caso, o polo de apoio presencial deveria cobrir essa lacuna, mas, se apresentaram precários e obsoletos em sua maioria, conforme dados no SisUAB, logo, não atenderam aos propósitos a que se destinaram. Não limitando à tecnologia, mas, sendo agravante para o baixo engajamento dos estudantes nas licenciaturas a distância.

A média do número de inscritos “sem acesso” foi de 26,86% e a média de 73,13% para o número de estudantes inscritos “com acesso”, nos oitos cursos UAB-UnB. Mas, quando comparado, individualmente, as médias dos estudantes “sem acesso” nas disciplinas ficaram além da média geral. Por exemplo, os estudantes “sem acesso” nos fóruns temáticos no Curso de Geografia 41,03%; Curso de Educação Física 40,54%; Curso de Artes Visuais 38,38%; Curso de Música 37,41%; Curso de Biologia 32,45%; Curso de Pedagogia 21,39%; Curso de Letras Português 19,37% e Curso de Teatro 15,63%.

Quando comparado às frequências dos estudantes, por curso, sem acesso nas disciplinas, as evidências demonstraram que nos cursos de Biologia, Artes Visuais e Música tiveram pelos menos 1 (uma) disciplina que ultrapassaram os 70% de estudantes “sem acesso”. As evidências apontaram que a baixa frequência de acesso entre as disciplinas se relacionou à infraestrutura (tecnológica, pedagógica e física), bem como, sugere equívoco quanto à inserção dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem UAB-UnB. Essa última, implicou direta quão intensamente ao repasse de bolsas para aqueles cursos/disciplinas, para além do número de estudantes que estavam oficialmente cursando nos cursos de licenciaturas a distância. Evidências expostas pelas as informações obtidas quanto aos números apresentados no SisUAB e AVA UAB-UnB.

Observou-se que a cultura participativa, nos cursos UAB-UnB, esteve atrelada ao modo operacional concebido no AVA, fortalecendo que “as novas maneiras de processar a cultura estão intimamente conectadas a novos hábitos mentais que, segundo o pragmatismo, desaguam em novos modos de agir” (SANTAELLA, 2015, p. 19). Percebeu-se que os modos operacionais no AVA foram, em parte, direcionados pela equipe UAB-UnB, em outra, pela concepção do professor. Alcança-se que nem [...] todos os participantes são criados iguais. [...] E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros (JENKINS, 2009, p. 28).

As evidências demonstraram adjacências quanto à linguagem, concepção e modo operacional dos cursos em seus PPC, na tentativa de aproximá-los às exigências burocráticas, afastando das reais necessidades dos cursos. Em cada página inicial dos cursos UAB-UnB foram aplicadas mídias do tipo textos (livro didático, anotações de aula, artigos, capítulo de

livro, guia de estudos e manuais) suscitando questões quanto à competência midiática, pelas evidências, nos remetem à homogeneização ou controle dos tipos de mídias a serem aplicadas nos diferentes cursos, ao mesmo tempo, em que se aproximam às ausências de apoio de uma equipe multidisciplinar dificultando a execução das 38 (trinta e oito) disciplinas distribuídas nos 8 (oito) cursos de licenciatura a distância.

Contudo, a comunicação pode ocorrer por alguma forma de tecnologia, mesmo havendo diversidade de tecnologia, na atualidade, elas isoladas não darão conta de veicular todos os tipos de mensagens. Consequentemente, afetarão o modo como ocorrerão as participações e interações, de forma direta ou indireta, comprometendo a participação em cursos na modalidade a distância. Nesse cabimento, Moore e Kearsley (2010, p 20) afirmam que a “educação a distância está relacionada à mudança”, bem como, “[...] permite um maior grau de controle para o aluno em relação à instituição de ensino, com consequência no que a instituição se propõe ensinar e no modo como ensino”. De tal modo, são criadas novas oportunidades de aprendizado para um grande número de pessoas que se relacionaram tomando-se por base seus anseios em AVA. A inserção da EaD para fins educacionais, no caso apontado, tende de estar diretamente relacionada à mudança cultural, com a estrutura e a organização da IES que, forçosamente, implicou na forma como aconteceu a implantação de novos procedimentos em todos os setores da instituição.

Posteriormente à abordagem, concorda-se que os recursos disponibilizados na internet (acesso livre) seriam fundamentais às configurações de publicação, compartilhamento e organização das informações nos cursos de licenciatura a distância, assim, possibilitaria a ampliação dos espaços para a elevação da interação entre os participantes no AVA da instituição. Nessa expectativa, na próxima subseção são analisados os esquemas das interações nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações nas licenciaturas a distância.

5.1.4 Análise das interações no âmbito da UAB-UnB

Nesta subseção são analisados os esquemas das interações com o apoiado do computador e do Software Nodexl, a fim de expor como se desenhou a inteligência coletiva entre as participantes no âmbito UAB-UnB, no ambiente virtual de aprendizagem, nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações nas licenciaturas a distância. Esclarece-se que foram consideradas as seguintes métricas globais para as análises das interações,

considerando que a análise de rede é um tipo de mineração de estrutura que permite a análise das inter-relações expressas em mapas de rede, gráficos ou topologias.

Quadro 21 - Métricas de Análises das Interações nos Fóruns Temáticos Cursos UAB-UnB

Tipo de Gráfico	Dirigido ou sem direção.
Vértices ou Nó	O número de vértices no gráfico, característica local de uma rede. Pode corresponder a um documento (no contexto da Web), um computador (numa rede), um indivíduo, etc.
As Bordas Originais	O número de Arestas que não têm duplicatas. "Arestas" indicada por uma seta na representação gráfica, ou seja é a linha que une dois nós.
Bordas com Duplicatas	O número de Arestas que têm duplicatas.
Total de Bordas	O número de Arestas no gráfico. Esta é a soma das bordas originais e bordas com duplicatas.
Auto loops	O número de Arestas que ligam um vértice para si.
Retribuído Vértice para Pares Relacionados	Em um grafo orientado, este é o número de pares de vértices que têm arestas em ambas as direções, dividido pelo número de pares de vértices que são ligados por qualquer borda. Bordas duplicadas e auto loops são ignorados. Em um grafo não direcionado, este é indefinido e não é calculado.
Retribuído Relação e Borda	Em um grafo direcionado, este é o número de arestas que são retribuídos, dividido pelo número total de arestas. Bordas duplicadas e auto loops são ignorados. Em um grafo não direcionado, este é indefinido e não é calculado.
Componentes Conectados	O número de componentes conectados no gráfico. Um componente ligado é um conjunto de vértices que são ligados uns aos outros, mas não o resto do gráfico.
Vértice Simples Componentes Conectados	O número de componentes conectados que têm apenas um vértice.
Vértices máximos em um componente ligado	o número de vértices no componente ligado que tem a maioria dos vértices.
Edges máximos em um componente ligado	o número de arestas no componente ligado que tem a maioria de bordas.
Máxima Geodésica Distância (Diâmetro, Dimensão)	A distância máxima geodésica entre todos os pares de vértices, em que a distância geodésica é a distância entre dois vértices ao longo do caminho mais curto entre eles.
Média da Distância Geodésica ou Conectividade média	A distância média entre geodésica todos os pares de vértices, em que a distância geodésica é a distância entre dois vértices ao longo do caminho mais curto entre eles. É dada pela média do número de ligações entre os nós.
Densidade do Gráfico	Esta é uma relação que compara o número de arestas no gráfico com o número máximo de bordas do gráfico teria se todos os vértices foram ligados uns aos outros. Bordas duplicadas e auto loops são ignorados.
Modularidade	Quando o gráfico tem grupos, esta é uma medida da "qualidade" do agrupamento. Gráficos com alta modularidade têm conexões densas entre os vértices de um mesmo grupo, mas as ligações esparsas entre vértices em diferentes grupos. Quando o gráfico não têm grupos, isto é indefinido.

Fonte: Nodexl.

A planilha de métricas contém as informações globais sobre a rede capturada, incluindo o número de vértices, o número de arestas ou bordas únicas, o número de auto loops, a relação vértice par retribuído (vs. relações incongruentes unidirecionais), retribuído relação de borda (comparada unidirecional interação reciprocidade), o número de componentes ligados

(de qualquer tamanho), o número de componentes de um único vértice ligados (auto loops), o número máximo de vértices de um componente ligado, o máximo número de arestas em um componente conectado, a distância máxima geodésica (rede de diâmetro gráfico), a distância geodésica média (caminhos mais próximos médias entre cada par de nós na rede), e a densidade gráfico (a quantidade de conectividade dividida por todas as ligações possíveis).

A densidade de um grafo é dada em consequência da relação entre sua ordem e seu tamanho, ou seja, representa a proporção entre quantidade de arestas e vértices. Dependendo da proporção, um grafo é mencionado denso quando possui muitas arestas para uma determinada quantidade de vértice. Se, ao contrário, o grafo possuir poucas arestas para uma determinada quantidade de vértices, ele é chamado de grafo esparso. Por exemplo, grafo denso G1 com 5 vértices e 20 arestas, ao passo o grafo esparso G2 com apenas 5 arestas e 5 vértices. Algumas comunidades possuem altas densidades de conexões entre os participantes (vértices) de um mesmo grupo e uma baixa densidade de ligações entre participantes (vértices) de grupos distintos, ou seja, pode-se dizer que alguns participantes dentro de grupo ou rede tendem a se juntar em grupos de mesmo interesse por diferentes motivos, afinidade de sexo, de estudos, de moradia, por empatia, por idade, etc.

Expostos os esclarecimentos gerais a respeito das métricas a serem utilizadas para as análises das interações, iniciam-se as análises das interações no curso de licenciatura a distância em Artes Visuais (LAV):

Quadro 22 - Métricas do Gráfico Licenciatura em Artes Visuais

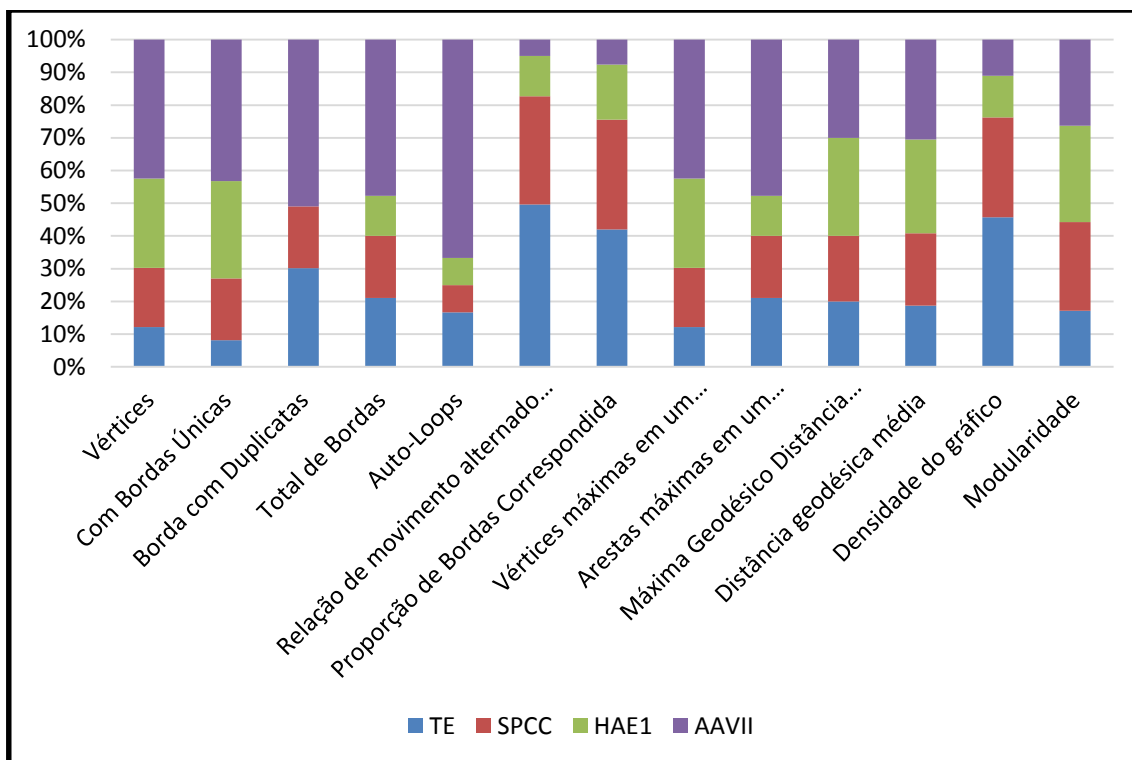
Métricas do Gráfico Licenciatura em Artes Visuais	TE	SPCC	HAE1	AAVII
Vértices	4	6	9	14
Com Bordas Únicas	3	7	11	16
Borda com Duplicatas	16	10	0	27
Total de Bordas	19	17	11	43
Auto loops	2	1	1	8
Relação de movimento alternado par de vértices	1	0,66666667	0,25	0,1
Proporção de Bordas Correspondida	1	0,8	0,4	0,181818182
Vértices máximas em um componente ligado	4	6	9	14
Arestas máximas em um componente ligado	19	17	11	43
Máxima Geodésico Distância (diâmetro)	2	2	3	3
Distância geodésica média	1,125	1,333333	1,728395	1,836735
Densidade do gráfico	0,5	0,33333333	0,13888889	0,120879121
Modularidade	0,150277	0,236159	0,258264	0,229584

Fonte: Elaboração nossa.

Nas análises das interações ocorridas nos fóruns com as maiores frequências de participações na licenciatura a distância em Artes Visuais extraem-se as seguintes métricas: a disciplina AAVII formou 4 (quatro) grupos de interações; disciplina HAE1 formou 2 grupos de interações; disciplina SPCC e TE formaram 1 (um) grupo cada de interação entre os

participantes. Nessas configurações pode-se dizer que a disciplina AAVII obteve o maior número de arestas ligadas se comparado com as outras três disciplinas.

Gráfico 21 - Métricas das Interações Licenciatura em Artes Visuais UAB-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

Todavia, a modularidade ficou abaixo da disciplina HAE1 e SPCC com a densidade do gráfico abaixo das outras disciplinas. A disciplina AAVII ficou aquém das demais disciplinas, mesmo tendo a maior frequência de duplicação de arestas. A medida da qualidade do agrupamento se configurou, em ordem decrescente de qualidade pela disciplina HAE1, SPCC, AAVII e TE, ou seja, os gráficos HAE1 e SPCC se apresentaram com alta modularidade e tiveram conexões densas entre os vértices de um mesmo grupo e ligações esparsas entre vértices em diferentes grupos.

A seguir são apresentadas as análises dos grupos de interações ocorridas nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Artes Visual:

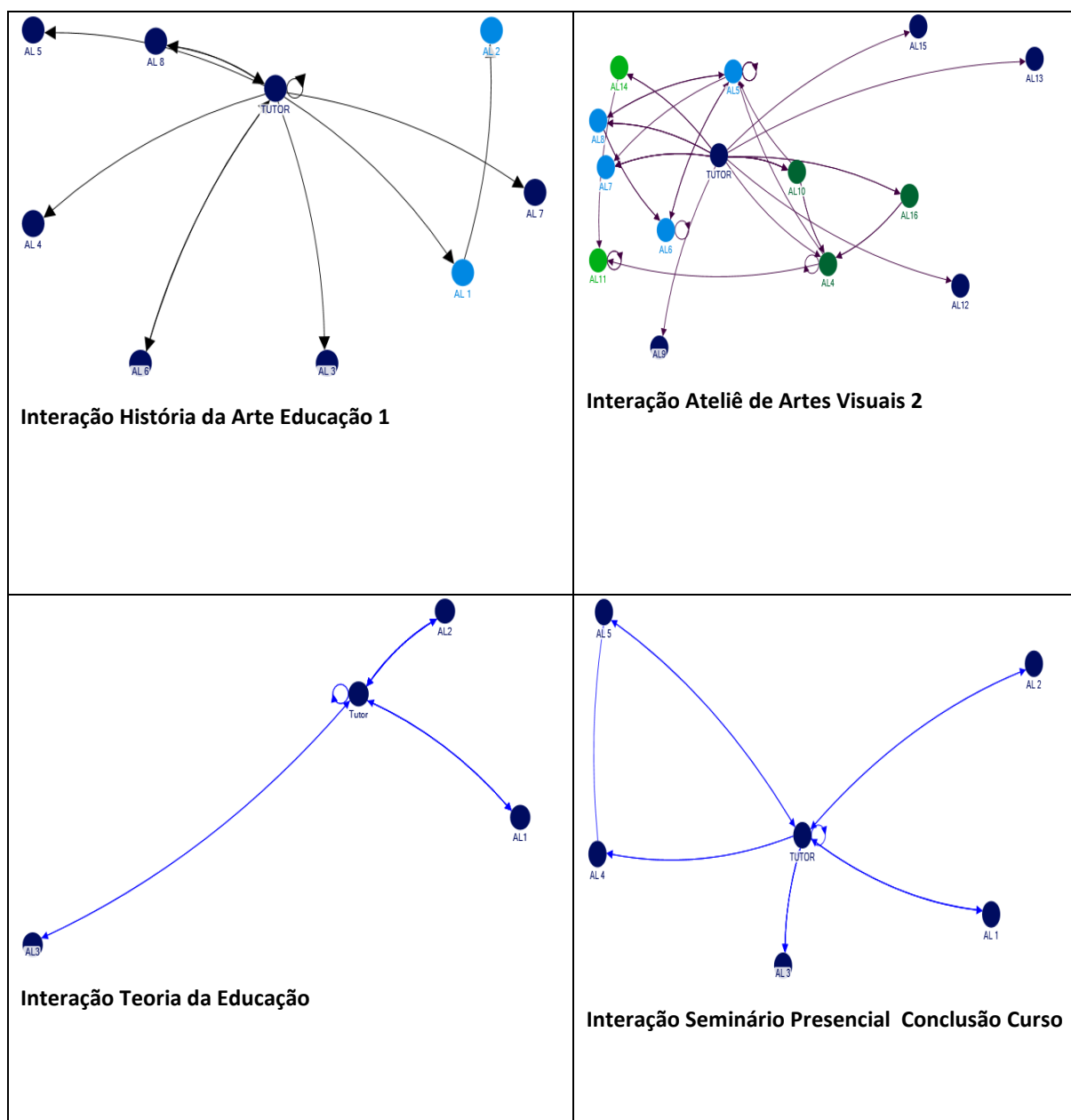


Figura 40- Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Artes Visual

Fonte: Elaboração nossa.

Observou-se em todas as disciplinas os auto loops, referente ao número de arestas que ligam um vértice para si, por exemplo, a disciplina AAVII apresentou auto respostas de três participantes, por complementação da postagem anterior ou simplesmente por cumprimento para o volume de postagens, o que não contribuiu com a formação da rede. Observa-se que as primeiras postagens dos fóruns das disciplinas na LAV foram inseridas pelos professores tutores a distância, não havendo intervenção dos professores docentes responsáveis pela oferta das disciplinas nos referidos fóruns temáticos.

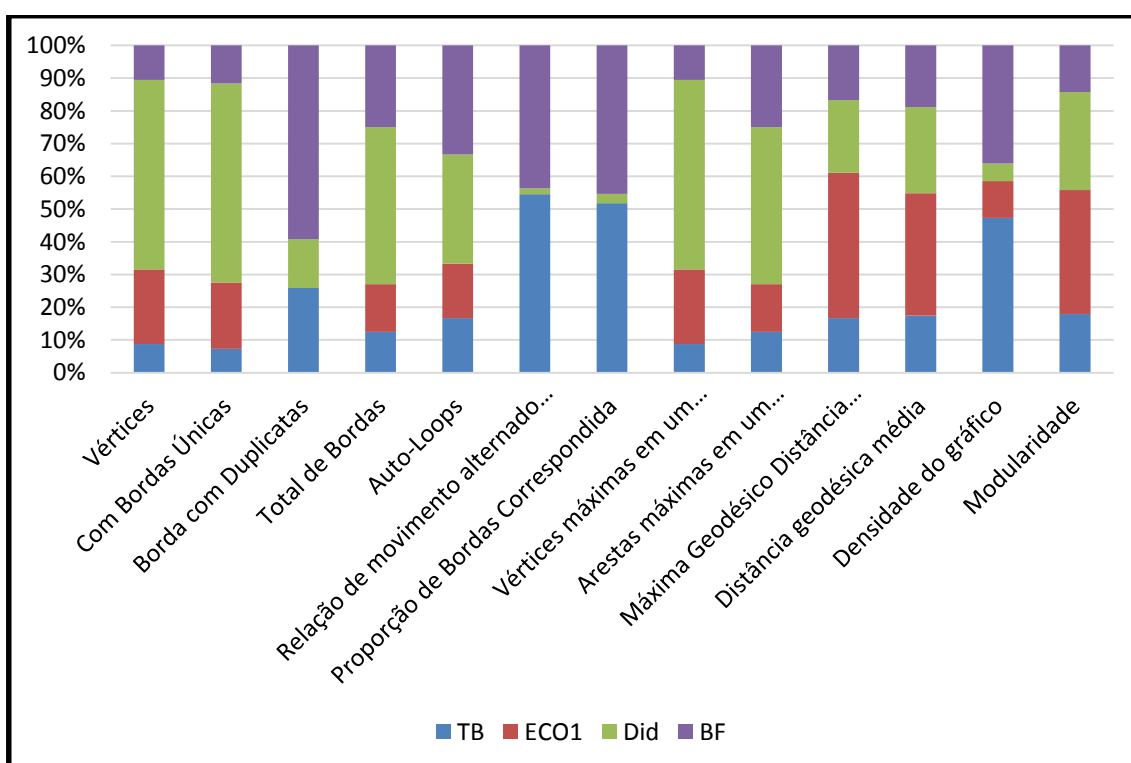
Quadro 23 - Métricas do Gráfico Licenciatura em Biologia

Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura em Biologia	TB	ECO1	Did	BF
Vértices	5	13	33	6
Com Bordas Únicas	5	14	42	8
Borda com Duplicatas	7	0	4	16
Total de Bordas	12	14	46	24
Auto loops	1	1	2	2
Relação de movimento alternado par de vértices	0,75	0	0,02439024	0,6
Proporção de Bordas Correspondida	0,857142857	0	0,04761905	0,75
Vértices máximas em um componente ligado	5	13	33	6
Arestas máximas em um componente ligado	12	14	46	24
Máxima Geodésico Distância (diâmetro)	3	8	4	3
Distância geodésica média	1,44	3,088757	2,176309	1,555556
Densidade do gráfico	0,35	0,08333333	0,03977273	0,266666667
Modularidade	0,213542	0,450255	0,356805	0,169271

Fonte: Elaboração nossa.

Nas análises das interações ocorridas nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações na licenciatura a distância em Biologia extraíram-se as seguintes métricas relacionadas à formação de grupos interativos: a disciplina TB formou 2 (dois) grupos de interações; a disciplina PCA formou seis grupos de interações; a disciplina ECO1 formou 5 (cinco) grupos de interações; a disciplina BF formou 2 (dois) grupos de interações e a disciplina DID formou 8 (oito) grupos de interações.

Nesta configuração foram extraíram-se as métricas da licenciatura a distância em Biologia (LB):

Gráfico 22 - Métricas das Interações Licenciatura em Biologia UAB-UnB

Fonte: Elaboração nossa.

Na representação gráfica acima das interações nas disciplinas da LB é possível perceber que a maior densidade do gráfico ocorreu na disciplina TB seguida pelas disciplinas BF, ECO1 e a menor densidade foi na disciplina DID. A densidade é relação que compara o número de arestas ou bordas, linha que une dois nós, no gráfico com o número máximo de arestas do gráfico teria se todos os vértices fossem ligados uns aos outros. Com relação a modularidade a maior frequência foi na disciplina ECO1 seguida pelas disciplinas DID, TB e menor modularidade foi na disciplina BF. Gráficos com alta modularidade têm conexões densas entre os vértices de um mesmo grupo, mas tem ligações esparsas entre vértices em diferentes grupos.

Seguem as análises das modularidades e densidades dos Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Biologia:

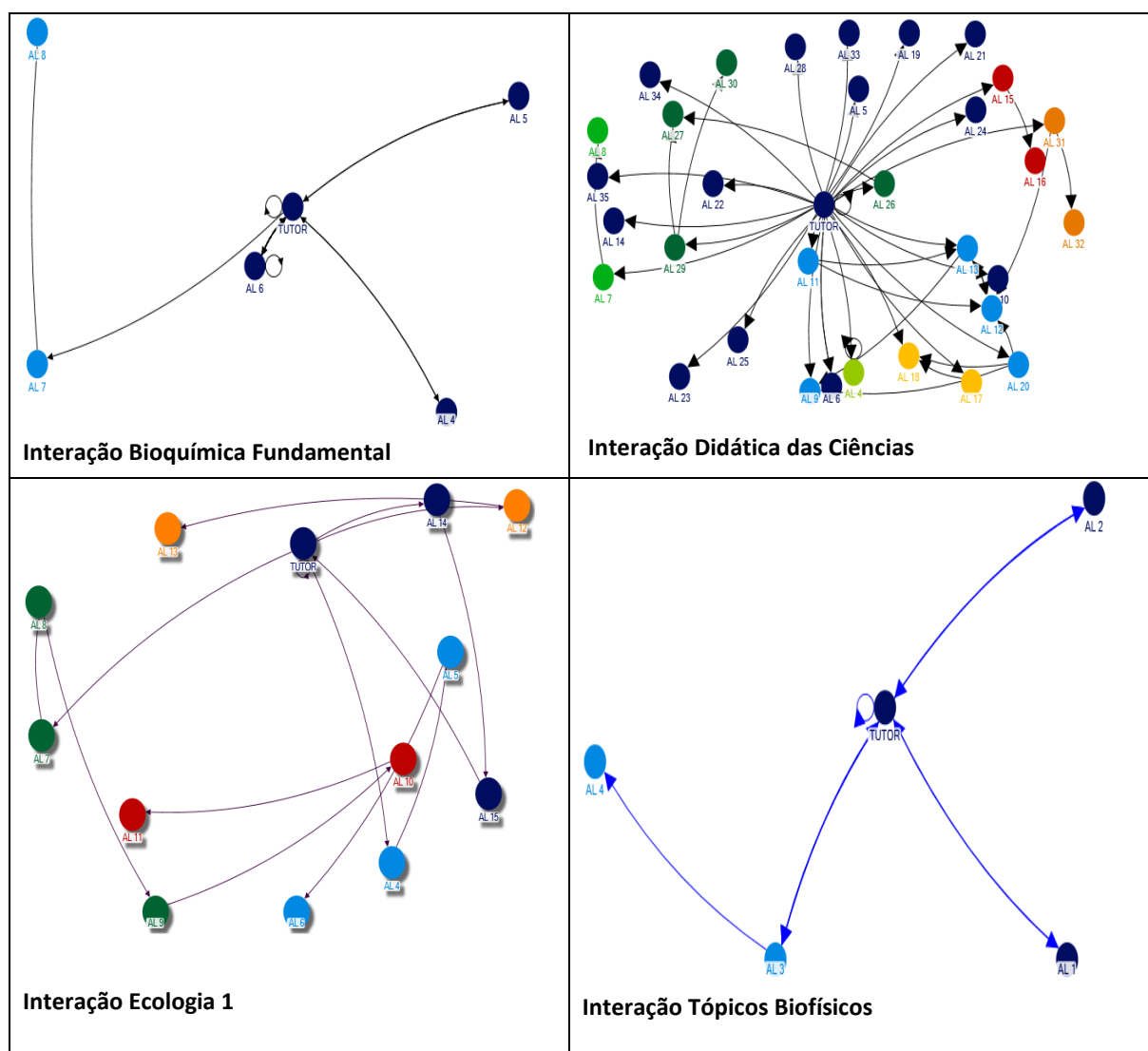


Figura 41- Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Biologia

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se distanciamento entre a disciplina BF e a disciplina DID nas frequências das bordas duplicadas, a maior foi observada na disciplina BF, mesmo tendo o menor número de participantes. Neste caso, embora o fórum da disciplina Didática das Ciências (DID) tenha número elevado de participantes com formação de oito grupos distintos, se comparado com as outras disciplinas, não garantiu a maior reciprocidade entre os participantes. Observa-se que a disciplina DID alcançou 46 arestas em um componente ligado, entretanto, apenas 4 bordas duplicadas configurando uma rede dispersa sem interação intensa entre os participantes, naturalmente não estamos comparando o quantitativo, mas, a relação da interação entre os participantes. Na disciplina Didática nas Ciências o (a) professor (a) não participou das discussões no fórum temático “Por que ensinarmos ciências no ensino fundamental? ”, foi o professor tutor a distância que postou a primeira mensagem no fórum temático, mas, não participou das discussões de forma ativa e mediatizada, ainda que tivesse indicado na postagem inicial: “Querid@s alunos. Neste fórum iremos discutir sobre o porquê de ensinarmos ciências para crianças. [...], participem ativamente do fórum proposto”. Observa-se que na disciplina Eco1 não ocorreu reciprocidade entre os estudantes e os tutores, evidenciado pela ausência de arestas correspondidas, diferentemente das outras disciplinas que se apresentaram associadas às interações dispersas com os demais participantes, mesmo sem intervenção direta dos professores docentes responsáveis pelas disciplinas. Neste caso, os estudantes e tutores a distância se mostraram mais ativos se comparado com a disciplina ECO1, que o tutor a distância não estimulou o debate se limitando a postagem inicial.

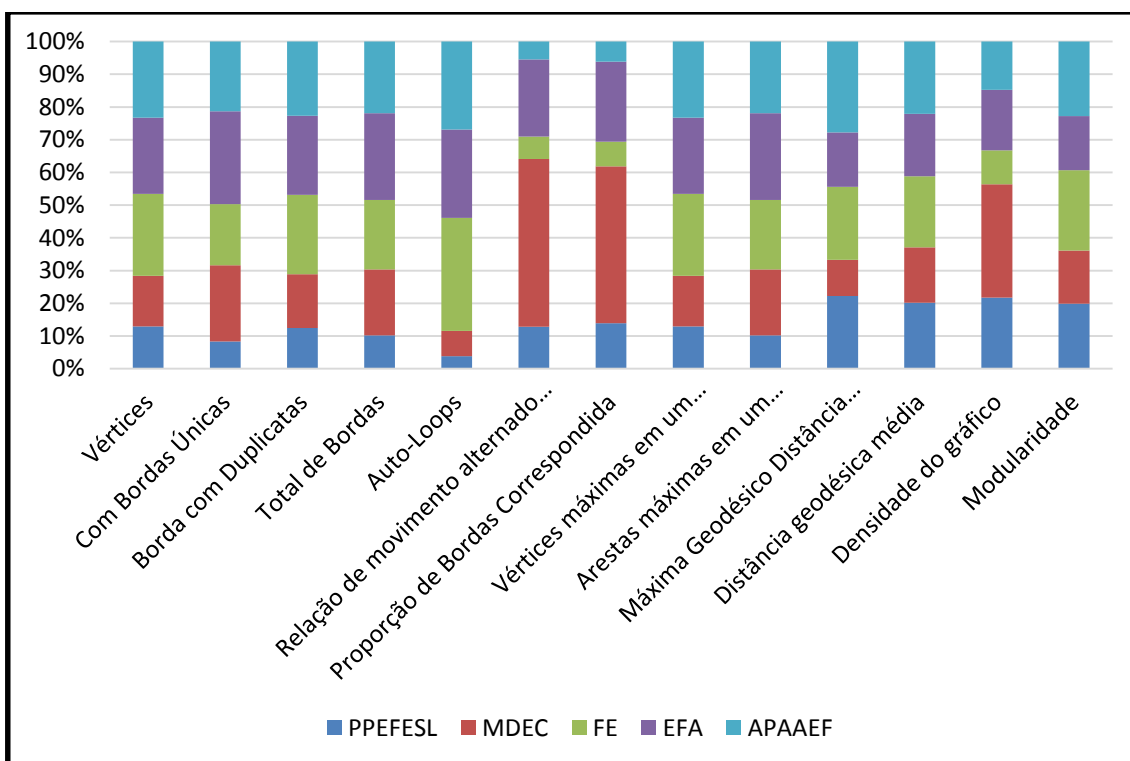
Nas análises das interações ocorridas nos fóruns com as maiores frequências de participações na licenciatura a distância em Educação Física extraíram-se as seguintes métricas: a disciplina PPEFESL formou 4 (quatro) grupos de interações; disciplina MDEC formou 4 (quatro) grupos de interações; disciplina FE formou 7 (sete) grupos de interações; a disciplina EFA formou 7 (sete) grupos de interações e a disciplina APAAEF formou seis grupos de interações. Pode-se notar que todas as disciplinas formaram grupos de interações, entre quatro a sete grupos.

Quadro 24 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura Educação Física

Métricas do Gráfico Licenciatura Educação Física	PPEFESL	MDEC	FE	EFA
Vértices	15	18	29	27
Com Bordas Únicas	13	36	29	44
Borda com Duplicatas	16	21	31	31
Total de Bordas	29	57	60	75
Auto loops	1	2	9	7
Relação de movimento alternado par de vértices	0,055555556	0,222222222	0,02941177	0,102040816
Proporção de Bordas Correspondida	0,105263158	0,36363636	0,05714286	0,185185185
Vértices máximas em um componente ligado	15	18	29	27
Arestas máximas em um componente ligado	29	57	60	75
Máxima Geodésico Distância (diâmetro)	4	2	4	3
Distância geodésica média	1,991111	1,666667	2,128419	1,88203
Densidade do gráfico	0,09047619	0,14379085	0,04310345	0,076923077
Modularidade	0,25654	0,210065	0,316944	0,212711

Fonte: Elaboração nossa (2017).

Nesta configuração foram extraídas-se as métricas da licenciatura a distância em Educação Física (LEF):

Gráfico 23 - Métricas das Interações Licenciatura em Educação Física UAB-UnB

Fonte: Elaboração nossa.

Observa-se no gráfico 23 que na métrica densidade a disciplina MDEC obteve a maior densidade, seguida da disciplina APAAEF e FE, a disciplina EFA obteve a menor densidade relacionada à reciprocidade de interações, métrica relacionada à maior possibilidade de interação entre grupos interligados. Quanto à modularidade, a disciplina FE obteve a maior frequência seguida da disciplina APAAEF, a menor frequência para a métrica modularidade foi à disciplina MDEC, isto em decorrência da qualidade dos agrupamentos.

Seguem as Análises dos Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Educação Física:

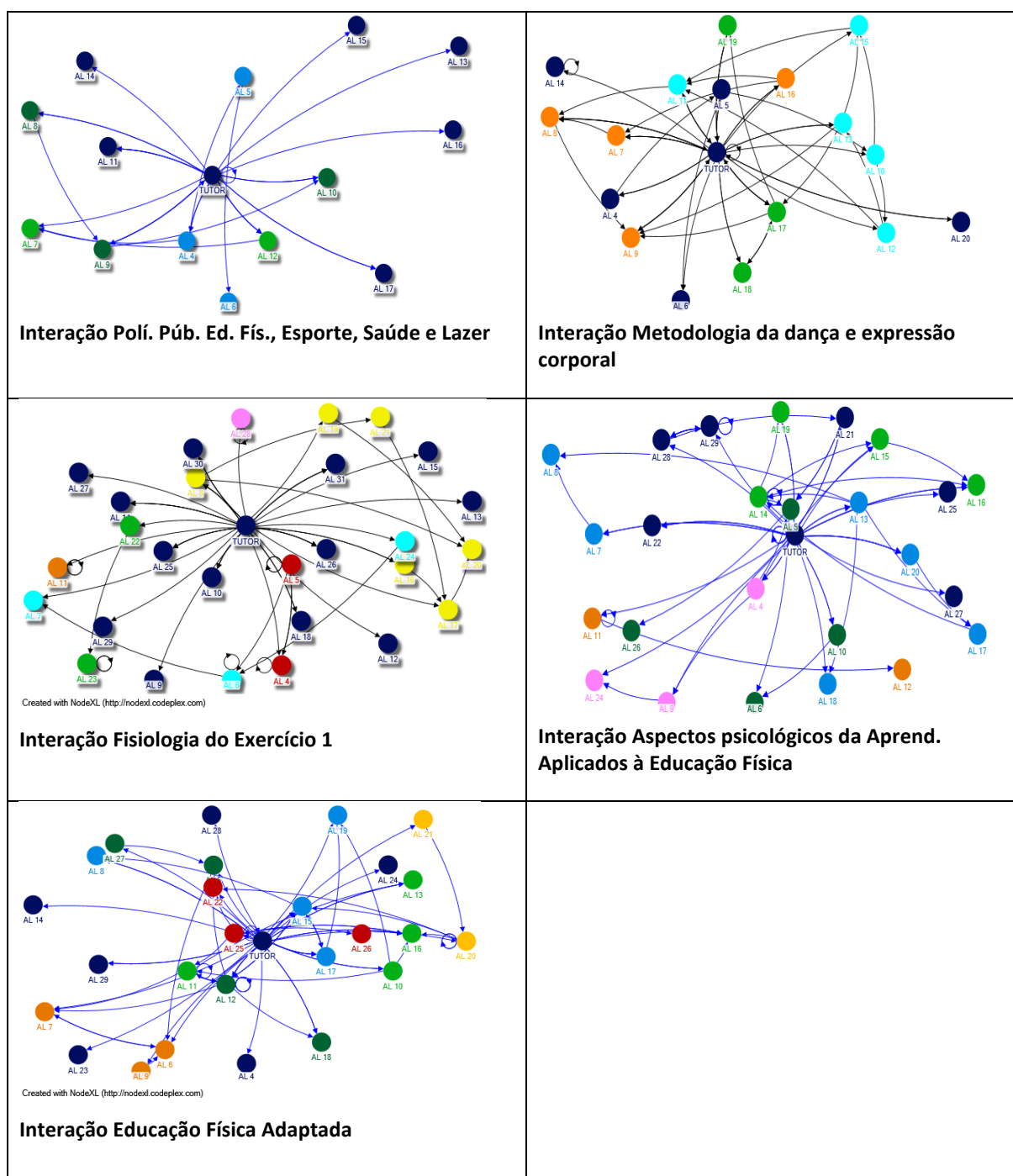


Figura 42 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Educação Física

Fonte: Elaboração nossa.

Neste caso, os gráficos com alta modularidade têm conexões densas entre os participantes (vértices) de um mesmo grupo com ligações esparsas entre vértices em diferentes grupos. Evidenciaram-se nos esquemas das disciplinas do curso de LEF, a formação de vários grupos em todas as disciplinas, elevando a modularidade entre elas. Verificam-se nos fóruns

temáticos que a primeira postagem foi realizada pelo professor tutor a distância sem manifestação do professor docente responsável pelas disciplinas, toda mediação fora, exclusivamente, daquele tutor a distância. Nas cinco disciplinas é possível observar que a maioria dos estudantes responderam as postagens iniciais do professor tutor a distância, assim como, entre 2 (dois) a 5 (cinco) estudantes foram importantes para a formação de algum grupo, nos respectivos fóruns temáticos. Todavia, pode-se conferir na figura 42 “cluster” das interações que o tutor a distância não atuou de forma ativa nas mediações dos fóruns, com exceção da disciplina PPEFESL que, além da postagem inicial, realizou intervenções nas postagens dos estudantes provocando conexões entre outros grupos aumentando a qualidade da rede. Observa-se que em todas as disciplinas ocorreram auto loops, ou seja, estudantes se auto respondendo, especialmente na disciplina FE com nove auto loops. Essa característica quando aparece com frequência tende a não colaborar para a formação da inteligência coletiva, uma vez que ficará numa leitura ou compreensão individualizada daquilo que produziu, caso não tenha ligações com outros participantes. Observa-se que a disciplina MDEC obteve a maior frequência com relação de movimento alternado por par de estudantes, essa característica lhe atribuiu ser a disciplina com maior densidade de correspondência entre os participantes conferindo a ela maior densidade entre as demais disciplinas.

Quanto às interações e grupamentos ocorridos nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações na licenciatura a distância em Geografia (LG) extraíram-se que: a disciplina PPG2 formou 2 (dois) grupos de interações; a disciplina IES formou 5 (cinco) grupos de interações; a disciplina GR formou 3 (três) grupos de interações; a disciplina FBF formou 5 (cinco) grupos de interações; a disciplina CE2 formou 3 (três) grupos de interações.

Quadro 25 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura a distância em Geografia

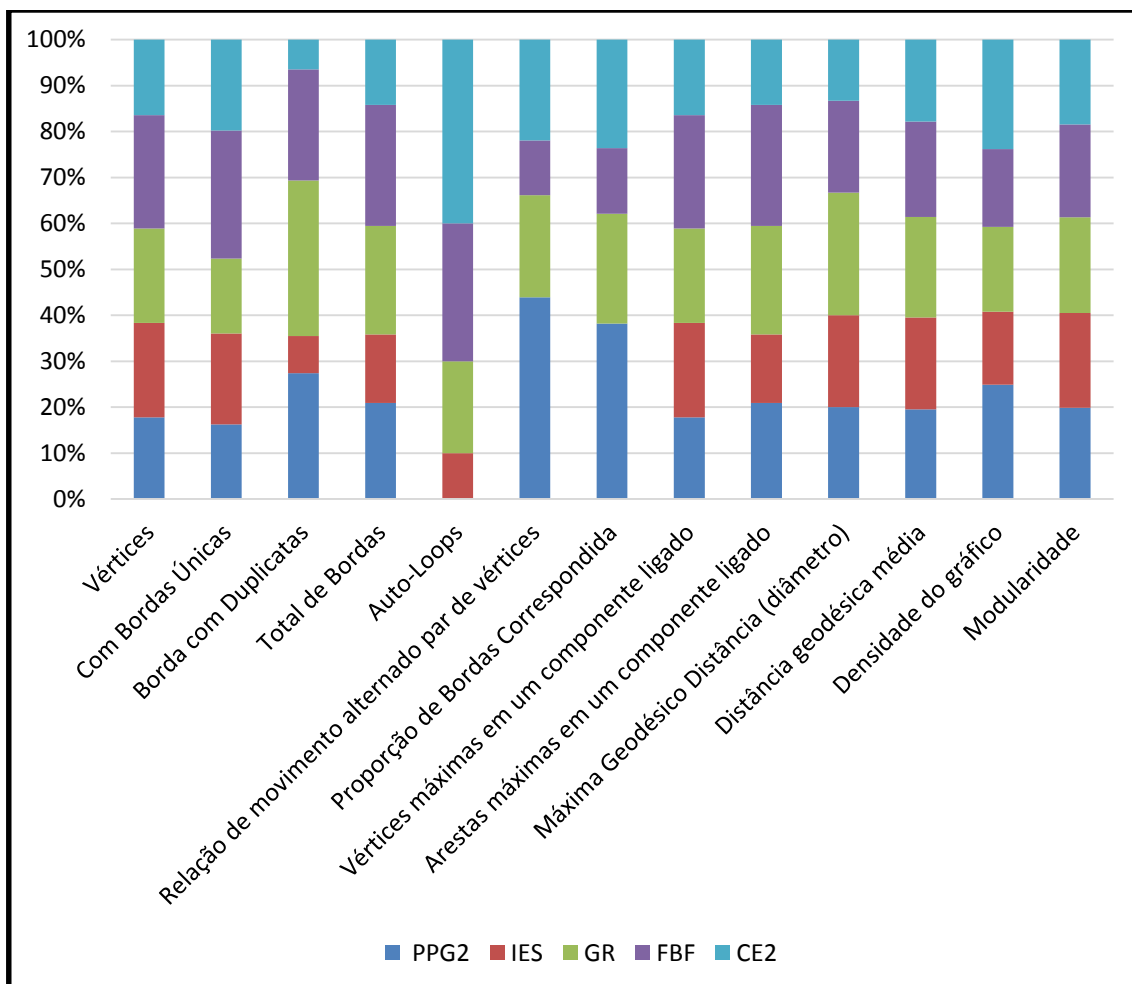
Métricas do Gráfico Licenciatura Geografia	PPG2	IES	GR	FBF
Vértices	13	15	15	18
Com Bordas Únicas	14	17	14	24
Borda com Duplicatas	17	5	21	15
Total de Bordas	31	22	35	39
Auto loops	0	1	2	3
Relação de movimento alternado par de vértices	0,615384615	0	0,3125	0,166666667
Proporção de Bordas Correspondida	0,761904762	0	0,47619048	0,285714286
Vértices máximas em um componente ligado	13	15	15	18
Arestas máximas em um componente ligado	31	22	35	39
Máxima Geodésico Distância (diâmetro)	3	3	4	3
Distância geodésica média	1,810651	1,848889	2,026667	1,925926
Densidade do gráfico	0,134615385	0,08571429	0,1	0,091503268
Modularidade	0,247138	0,256715	0,259796	0,251479

Fonte: Elaboração nossa.

Percebe-se das evidências que a disciplina na LG formou dois a cinco grupos entre as participações. A disciplina FBF formou mais grupos de interações, neste caso específico,

observou-se que a disciplina teve o maior número de participantes com interação em grupos internos e grupos distintos.

Gráfico 24 - Métricas das Interações Licenciatura em Geografia UAB-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

No gráfico 24 evidencia que na disciplina FBF, mesmo alcançando o maior número de participantes (vértices), obteve a menor densidade, se comparado com a disciplina PPG2 com menor número estudante, mas, conseguiu a maior densidade entre as demais disciplinas. Constatou-se a formação de dois grupos distintos, um grupo com maior frequência de participantes e reciprocidade entre professor tutor a distância na disciplina PPG2.

Seguem as análises dos Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Geografia:

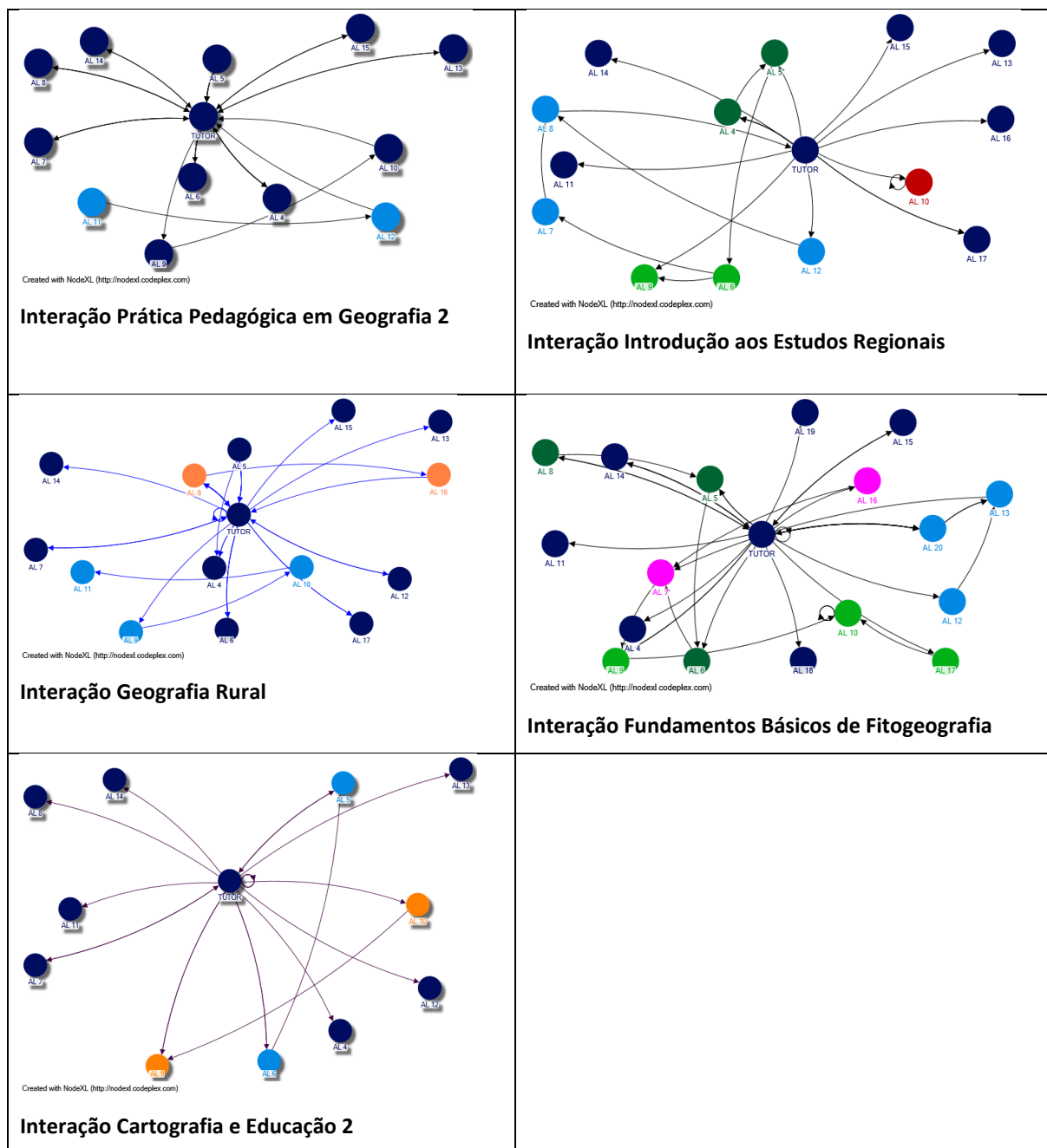


Figura 43 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Geografia

Fonte: Elaboração nossa.

Ao passo na disciplina FBF formaram-se vários grupos dispersos sem reciprocidades diretas em sua maioria. A modularidade, que define a qualidade dos grupos formados, pode-se afirmar que as disciplinas tiveram suas métricas muito próximas entre 0,22 a 0,25 de modularidade. Recorda-se que gráficos com alta modularidade têm conexões densas entre os vértices (participantes) de um mesmo grupo, mas, as ligações esparsas entre vértices em diferentes grupos. A maior densidade observada foi na disciplina PPG2, justificada pela relação de movimento alternado por de vértices (participantes) numa frequência de 0,1 na

disciplina FBF para 0,6 para PPG2. Observa-se que não ocorreram auto loops na disciplina PPG2, porém, nas demais disciplinas averiguou-se até 4 (quatro) autos respostas entre os participantes nos fóruns. Neste caso, o professor tutor a distância teve necessidade para reforçar as orientações, por exemplo: “Caros alunos, nesta semana, daremos continuidade ao estudo e ao desenvolvimento das tarefas iniciadas na semana passada. Quem ainda não finalizou as leituras dos textos ou ainda não visualizou o vídeo, aproveitem essa semana para concluir” (TUTORA LG-FBF, 1º/2015). Percebe-se forte apelo à participação dos estudantes, demonstrando que alguns estudantes não estavam atentos à participação do debate, especialmente, quando entraram nas últimas horas do fechamento da disciplina. Essa prática acarretou a elevação dos auto loops (auto-resposta), não colaborando para a formação da inteligência coletiva na disciplina.

Das análises das interações nos fóruns com as maiores frequências de participações na licenciatura a distância em Letras-Português (LLP) extraiu-se que na disciplina “CU” formou 2 (dois) grupos de interações; na disciplina LTPT formou 3 (três) grupos; na disciplina SEMÂ formou 4 (quatro) grupos de interações e na disciplina VL formou 2 (dois) grupos de interação.

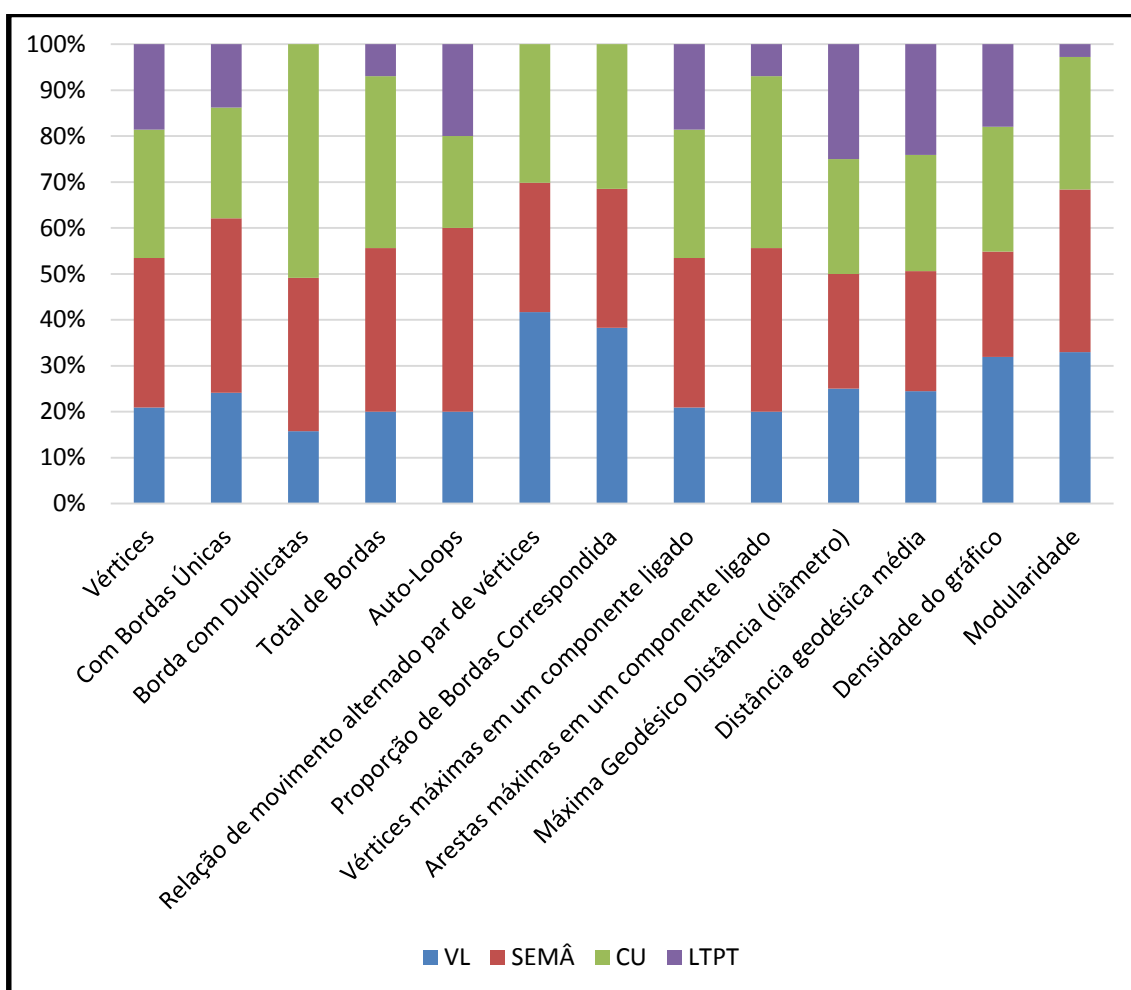
Quadro 26 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura Letras-Português

Métricas do Gráfico Licenciatura Letras-Português	VL	SEMÂ	CU	LTPT
Vértices	9	14	12	8
Com Bordas Únicas	14	22	14	8
Borda com Duplicatas	9	19	29	0
Total de Bordas	23	41	43	8
Auto loops	1	2	1	1
Relação de movimento alternado par de vértices	0,777777778	0,52631579	0,5625	0
Proporção de Bordas Correspondida	0,875	0,68965517	0,72	0
Vértices máximas em um componente ligado	9	14	12	8
Arestas máximas em um componente ligado	23	41	43	8
Máxima Geodésico Distância (diâmetro)	2	2	2	2
Distância geodésica média	1,555556	1,663265	1,611111	1,53125
Densidade do gráfico	0,222222222	0,15934066	0,18939394	0,125
Modularidade	0,231096	0,248179	0,201866	0,019531

Fonte: Elaboração nossa.

Observa-se acima que a disciplina SEMÂ teve o maior número de participantes, mas, a disciplina “VL” obteve a maior frequência de correspondência de arestas duplicadas entre os participantes com reciprocidade. A disciplina LTPT teve o menor número de participantes, mas, não obteve reciprocidade entre os participantes, apenas auto loops do tutor a distância.

Gráfico 25 - Métricas das Interações Licenciatura em Letras-Português UAB-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

Na LTPT o tutor a distância realizou apenas a postagem inicial: “Olá, queridas/os alunas/os. Abro este fórum com o objetivo de que vocês participem conforme a atividade proposta sobre texto e intertextualidade. Gostaria de compartilhar um excerto de minha pesquisa de mestrado sobre esse tema (TUTOR LTPT, 1º/2015)”. Essa postagem não foi suficientemente estimuladora para que ocorressem os debates entre os participantes. Se apresentou similar a outras disciplinas que não tiveram a costura textual⁵⁷ pelo professor tutor a distância, a fim de provocar o debate no fórum temático. Diferente das disciplinas SEMÂ e

⁵⁷ Segundo Alzino Furtado de Mendonça (2009) em “DOCÊNCIA ONLINE: COMUNICAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADORES EM REDE NA PRÁTICA DOCENTE”, a costura textual é uma técnica pedagógica, desenvolvida por Feenberg em seus primeiros cursos on-line, para promover a participação e interação ativas. Consiste em selecionar elementos comuns a várias mensagens e combiná-los numa única resposta, em lugar de responder uma a uma às colocações e perguntas feitas pelos alunos. Isso faz com que o aluno citado se sinta reconhecido e valorizado em sua participação, levando o restante da turma a interagir com seu comentário e também com os comentários do professor. Centraliza, ainda, a discussão em torno das contribuições dos alunos, encoraja-os a participarem, fazendo-os se sentir essenciais à discussão. Ao mesmo tempo que o professor responde, ajuda a construir, aos poucos, uma síntese do que está sendo conversado, envolvendo os alunos na discussão. Disponível em: <http://www.aquifolium.biz/tese-alzino.pdf>. Acessado em: 19 jun. 2016.

“CU” que tiveram reciprocidade entre o professor tutor a distância e os participantes e entre eles. Observou-se que a disciplina VL teve a maior densidade seguida das disciplinas “CU” e SEMÂ, a menor densidade foi na disciplina LTPT. Esta é uma relação que compara o número de arestas no gráfico com o número máximo de arestas do gráfico teria se todos os vértices fossem ligados uns aos outros.

Seguem as análises dos Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Letras-Português:

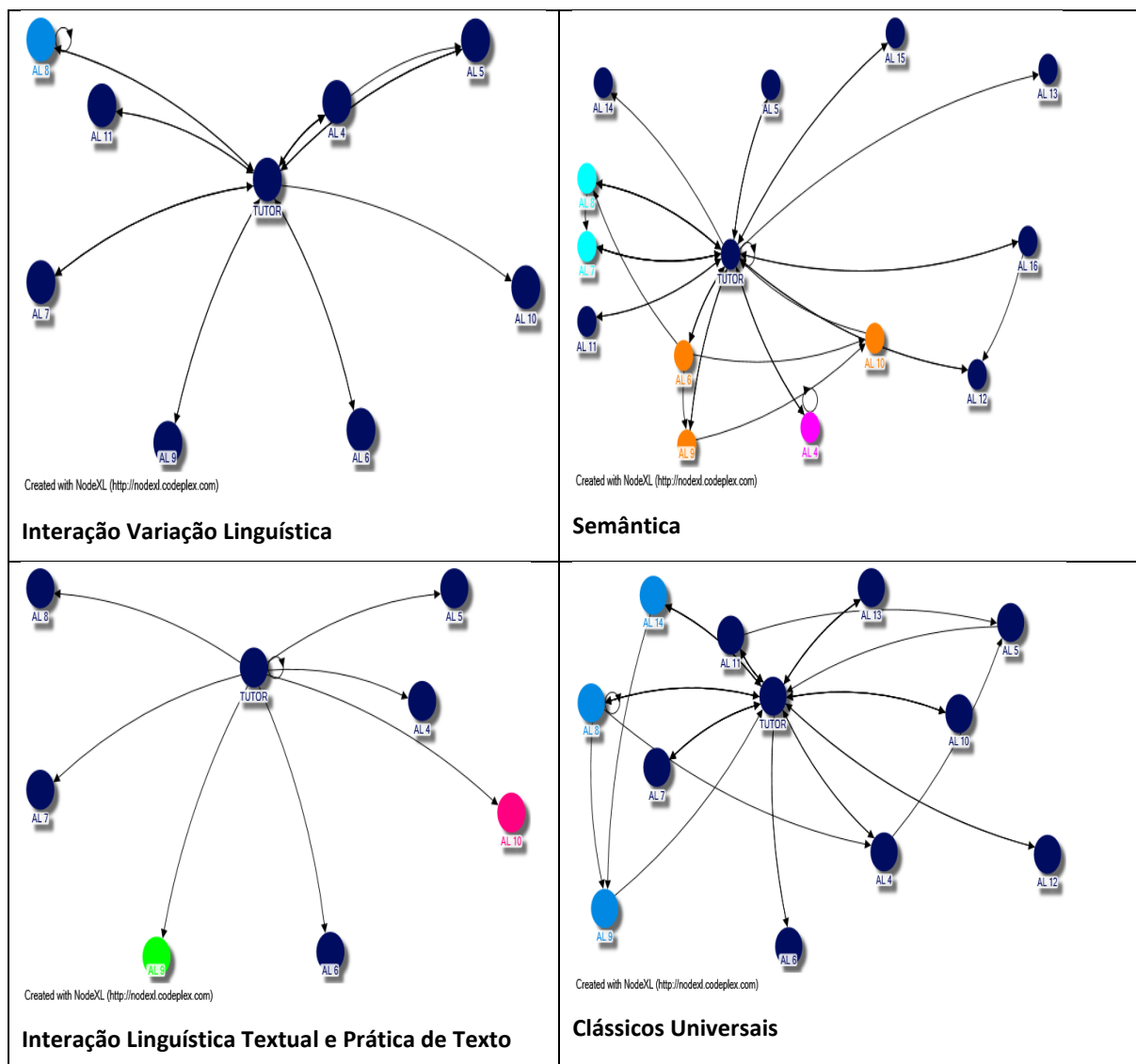


Figura 44- Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Letras-Português

Fonte: Elaboração nossa.

Na métrica modularidade quando o gráfico tem grupos significa uma medida da qualidade do agrupamento, ou seja, gráficos com alta modularidade têm conexões densas entre os vértices de um mesmo grupo, mas com ligações esparsas entre vértices em diferentes grupos. A disciplina com maior modularidade foi a SEMÂ seguida da VL e “CU”, sendo que a

modularidade da disciplina LTPT ficou muito aquém entre as disciplinas. Nesta disciplina observou-se que a profa. Tutora a distância deu como fato encerrado as postagens dos estudantes quando postou: “Muito bem! A participação de todas/os vocês têm sido muito produtivas nesse fórum. Percebe-se que, mesmo com diferentes respostas, houve uma compreensão clara da discussão proposta” (Tutora LTPT, 1º/2015). Para esse fórum observou-se que a postagem inicial e o acompanhamento não foram provocativos suficientemente para que acontecessem os debates entre os participantes de forma enriquecedora, característica de um fórum temático, mas sim, se configurou num ambiente de repositório de ideias sem interlocução entre os participantes.

Quanto às análises das interações nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações na licenciatura a distância em Música extraiu-se que na disciplina VIO2 formou dois grupos de interação; na disciplina PMC1 formou 2 (dois) grupos de interações; na disciplina PEAM2 formou 4 (quatro) grupos de interações; na disciplina PC2 formou 4 (quatro) grupos de interações e na disciplina PEM2 formou 3(três) grupos de interações.

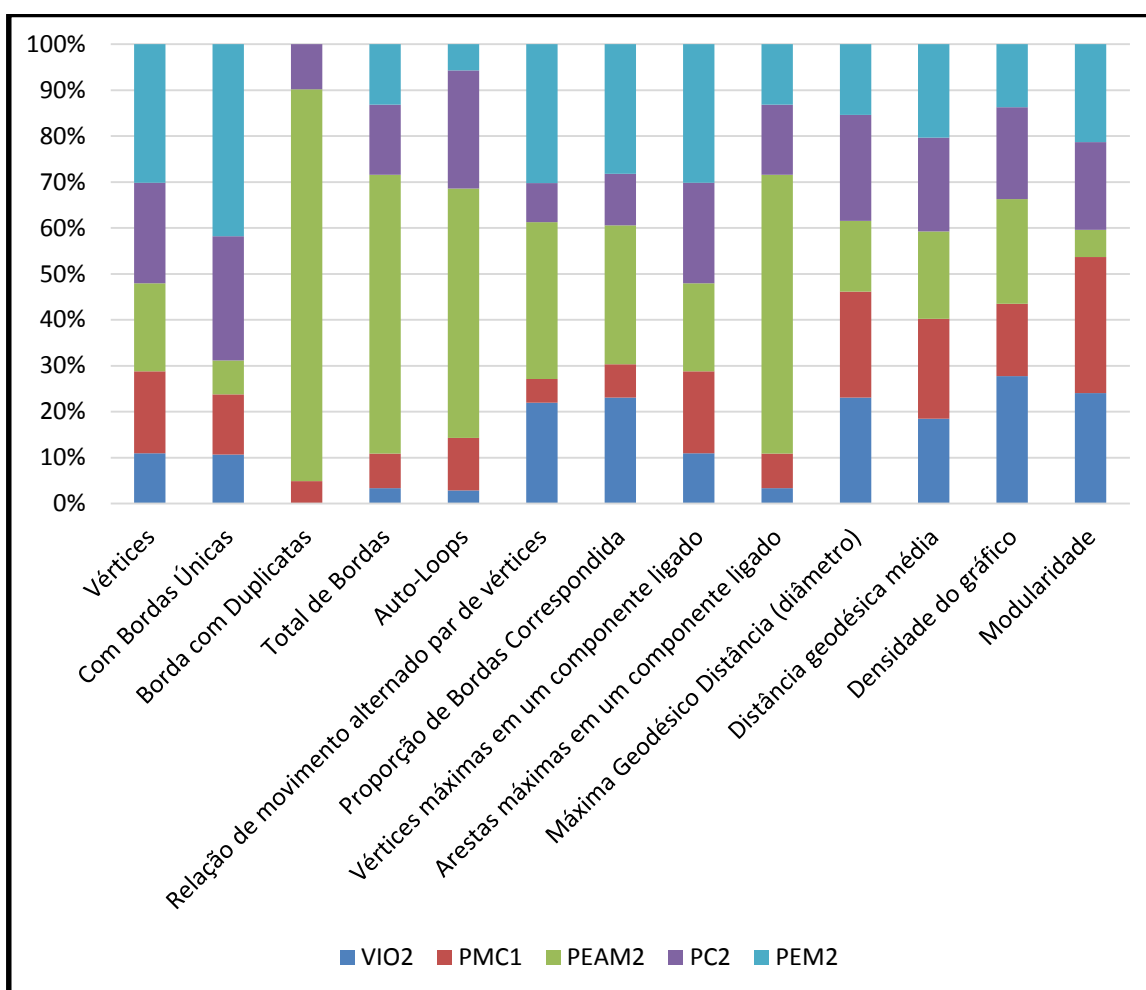
Quadro 27 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura em Música

Métricas do Gráfico Licenciatura em Música	VIO2	PMC1	PEAM2	PC2	PEM2
Vértices	8	13	14	16	22
Com Bordas Únicas	13	16	9	33	51
Borda com Duplicatas	0	13	226	26	0
Total de Bordas	13	29	235	59	51
Auto loops	1	4	19	9	2
Relação de movimento alternado par de vértices	0,5	0,11764706	0,77777778	0,193548387	0,689655172
Proporção de Bordas Correspondida	0,666666667	0,21052632	0,875	0,324324324	0,816326531
Vértices máximas em um componente ligado	8	13	14	16	22
Arestas máximas em um componente ligado	13	29	235	59	51
Máxima Geodésico Distância (diâmetro)	3	3	2	3	2
Distância geodésica média	1,625	1,905325	1,673469	1,789063	1,789256
Densidade do gráfico	0,214285714	0,12179487	0,17582418	0,154166667	0,106060606
Modularidade	0,279586	0,344233	0,068868	0,221273	0,247982

Fonte: Elaboração nossa.

Observa-se que a disciplina PEM2 teve o maior número de participantes e a disciplina VIO2 o menor número de participantes. Graficamente pode-se visualizar que as disciplinas PEAM2, PC2 e PMC1 tiveram duplicações de correspondência entre os participantes, porém, houve distanciamento entre os dados da maior frequência de duplicatas PEAM2 com 226 para os menores PC2 com 26 e PM1 com 13. A disciplina VIO2 não teve duplicatas de correspondência entre os participantes. Quando comparado à densidade entre as disciplinas percebeu-se que a disciplina VIO2 alcançou a maior densidade e a disciplina PEM2 a menor densidade.

Gráfico 26 - Métricas das Interações Licenciatura em Música UAB-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

Observa-se no gráfico 26 que a disciplina PEM2 teve o maior número de participantes e a disciplina VIO2 o menor número de participantes. Graficamente pode-se visualizar que as disciplinas PEAM2, PC2 e PMC1 tiveram duplicações de correspondência entre os participantes, porém, houve distanciamento entre os dados da maior frequência de duplicatas PEAM2 com 226 para os menores PC2 com 26 e PM1 com 13. A disciplina VIO2 não teve duplicatas de correspondência entre os participantes.

Seguem as análises dos Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Música:

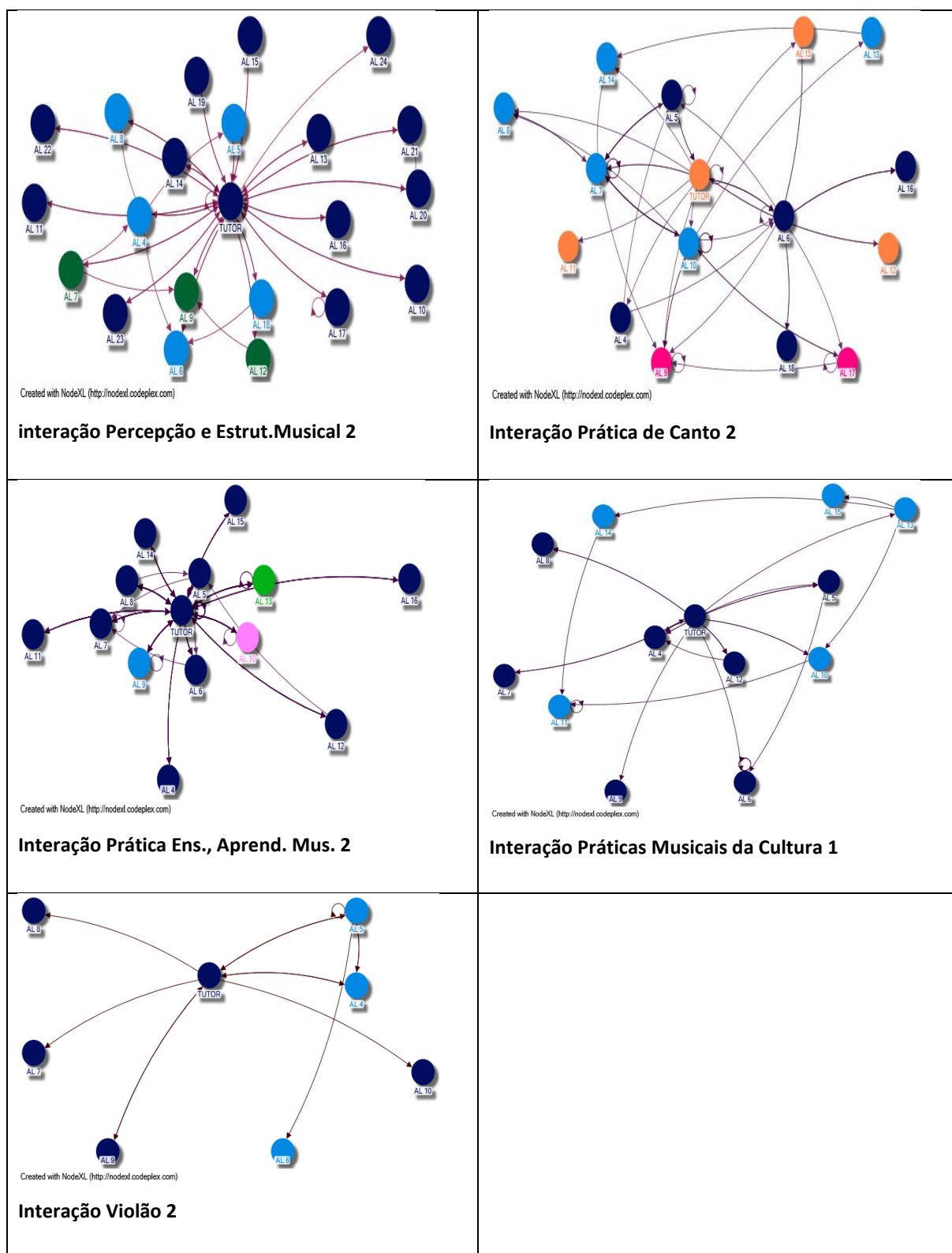


Figura 45 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Música

Fonte: Elaboração nossa.

Quando comparado à densidade entre as disciplinas percebeu-se que a disciplina VIO2 alcançou a maior densidade e a disciplina PEM2 a menor densidade. Nessa relação, o baixo número de participante favoreceu a formação de dois grupos e reciprocidade maior com

o professor tutor a distância, mas, pode-se verificar que o segundo grupo formado há participantes sem correspondência com o professor tutor a distância, ou seja, se comunicou com apenas um participante com auto loops. Essa relação compara o número de arestas (correspondência) no gráfico com o número máximo de bordas do gráfico teria se todos os vértices fossem ligados uns aos outros. A métrica modularidade representa a medida de qualidade do grupo, nesta métrica o grupamento da disciplina PMC1 apresentou maior modularidade seguida das disciplinas VIO2, PEM2 e PC2, a menor modularidade ocorreu na disciplina PEAM2, embora tenha ocorrido trocas entre o professor tutor a distância com a maioria dos estudantes, essas correspondências foram insuficientes para se alcançar todos os estudantes da disciplina. A diferença entre as métricas na disciplina PEAM2, mesmo tendo a maior métrica de duplicação de aresta correspondida, os auto loops não garantiram a qualidade da formação dos grupos, ou seja, a auto resposta não é garantia de boa interação entre os participantes.

As análises das interações nos fóruns temáticos com as maiores frequências de participações na licenciatura a distância em Pedagogia (LP-UAB) extraíram-se que a disciplina EA formou 4 (quatro) grupos de interações, a disciplina de EALM formou 4 (quatro) grupos de interações, a disciplina PE formou 4 (quatro) grupos de interações, a disciplina SE formou 4 (quatro) grupos de interações e a disciplina SPE formou 3 (três) grupos de interações. Nota-se que na LP ocorreram formações de quatro grupos em quatro das disciplinas e formação de três grupos em uma disciplina.

Quadro 28 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura em Pedagogia

Métricas do Gráfico Licenciatura em Pedagogia	SPE	SE	PE	EALM	EA
Vértices	16	19	13	14	19
Com Bordas Únicas	41	26	12	24	33
Borda com Duplicatas	7	68	23	10	51
Total de Bordas	48	94	35	34	84
Auto loops	4	0	4	2	5
Relação de movimento alternado par de vértices	0,4	0,37142857	0,05555556	0,04	0,515151515
Proporção de Bordas Correspondida	0,571428571	0,54166667	0,10526316	0,076923077	0,68
Vértices máximas em um componente ligado	16	19	13	14	19
Arestas máximas em um componente ligado	48	94	35	34	84
Máxima Geodésico Distância (diâmetro)	3	4	3	3	2
Distância geodésica média	1,84375	1,944598	1,83432	1,653061	1,711911
Densidade do gráfico	0,175	0,14035088	0,12179487	0,142857143	0,14619883
Modularidade	0,26671	0,180681	0,216531	0,216696	0,193346

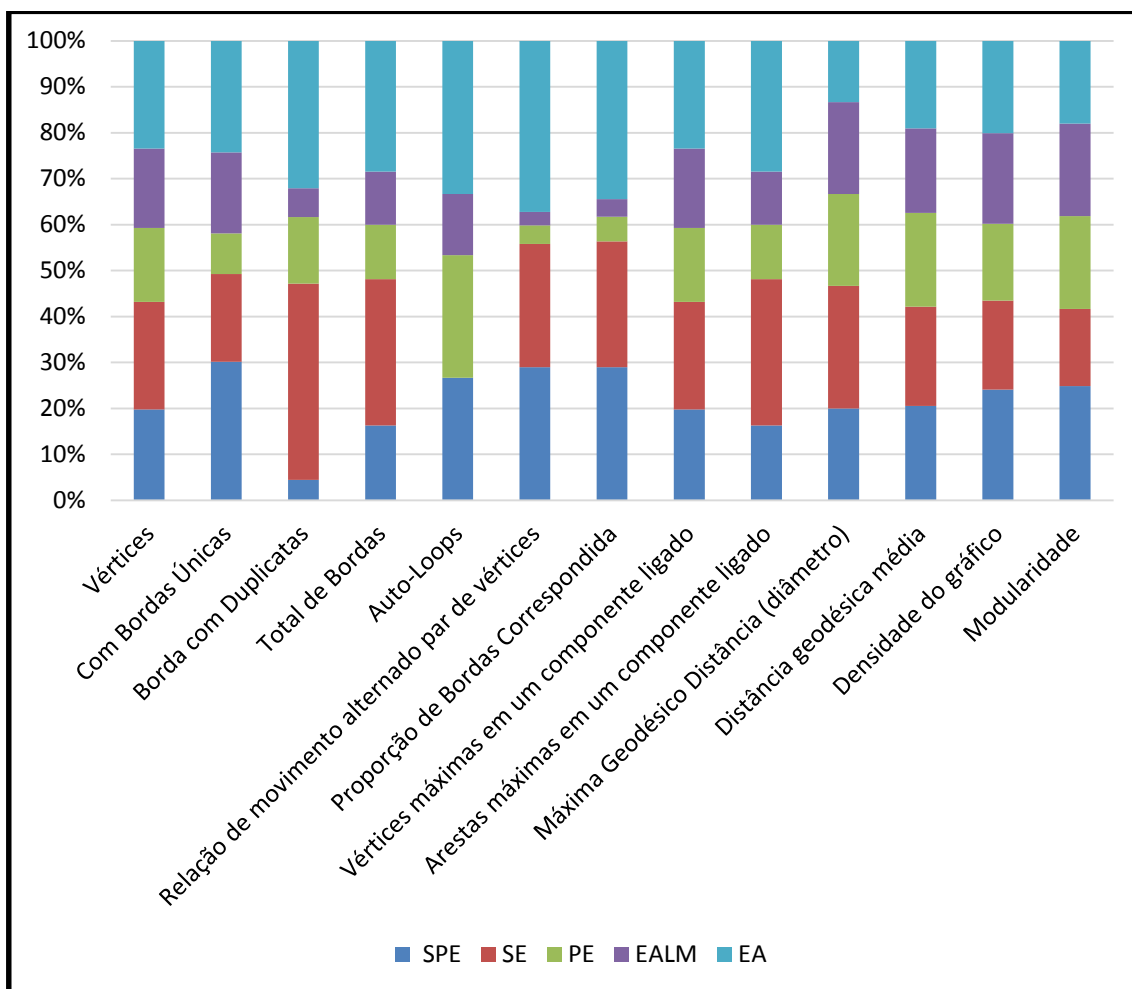
Fonte: Elaboração nossa.

A quantidade de estudantes variou entre 13 na disciplina PE, 14 na disciplina EALM, 16 na disciplina SPE e 19 na disciplina EA. Nesta configuração a disciplina com maior

freqüência de bordas únicas (sem correspondência) foi a SPE e a disciplina que obteve a maior freqüência com bordas duplicadas foi na disciplina SE seguida da disciplina EA.

Essas configurações resultaram as métricas expostas no gráfico 27:

Gráfico 27 - Métricas das Interações Licenciatura em Pedagogia UAB-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

Em quatro disciplinas foram verificados auto loops pelos tutores e pelos menos um estudante. A disciplina EA teve a maior freqüência de arestas correspondidas seguida das disciplinas SPE e SE.

Seguem as análises dos Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Pedagogia:

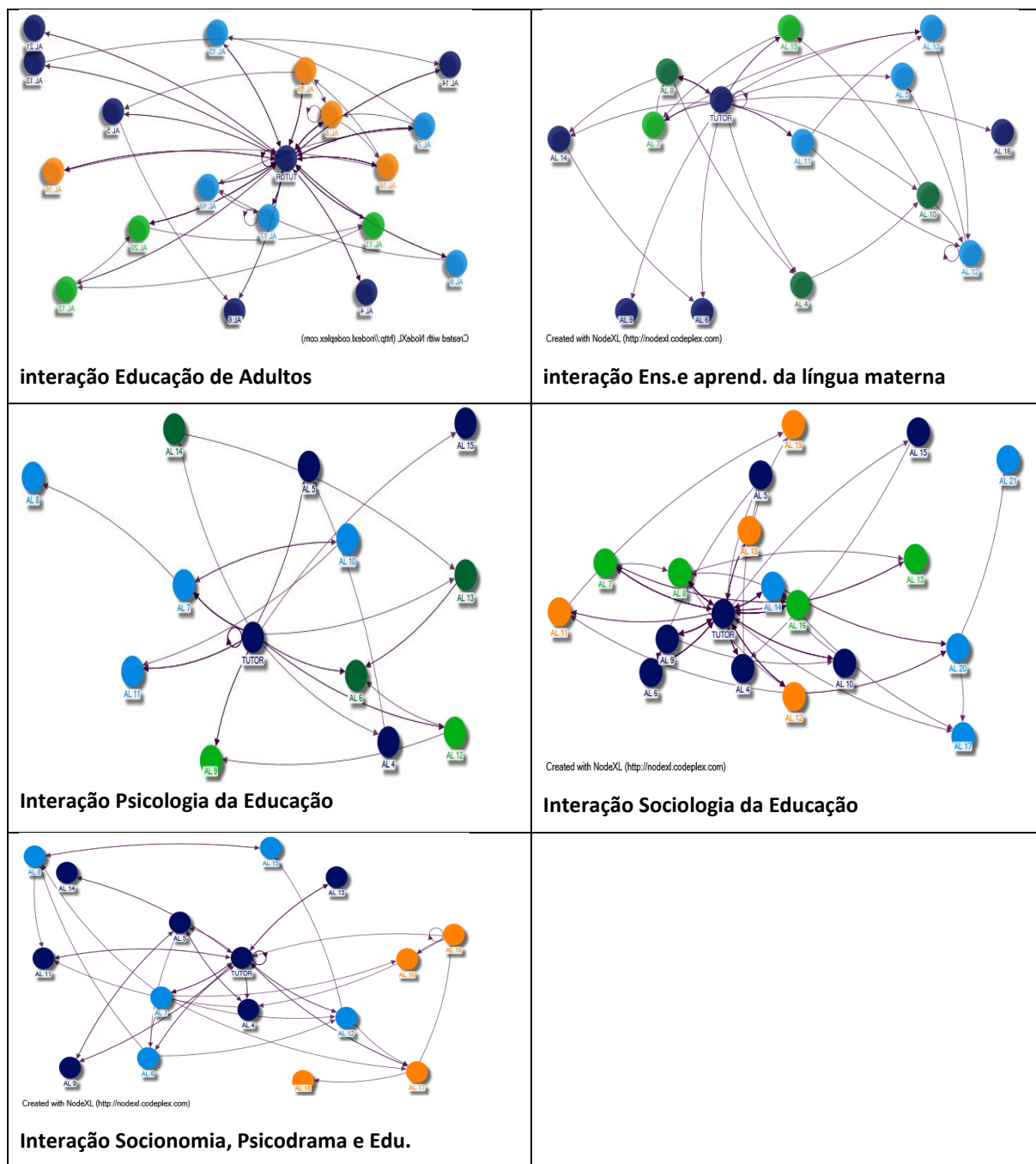


Figura 46 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Pedagogia

Fonte: Elaboração nossa.

A disciplina com a maior densidade do gráfico foi a PE que é a relação que compara o número de arestas no gráfico com o número máximo de bordas do gráfico teria se todos os vértices fossem ligados uns aos outros. A maior modularidade ocorreu na disciplina SPE, todavia, todas as disciplinas apresentaram grupos, o que significou uma medida da qualidade do agrupamento, ou seja, altas modularidades nos gráficos têm conexões densas entre os vértices de um mesmo grupo, mas com ligações esparsas entre vértices em diferentes grupos.

Comparando as disciplinas da LLP a SE apresentou melhor qualidade e próxima a disciplina EA com o maior número de estudantes.

Nas análises das interações nos fóruns com as maiores frequências de participações na licenciatura a distância em Teatro (LT), observou-se a formação de grupos em todas as disciplinas: nas HAE1 com 2 (dois) grupos, HT2 com 3(três) grupos, LT3 com 3 (três) grupos e SC com 4 (quatro) grupos. Nesta configuração foram extraídas as seguintes métricas:

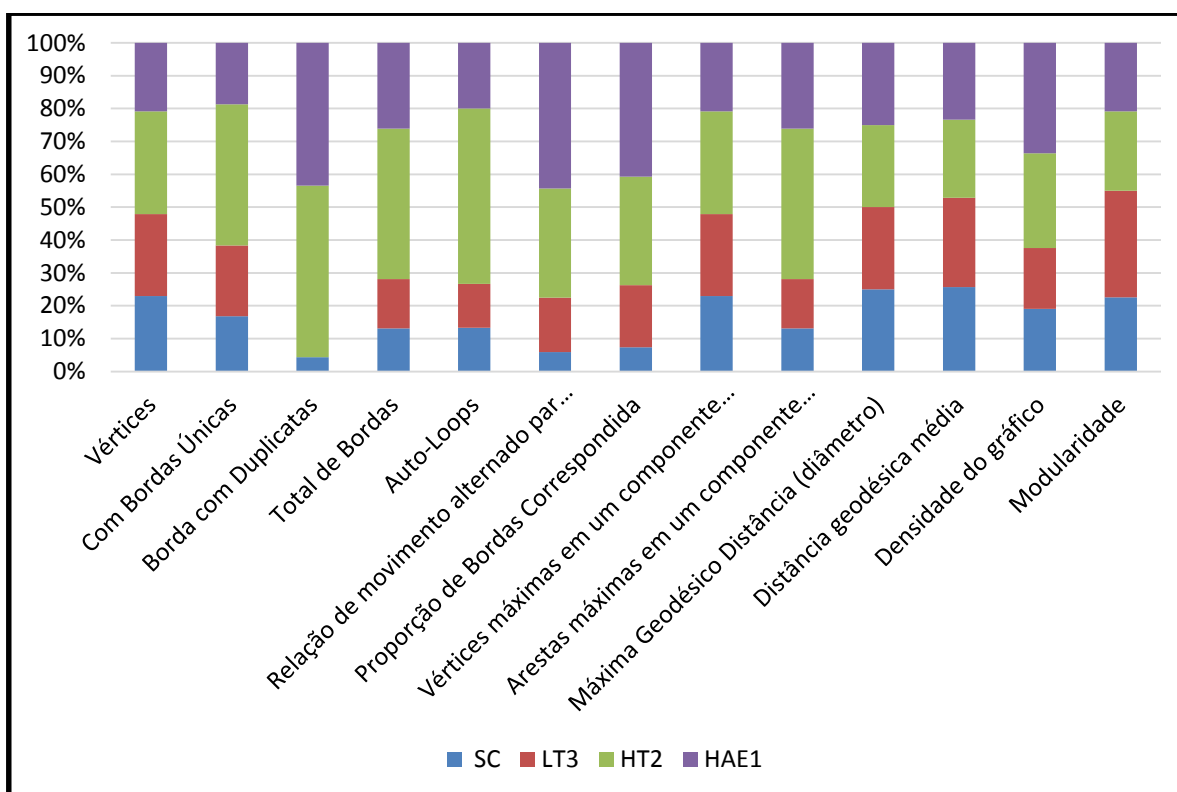
Quadro 29 - Métricas do gráfico das disciplinas da Licenciatura em Teatro

Métricas do Gráfico Licenciatura em Teatro	SC	LT3	HT2	HAE1
Vértices	11	12	15	10
Com Bordas Únicas	18	23	46	20
Borda com Duplicatas	2	0	24	20
Total de Bordas	20	23	70	40
Auto loops	2	2	8	3
Relação de movimento alternado par de vértices	0,058823529	0,16666667	0,33333333	0,44444444
Proporção de Bordas Correspondida	0,11111111	0,28571429	0,5	0,615384615
Vértices máximas em um componente ligado	11	12	15	10
Arestas máximas em um componente ligado	20	23	70	40
Máxima Geodésico Distância (diâmetro)	3	3	3	3
Distância geodésica média	1,669421	1,763889	1,546667	1,52
Densidade do gráfico	0,163636364	0,15909091	0,24761905	0,288888889
Modularidade	0,210625	0,303403	0,226429	0,194844

Fonte: Elaboração nossa.

Abaixo segue o gráfico das métricas das interações da Licenciatura em Teatro UAB-UnB

Gráfico 28 - Métricas das Interações Licenciatura em Teatro UAB-UnB



Fonte: Elaboração nossa.

No gráfico 28 relacionado às métricas das interações na LT pode-se visualizar que a disciplina HT2 teve maior número de estudantes participantes. Na métrica aresta duplicada observou-se que a disciplina LT não teve duplicação de aresta, isto quer dizer, nesta disciplina, não houve trocas intensas entre os participantes com correspondência, mas, com ocorrência de auto loops para alguns estudantes. Esse fato confirma que as ausências de arestas correspondidas tendem a induzir o estudante a se auto responder, o que não favoreceu a formação de rede com troca de diálogos entre os participantes. Percebeu-se que o professor tutor a distância na disciplina HT2 fez a diferença quando postou a mensagem inicial, posteriormente, correspondendo às postagens dos estudantes, estimulando a formação de diferentes grupos com rede entre grupos diferentes. A disciplina HAE1 se apresentou com maior frequência de trocas alternadas entre os estudantes, acampamento a métrica de arestas duplicadas. Diante as características gerais das métricas observou-se que na disciplina HAE1 obteve a maior frequência relacionada à densidade do gráfico, acompanhada pela disciplina HT2, SC e a menor na disciplina LT3. Sabe-se que essa métrica é uma relação que compara o número de arestas no gráfico com o número máximo de bordas do gráfico teria se todos os vértices fossem ligados uns aos outros.

Seguem as análises dos Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Teatro:

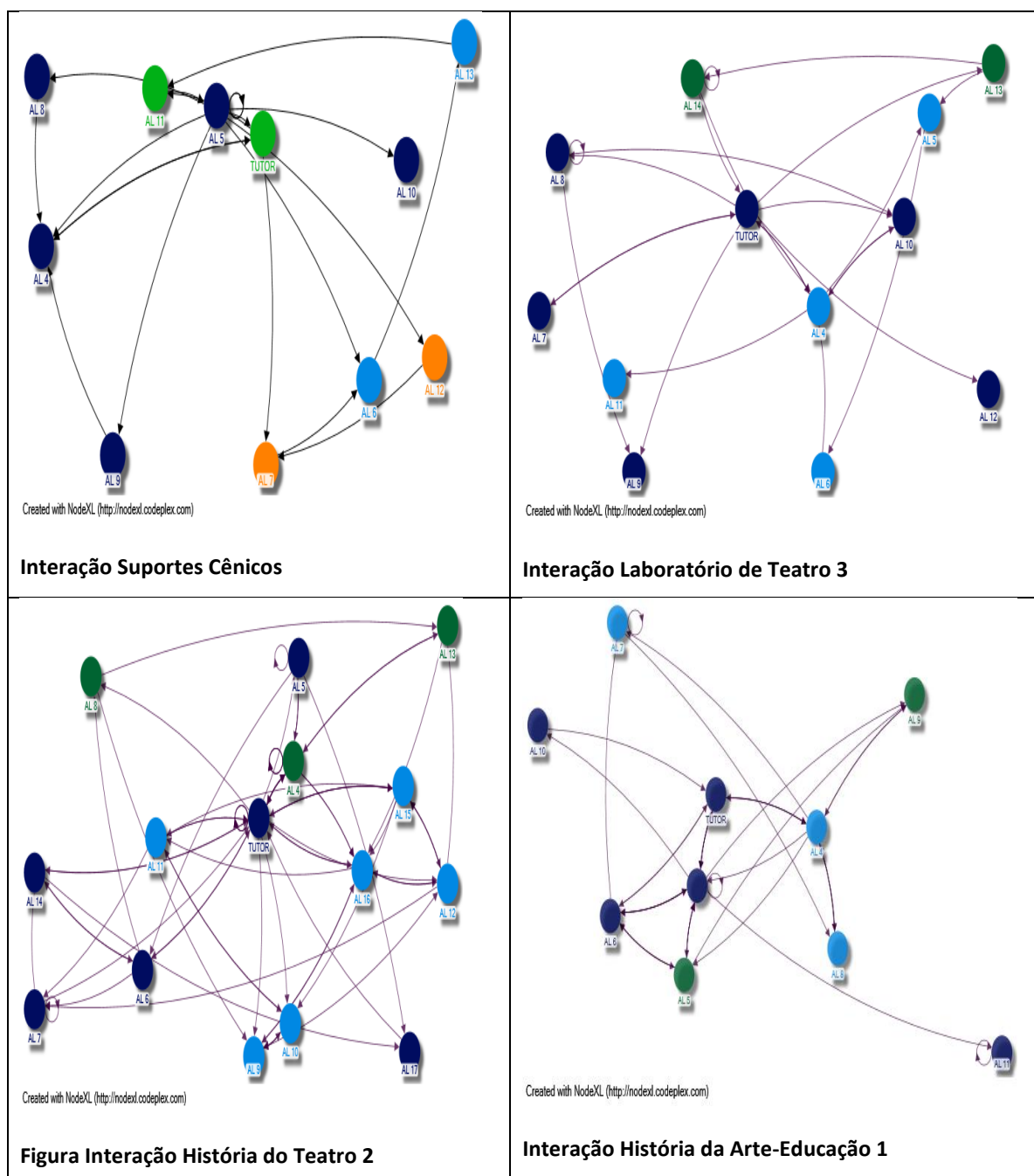


Figura 47 - Grupos de Interações nos fóruns temáticos da licenciatura a distância em Teatro

Fonte: Elaboração nossa.

Quanto a modularidade observou-se que a disciplina LT3 obteve a maior frequência seguida da disciplina HT2 e SC. Todavia, a disciplina HAE1 obteve, para a mesma métrica, frequência muito próxima às outras disciplinas, mas, no geral, todas ficaram abaixo de 50% da modularidade total que é igual a 1 (um).

Diante das análises realizadas nas interações nos fóruns com as maiores frequências de participações, considerando que os dados analisados são de extrema importância para a potencialização da Cultura da Convergência nos cursos de Licenciatura a Distância, de modo

geral, retoma-se que a métrica de densidade é uma relação que compara o número de arestas no gráfico com o número máximo de bordas do gráfico teria se todos os vértices foram ligados uns aos outros. A densidade do grafo refere-se à quantidade de conexões em relação ao número total de conexões possíveis no grafo. Assim, quanto maior a densidade, mais interconectado o grafo está. Redes mais densas são, assim, aquelas onde há mais conexões entre os nós. Em geral, a densidade, também é associada, por exemplo, à presença de "comunidades", ou "*clusters*". A densidade está relacionada à proporção de laços efetivos em uma rede em relação ao número total de laços possível na mesma rede (redes esparsas x redes densas). A cada acréscimo de um estudante na rede, o número de contatos possíveis aumenta significativamente. A outra métrica de importância expressiva é a modularidade, uma medida da qualidade do agrupamento, conforme reforçou-se durante as análises. Explica-se que quando o gráfico de rede tem grupos formados, isso quer dizer que os gráficos com alta modularidade têm conexões densas entre os vértices (participantes) de um mesmo grupo, mas as ligações esparsas entre vértices (participantes) em diferentes grupos e, quando os gráficos não têm grupos, isto é indefinido. Ressalta-se ainda que, a modularidade é uma métrica de rede, não de nó (cada participante), e refere-se ao algoritmo utilizado para observar o número de *clusters* (rede) de um determinado grafo. Assim, a modularidade refere-se a uma medida de vizinhança quanto um determinado nó tende a aparecer dentro de um determinado grupo. Não se trata de uma métrica de centralidade, mas, de uma métrica de grupo que identifica grupos, isso auxilia a observação da centralidade dos nós e dentro dos referidos grupos.

Para este contexto, segundo Lemieux e Ouimet (2004), Barabási (2002) as redes não são formadas de modo aleatório, existindo uma ordem na dinâmica de estruturação das redes, ou seja, quanto mais ligações um nó apresenta, mais hipóteses têm de criar novas ligações. Um novo nó tende a ligar-se a um nó pré-existente, no caso inicial ligado ao professor tutor a distância, que contém mais ligações. Isto implica que as redes não são constituídas por nós com iguais probabilidades de terem o mesmo número de ligações, havendo sim, um conjunto pequeno de "nó" altamente conectado e uma maioria de nós com poucas ligações. Para além da ligação preferencial de um nó, pode-se dizer e constatar nas análises que há nós com mais conexões, também favorece a rede no seu todo por estar em constante crescimento, evolução e adaptação. Em cada novo passo é criado um nó no qual têm origem outras ligações, existindo como que uma dinâmica de imitação, como se alguns nós atraíssem outros. Isto é, se a rede for ativa com relação as suas interações percebeu-se, no caso investigado, que os professores tutores a distância tinham essa principal função, segundo seus próprios PPC, na maioria deles não potencializaram os debates dos fóruns temáticos analisados.

Os PPC dos cursos de licenciatura expuseram que a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação a distância objetivava desenvolver a aprendizagem colaborativa por meio de variadas situações de interação professor-aluno, tutor-aluno e aluno-aluno. Os cursos pretendiam potencializar as condições de aprendizagem e colaboração durante a execução no ambiente virtual de aprendizagem Moodle UnB-UAB que, funcionaria como meio básico de interação, atendendo a distintos perfis para promover a interação entre os participantes no AVA. As evidências extraídas dos PPC e representações gráficas das participações e interações do AVA UAB-UnB destacaram pouca circulação e potencialidade para formação de rede entre os participantes. As redes variaram entre dois a cinco grupos, com baixa densidade de relacionamentos e sem a energia de uma rede instintiva entre pessoas motivadas para essa finalidade. As interações nos fóruns temáticos mais ativos tiveram redes com graus baixo de conectividade, apenas com alguns nós muito conectados, logo, a maioria com poucas ligações. Sabe-se que a conexão ou caminhos percorridos entre os participantes numa “rede” é possível definir a relação do grupo e da formação da rede de aprendizagem. Quanto maior a conexão entre os participantes, maior possibilidade de debate nos fóruns temáticos, assim, a densidade nada mais é do que a razão entre as relações existentes e as relações possíveis de uma rede.

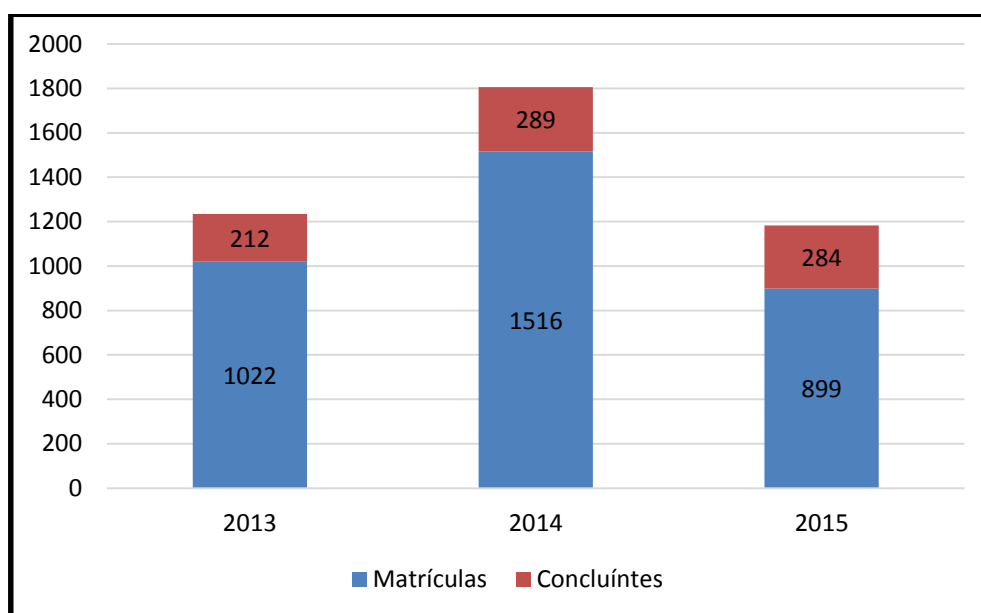
As análises estruturais das redes interativas nas licenciaturas a distância, no âmbito da UAB-UnB, evidenciaram que as participações na instituição ocorreram baixa densidade, principalmente, pela falta de reciprocidade entre seus mediadores, no caso, sob a incumbência dos professores tutores a distância que tinham a finalidade institucional da mediação pedagógica do processo ensino-aprendizagem. O professor tutor a distância, para o formato identificado dos meios de comunicações na UAB-UnB, não teve atuação decisiva para o fortalecimento da cultura participativa e execução das atividades em rede cooperativa e colaborativa nos 8 (oito) cursos. Para o formato apresentado que privilegiou a mídia texto dos tipos PDF ou Word com distribuição via plataforma *online* (moodle UAB-UnB) tenderiam à aprendizagem, no mínimo, cooperativa ou até chegar à colaboração. Neste aspecto, Johnson e Johnson (1974); Ellis, Gibbs e Rein (1991); Harasim (1996); Teles (2009); Harasin et al (2005), Castells (2009), Jenkins (2009; 2013), Moore e Kearsley (2010), de uma forma ou outra, expuseram que a formação de rede, entre os participantes, pode ser um caminho para a mudança educacional que “exigirá em todos os níveis os sistemas – uma liderança que promova a capacitação com foco em resultados”, (FULLAN, 2009, p. 267).

As evidências demonstraram que a formação de rede de aprendizagem, no âmbito UAB-UnB, teve sua plenitude prejudicada pela baixa mediação, ausência de equipe

multidisciplinar, matriz curricular sem previsão de disciplina para aquisição de competência digitais na maioria dos cursos, ausência dos professores docentes nos debates dos fóruns temáticos, designer institucional dos cursos homogêneo, ausência de controle da CAPES quanto à atualização periódica da plataforma SisUAB, manutenção de backup das disciplinas nos respectivos cursos, descontinuidade de curso de formação para apropriação da teoria, da técnica e da prática voltada à aplicação das TIC em ambientes educacionais.

Observa-se que na análise da série histórica da IES para o intervalo 2013-2015 o número de concluintes ficou abaixo dos 35%:

Gráfico 29 - Número de Matrícula e Número de Concluintes no período de 2013-2015 na EaD UnB



Fonte: Censo INEP.

Extraem-se dos números de matrículas e os números de concluintes, para o período de 2013-2015 na EaD UnB, à época dos estudos exploratório, haviam 28 cursos a distância ativos no âmbito da UAB-UnB, sendo que em 2013 a IES teve 1022 estudantes matriculados e 212 estudantes concluintes, correspondente à (21%) do total de entrada daquele ano. Em 2014 teve acréscimo do número de matrículas para 1516 estudantes e 289 estudantes concluintes, correspondendo à (19%) do número de entrada, daquele ano. Em 2015 a IES teve redução do número de matrículas de estudantes, mas, crescimento de (12%) do número de estudantes concluintes, se comparado com a média entre 2013-2014, perfazendo (32%).

São dados que demonstraram proximidade entre os números de concluintes entre os anos da série histórica da instituição. Enfatiza-se que não estamos tratando comparativamente a relação de entrada e a saída dos estudantes para o segmento. Sabe-se que para a real situação da relação de entrada da turma e a saída da mesma turma, é necessário o

resgate dos dados iniciais de cada turma/ano e compará-los com os dados finais de cada turma/ano. Assim, os estudantes que entraram em 2012, para curso de 4 anos, concluirão o curso em 2015, ou seja, à época específica da sua conclusão.

Alcança-se da análise das evidências do estudo de caso que IES possui muitos desafios que implicaram no desenvolvimento da cultura da convergência na instituição. São desafios que retornaram à inadequação da infraestrutura, restrição de recursos, instabilidade financeira, ineficiência das políticas educacionais, normas e procedimentos em tecnologias da informação e implantação da EaD no ponto de vista das TIC na educação. Muitos deles apresentados no relatório de consolidação do Plano Estratégico 2014-2017 da instituição, que não deram conta de potencializar as ações relativas às aplicações dos meios de comunicação nos cursos de licenciaturas a distância.

Sendo assim, na sequência são apresentadas algumas interpretações dos resultados das análises das evidências da pesquisa.

5.2 INTERPRETAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS DA PESQUISA

Considerando que, (i) o emprego da TIC voltada à Educação teve incentivo nas LDB 9394/96; (ii) a modalidade EaD e a UAB constam nas metas do PNE 2014-2024, a fim de promover a expansão e democratização do acesso ao conhecimento no país; (iii) indício apontado pela UNESCO (2015) que o Brasil precisa melhorar a competência do professor em utilizar as TIC na educação; e (iv) as análises das evidências de como tem repercutido a aplicação das TIC na Educação Superior a Distância, apresentam-se algumas interpretações das análises quanto às aquisições de competências que possam potencializar o desenvolvimento de competências e habilidades para as pessoas se tornarem participantes de sua cultura acadêmica na educação superior a distância, em três categorias: macro – políticas públicas em EaD; meso - organização, gerenciamento e tecnologia; micro - processo ensino-aprendizagem para EaD.

5.2.1 Educação superior a distância na categoria macro: políticas públicas

No mundo do trabalho surge a (re) significação quanto à inserção dos trabalhadores brasileiros que utilizam as tecnologias digitais em atividades laborais. Após publicação da Lei

nº 12.551 de dezembro de 2011, não há distinção entre a execução do trabalho realizado no estabelecimento do empregador, daquele executado a distância no domicílio do empregado, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego entre as partes. Essa conduta é exemplo que estamos caminhando para o fortalecimento democrático e valorização dos trabalhadores que se utilizam das TIC e dos meios de comunicação para fins laborais. Alerta-se que a EaD não poderá ficar aquém dessa discussão, haja vista que as instituições educacionais poderão escolher o modelo organizacional em EaD mais adequado ao estilo institucional à infraestrutura, financeiro, administrativo e pedagógico para além do modelo expansionista almejado no país por intermédio da UAB.

As ideias preliminares para UAB, rememoram Amaro e Baxto (2013), se demarcariam pelo estilo metodológico sem se prender a uma única metodologia, mas, deveria ser construída das melhores partes das teorias de aprendizagem. Alinha-se ao pensamento Darcy Ribeiro sobre as interpretações dos aspectos didáticos para UAB. Uma das fascinações de Darcy Ribeiro, Gomes (2012), era a democratização da educação, tanto foi que idealizou o projeto da UAB, com destaque na importância do estilo metodológico. *A priori*, a organização pedagógica se desenvolveria como processo às práticas educativas suportadas pelas TIC nas salas de aulas *online/virtuais*.

Sabe-se que a implantação da EaD não é tão simples, porquanto, interferem a infraestrutura capaz de suportar as tecnologias digitais; ausência de curso de formação continuada para a docência *online*; ausência de equipe multidisciplinar, descontinuidade e remuneração sem considerar a titulação, ausência da incorporação na jornada de trabalho do professor. Conceitualmente, a formação para atuação na EaD deveria valorizar: a pesquisa e a produção do conhecimento; a apropriação de temáticas para ser trabalhada com aprofundamento a partir da prática curricular da instituição e professores; a relação teoria e prática desde o primeiro semestre resultando em maior intensidade no último ano da formação; a conclusão de curso superior com uma produção monográfica, evidenciando em aspectos teóricos e práticos, de modo que os estudantes fossem capazes de pesquisar à realidade e intervir criativamente no plano social.

Percebe-se forte indução da EaD pelo poder público nas instituições públicas de ensino superior (IPES), mas, as evidências se apresentaram incapazes de decompor a realidade que envolve os profissionais, os materiais, os meios de comunicação e a infraestrutura capaz de sustentar a oferta da EaD, já que para intervir na realidade educacional são necessárias maneiras diferentes de se pensar e agir. Todavia, a indução do padrão de EaD sob a égide de marco regulatório, não exime o poder público quanto ao dever de corrigi-lo, a fim de que as IES

possam potencializar suas ações junto aos profissionais (corpo docente, corpo administrativo, técnico-pedagógico, técnico de suporte tecnológico, entre outros), ou seja, tem que ter intencionalidade. Essa indução tende a incidir na qualidade educacional, além das evidências que graduados estão atuando na linha de frente, em ambientes virtuais de aprendizagens, numa escancarada omissão da sociedade civil organizada e do poder público, na máxima do “*fazer mais com menos*”, como justificativa para a face da precarização docente. Não somos ingênuos quanto à limitação, porém, reflete sobremaneira no gerenciamento, na organização e no emprego das tecnologias digitais reverberando no desenvolvimento da cultura da convergência na educação superior a distância em todo o país, pois a UAB é de larga escala.

Observa-se que a indução de políticas voltadas à educação superior, via EaD nas IPES, não deveria transcorrer, somente, de cima para baixo, mas também, de baixo para cima, respeitando os limites da autonomia pedagógica da IES, organização, gerenciamento, modelo EaD, objetivos e condições estruturais da instituição. Fato que o meio é complexo por estrutura social/sistema social; sistema econômico; sistema de comunicação; sistema de racionalidade; sistema tecnológico; sistema moral; sistema de crenças; sistema estético e sistema de maturação, com especificidade e níveis de implicações diferenciados.

Por esse ângulo, são apresentadas as interpretações das análises das evidências frente à mudança de paradigma na educação superior a distância apropriada ao gerenciamento, a organização e aplicação das TIC.

5.2.2 Educação superior a distância na categoria meso: organização, gerenciamento e execução da EaD

Considerando as análises das evidências das orientações contidas no PDI e dos PPC da instituição, identificou-se que o primeiro tende a orientar o segundo quanto aos procedimentos relacionados ao ensino-aprendizagem, estruturalmente conexo à gestão institucional, o segundo às ações pedagógicas. Ambos são eivados da missão da instituição que se declarou como instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica para formar cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadora da ética, valorização de identidades, culturas e responsabilidade social. Na visão de futuro, a IES vislumbrou estar entre as melhores universidades do Brasil, inserida

internacionalmente, com excelência na gestão de processos para fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Consta no relatório de gestão (2015) da instituição, divulgado pelo Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO), que a instituição entendeu como oportunidade a expansão da EaD dos avanços tecnológicos e tecnologia aplicada ao ensino, pesquisa e extensão como fomento à inovação pedagógica. Porém, enxergou ameaças para o clima organizacional da IES às restrições de recursos em consequência da conjuntura econômica e baixo crescimento do país; insegurança jurídica e excesso e inadequação da legislação; instabilidade dos recursos financeiros locais para ciência, inovação e tecnologia e redução do financiamento governamental (federal e local). Essa leitura se deu em decorrência da apresentação do Relatório de Consolidação do Plano Estratégico (RCPE), Concepção do Novo Modelo de Gestão Estratégica e Planejamento Estratégico 2014-2017 da IES. Nesse documento a instituição apresentou 30 pontos considerados fracos a serem dirimidos e, outros 25 pontos, considerados pontos fortes, referentes ao ambiente interno, levantados no I Workshop de Planejamento Estratégico da UnB.

As evidências extraídas do RCPE -2014/2017 assinalaram que alguns desses pontos fracos poderiam afetar o desenvolvimento da Cultura da Convergência, sejam na aplicação dos meios de comunicação, cultura participativa e realização de atividades em rede que possibilitassem a inteligência coletiva, por exemplo:

[...] Falta de políticas de TI, de Gestão do Conhecimento e de Comunicação Interna, bem como sistemas de informação ineficazes e ausência de memória institucional / Falta de sistemas de TI / Falta informatização e integração de processos e bancos de dados / Ausência de um sistema de gestão, e sistemas específicos integrados digital/TI / Falta de sistemas integrados e infraestrutura de TI insuficiente e precária / Gestão caótica na informação e falta de organização da informação para apoio a tarefas e decisão / Sistemas de informação de suporte a gestão; [...] Ausência da política de Gestão de Pessoas e de sua atualização constante / Política de gestão de pessoas pouco atrativa / Servidores precarizados / Precarização do quadro de pessoal / Falta de políticas e programas para capacitação; [...] Infraestrutura física e tecnológica para o novo contexto sociocultural, acadêmico e empresarial / Inadequação do espaço físico / Ambientes de trabalho inadequados / Infraestrutura física precária / Dificuldade de manutenção das instalações físicas / Infraestrutura: instalações, espaço físico inadequado e insuficiente e falta de equipamentos / Falta de condições de infraestrutura de apoio para execução de projetos; [...] Alta rotatividade dos técnico-administrativos / Alta rotatividade de servidores técnicos administrativos de nível superior entre os quais engenheiros, cujos salários são muito inferiores ao mercado; [...] Falta de autonomia ; [...] Formação docente precária (inicial e continuada); [...] Baixa equidade salarial externa para servidores e docentes , (BRASIL, pp. 8-9, 2014).

Percebe-se das evidências extraídas do RCPE -2014/2017, que a instituição traçou estratégias para alcançar as metas, adotando a metodologia para inclusão da comunidade

acadêmica nos rumos da Universidade com audiência pública, consulta à especialista e postura de gestão técnica para IES, assim como a racionalização dos recursos e diálogo com o MEC para as questões financeiras. Esses ordenamentos visaram à imagem institucional para o reconhecimento pela comunidade acadêmica, credibilidade interna reverberada no orgulho de fazer parte da comunidade, reconhecimento institucional junto à comunidade externa; qualidade intelectual e profissionais dos docentes; iniciativas/plano anual de capacitação para qualificação do corpo docente e técnicos. Foram oportunidade vislumbrada pela IES com os avanços tecnológicos e tecnologia aplicada ao ensino, pesquisa e extensão, viabilizados pela Lei de inovação, internacionalização, interculturalidade e mobilidade na educação superior, não se limitando a essa oportunidade, pela expansão da EaD e o fomento à inovação pedagógica.

Resgata-se que, desde 1979 a IES ofertava curso a distância, inicialmente, com formação continuada concentrado no Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD). Pela UAB, em meados de 2007 a IES passou a ofertar graduação a distância, vinculada à Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD), subordinada ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Nota-se que a instituição adquiriu *expertise* quanto à oferta de curso no formato EaD pelo CEAD, porém, decidiu criar nova estrutura para os cursos de licenciatura a distância apartado CEAD:



Figura 48 - Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD)

Fonte: DEGD-UnB. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php/organograma>. Acessado em: 09mar.2016.

Consta na página oficial da IES⁵⁸ que o CEAD-UnB surgiu como órgão na estrutura da instituição para desenvolver e viabilizar ações educativas a distância em diversas áreas do

⁵⁸ CEAD-UnB. Disponível em <http://www.cead.unb.br/index.php/conhecacead.html>. Acessado em: 09mar.2016.

conhecimento. Ao longo da sua história, vem promovendo e facilitando o acesso à educação, cultura e saberes, ocupando lugar de destaque entre as universidades públicas brasileiras, na execução de cursos, anteriormente, pela plataforma e-Proinfo, na atualidade, pela plataforma Moodle. Em termos administrativos, a direção do CEAD conta com uma estrutura organizacional composta pelas coordenações acadêmica e executiva, pelas unidades de tecnologia, pedagogia, produção e apoio acadêmico e com as áreas de comunicação, gestão de pessoas, logística e setor financeiro. Essa estrutura permitiria que o trabalho acadêmico fosse executado com excelência, na visão da IES, da elaboração do projeto pedagógico à certificação dos alunos. Assim, o CEAD recebeu a missão para ofertar de cursos de extensão universitária, pós-graduação lato sensu e residência jurídica, com alcance em todo o Brasil, países da América Latina e países de língua portuguesa.

Neste aspecto, as evidências demonstraram que a IES oferta cursos no formato EaD em duas frentes: UAB e CEAD-UnB. Acredita-se que a participação da IES na UAB poderia trazer reflexões sobre o princípio da autonomia universitária, no sentido de avançar, para além da execução de políticas governamentais, uma vez que a IES é detentora de largo histórico e conhecedora de sua potencialidade quanto à implantação, desenvolvimento, execução e avaliação de programas e projetos voltado à EaD.

Quanto ao conjunto das diretrizes da CAPES-MEC, PDI e PPC referenciadas nos cursos de licenciatura a distância no âmbito UAB-UnB, na prática, alguns fatores afetaram a potencialização aos propósitos que se destinam: aplicação dos recursos financeiros, infraestrutura física, administrativo-acadêmico e pedagógico. Identificações sustentadas e comparadas às multiplicidades de recursos e tecnologias possíveis para o modelo organizacional induzido para a IES.

As evidências eivadas pelos textos institucionais e observações realizadas na plataforma moodle UAB-UnB para o período 1º/2015, pode-se alcançar a organização, gerenciamento e tecnologia que possam potencializar a Cultura da Convergência na Educação Superior a Distância na IES. Especialmente, pela característica da concepção organizacional, na perspectiva de Moore e Kearsley (2010), foi criada como instituição de vocação única presencial, ao ofertar curso no formato EaD agregou, ao logo de sua trajetória, diferentes tipos de organizacional EaD, com tendência vir a ser com vocação diversificada.

Relembra-se que UAB se espelhou nos modelos de EaD brasileiro que, igualmente, se espelharam nos modelos internacionais, principalmente, da UNED - ES e *Open University* - UK, à época da sua criação. Nesta investigação identificou-se que a organização da EaD na UnB abarcou os cinco modelos organizacionais apresentados por Moore e Kearsley (2010), por

conveniência de determinado grupo dentro da IES. Nessa complexidade institucional ponderou-se que, embora fora implantado um núcleo de educação a distância (NEAD) para os cursos ofertados no âmbito da UAB-UnB, essa medida criou um nicho que, de uma forma ou outra, enfraqueceu uma possível formação de rede cooperativa entre os institutos, faculdades e centro da IES. Diferentemente dos exemplos de modelos EaD bem-sucedidos na Europa, Estados Unidos, Canadá, África e América Latina, com vocação única ou por centro organizado para ofertar cursos na modalidade a distância, *blended learning* e *online* em vários formatos. São exemplos, *The Open University*, no Reino Unido, *Greece Hellenic Open University*, na Grécia; *Open Universities Australia*; *Allama Iqbal Open University*, no Paquistão; *Open University of Israel*; *Open University of Japan*; *The Global Open University Nagaland*; Universidade Aberta (UAb-PT), *Amsterdam Free University* (NED), *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED - ES), *United States Open University* (USA), entre outras.

Acredita-se que o CEAD com estrutura, organização, gerenciamento e tecnologias apropriada para atendimento da oferta de curso em EaD poderia potencializar a Cultura da Convergência na Educação Superior a Distância na UnB. Conjectura-se para tanto uma organização que seja capaz de cumprir, minimamente, a vocação educacional de ensino, pesquisa e extensão para a população dispersas no país, via CEAD, o que incluiria a graduação a distância. Nesta linha, segure-se uma organização mínima para o CEAD, preferencialmente, a ser implantado na sede da IES:

Quadro 30 - Sugestão de organização para CEAD

ORGANIZAÇÃO UAB (COSTA, 2007) ATUAL	ORGANIZAÇÃO EaD (PROPOSTA)
Organização curricular	Organização curricular flexível (oferta contínua) com disciplina transversal voltada à Competência Digital durante a oferta do curso em EaD.
Material didático	Material didático conforme modelo organizacional em EaD para as distintas regiões do país.
Tutoria	Professor-Auxiliar (efetivo ou contrato por titulação)
Infraestrutura de comunicação e mediação pedagógica	Infraestrutura de comunicação e mediação pedagógica multiplataforma considerando as teorias pedagógica para EaD
Equipe multidisciplinar	Equipe multidisciplinar gerenciados pelo CEAD em parceria com os Institutos, Faculdades e Centros da IES.
Gestão	Cultura colegiada com administração central (CEAD)
Avaliação	Avaliação formativa e somativa por pares
Infraestrutura física e de pessoal	Infraestrutura física e de pessoal conforme modelo organizacional EaD
-	Formação de rede cooperativa e colaborativa entre os institutos, faculdades e centros da IES para elaboração, produção, acompanhamento, avaliação e dissiminação dos cursos EaD (recursos educacionais abertos - REAs, produção de vídeos, competência digital, gravação de aulas, documentários, melhoramento do AVA e gestão). Criação de MOOC (favorece formação de REDE)

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A aplicação das TIC na instituição está vinculada à disponibilização ou não de auxílio aos Institutos e Faculdades de empréstimo de equipamentos de áudio, vídeo, projeção, retroprojeção e multimídia pelo decanato de graduação, em algumas situações, impendem a sua utilização considerando, em alguns casos, a falta de manutenção ou funcionários para essa disponibilização. Refletindo sobre as possíveis amarras que a organização se insere, inclinamos para o mencionado:

Os sistemas educativos e modelos de negócio associados devem ser cada vez mais ágeis para responder, e sobreviver dentro, num ambiente caracterizado por mudanças rápidas e diversificadas. Universidades deve procurar criar valor acrescentado e inovar (mais) de forma sistemática. Eles devem aprender a reinventar, reforçar e reestruturar programas educacionais com os requisitos da orientada para a inovação economia em mente. Eles devem fazer isso por reconhecer a centralidade do aluno ao longo da vida. Com o pedido de altamente qualificados, empregabilidade e empreendedorismo, estudantes com habilidades de mercado mais convergentes é alto, os currículos de infusão com novos elementos deve ser uma parte de uma discussão sistemática entre as universidades e as partes externas. É elevado o momento em que os processos de aceleração ao empreendedorismo universitário, interface universidade, e receptividade universidade e mercado são identificados e avaliados [...]. (MOORTHAMER e JANSEN, 2013, p.3, tradução nossa).

Assevera-se que à medida que as instituições educacionais tendam a sua missão de ser instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica, tenderão à formação de cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitando a ética, a valorização de identidade e cultura com responsabilidade social.

Os pontos abordados nesta subseção sobre educação superior a distância na dimensão meso: organização, gerenciamento e execução da EaD na IES evidenciaram que a modelo organizacional para os cursos de licenciaturas a distância se apresentou com baixa institucionalização. Ao passo, se a IES tivesse o diálogo mais próximo entre os documentos orientadores e a gerência da EaD pelo CEAD poderia elevar a institucionalização da EaD, conseqüentemente, beneficiar a cultura da convergência no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, na sequência, são expostas algumas interpretações que possam potencializar a cultura da convergência na educação superior a distância na dimensão micro afeto ao processo ensino-aprendizagem para EaD.

5.2.3 Educação superior a distância na categoria micro: ensino e aprendizagem

São muitos os desafios a serem superados na EaD, sejam na apropriação da teoria, da técnica e da prática das TIC como suporte pedagógico, perpassando pela valorização dos profissionais à autonomia para engendrar o modelo organizacional na EaD na IES. Preocupação de Manuel Area Moreira (2009), sobre ocorrências educativas geradas pela onipresença tecnológica - capacidade de se estar em todo lugar ao mesmo tempo e por todo o tempo -, podendo resultar em adaptação, inovação tecnológica, analfabetismo tecnológico e grande quantidade de informações. Esses eventos somados ao rompimento do modelo de organização linear da cultura impressa e as novas necessidades de formação estão causando,

[...] uma defasagem ou incompatibilidade dos sistemas educativos existentes até agora. As instituições educacionais são caracterizadas pela introdução lenta de mudanças dentro de suas estruturas. No contexto das sociedades da informação essa peculiaridade é um verdadeiro fracasso para se adaptar às necessidades de formação e os requisitos organizacionais, devido a um ambiente de movimento contínuo e de transformação. A rede escolar, em geral, ainda não tem a tecnologia necessária e desenvolvida, em muitas salas de aula e escolas um modelo de transmissão cultural tradicional, típico da escola do século. Estruturas de formação devem evoluir, por sua vez, desde a concepção destinada a instruir para uma sociedade industrial para ensinar e para a Sociedade da Informação. Lembre-se que o sistema de ensino em países ocidentais que nascem com uma concepção de ensino concebido para responder às sociedades industriais dos séculos XIX e XX. A sociedade do século XXI, em que nos encontramos, representa um cenário intelectual, cultural e social radicalmente diferente (MOREIRA, 2009, p. 10, tradução nossa).

Para utilização das TIC em ambientes educacionais é elementar entender as concepções e teorias envolvidas no processo ensino-aprendizagem com vista à sua adequação do modelo EaD que a IES pretende implantar, por exemplo, Loyolla e Prates (2001), enumeraram três grandes correntes teóricas em uso em termos da EaD: o behaviorismo ou comportamentalismo, o cognitivismo e o construtivismo.

Em síntese, a primeira é descrita como uma teoria amplamente utilizada no “ensino primário” até meados do século XX que consistia, basicamente, na exposição repetida pelo professor sobre o conteúdo da aula, alheio às condições dos estudantes, somado a um fator motivacional dirigido por prêmio ou castigo. No cognitivismo o professor ensina descrevendo os fatos/fenômenos, mas, com a preocupação de explicar suas causas/origens, porém, dentro de uma situação de aceitação passiva por parte dos alunos diante do professor “sabe-tudo”. A terceira, o construtivismo, é altamente diferenciada das duas anteriores, não é o professor que ensina, mas, o aluno que aprende. Esta abordagem baseia-se em uma ação tutorial do professor, que, ao invés de ensinar, induz o estudante a “aprender-a-aprender” através da busca orientada do conhecimento que o estudante necessita.

Segundo George Siemens (2004), o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo apresentam limitações, já que um princípio central da maioria dessas teorias de aprendizagens ocorre dentro de uma pessoa, as teorias não abordam a aprendizagem que ocorre fora da pessoa e não conseguem descrever como a aprendizagem acontece dentro das organizações. A inserção da tecnologia e a identificação de conexões com atividades de aprendizagem começa a mover as teorias das aprendizagens para a era digital, sugerindo a conectivista. Essa teoria é a integração de princípios explorados pelas teorias do caos, rede, complexidade e auto-organização. A seguir são apresentadas as características mais significativas dessas teorias das aprendizagens, especialmente, a interação e conhecimento/informação:

Quadro 31 – Tipos de teorias das aprendizagens

Teorias	Interação aluno-professor e aluno-aluno	Estimula à busca de conhecimento/informação (pesquisa)
Behaviorista	Baixa	Nulo
Cognitivista	Média	Baixo
Construtivista	Elevada	Elevado
Conectivista	Elevada	Elevada

Fonte: Loyolla e Prates (2001) e Siemens (2004), adaptado pelo autor (2017).

A aplicação da teoria behaviorista possibilita menor interação entre aluno-professor e aluno-aluno, contrapondo a construtivista e conectivista com as maiores possibilidades de interação entre aluno-professor e aluno-aluno. Na conectivista, Siemens (2004), a interação supera o atendimento individualizado com o professor, presente nas pedagogias behavioristas e cognitivistas e das interações em grupos com as limitações que acontecem no AVA no construtivista. A aplicação da teoria conectivista as atividades educacionais podem acontecer para além, ferramentas *wikis*, *Twitter*, discussões de texto e outras acessíveis na Web. Em linha gerais, o processo de ensino-aprendizagem originou diferentes tipos de teorias:

Quadro 32 - Síntese das teorias da aprendizagem

Teoria Behaviorista	Teoria Cognitivista	Teoria Construtivista e Sociointeracionista	Teoria Conectivista
A Comportamentalista investiga as relações entre estímulos ambientais consequentes e o comportamento do aprendiz durante a	A cognitivista descreve as etapas de processamento cognitivo de informações subjacentes à aprendizagem.	A construtivista analisa de que modo às experiências de vida e as interações sociais contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.	A Conectivista é guiado pela compreensão de que as decisões são baseadas em princípios que mudam rapidamente. A capacidade de fazer distinções entre informação importante e sem importância é vital. Também

aprendizagem, retenção e transferência.			importante é a capacidade de reconhecer quando novas informações alteram decisões com base no ambiente anterior.
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As teorias se diferenciam quanto às relações, comportamentos, processos e ambientes que sucedem o processo ensino-aprendizagem. Em cada teoria ou associadas se pode integrar os diferentes recursos e mídias (conteúdos textuais, vídeos, imagens, atividades, orientações e procedimentos didáticos), adequada ao propósito (sujeito) que se deseja alcançar na EaD. Pois, “promover a mídia-educação é importante também porque as defasagens, que separam muitas vezes os sistemas educacionais do mundo que nos rodeia, prejudicam a formação das novas gerações para vida adulta” (BÉVORT E BELLONI, 2009, p.1). As transformações socioculturais provocadas pela disseminação das tecnologias “da inteligência, a midiática das mensagens pedagógicas está, no coração dos processos educacionais, merecendo este novo conceito que nos detenhamos um pouco em sua significação”, (BELLONI, 2001, p. 26).

Nesse aspecto, torna-se importante que o sistema midiático utilizado possa encorajar diversos valores por meio da troca de informações entre os professores, gestores e alunos. A percepção para compreender a atuação do professor *online*, materializa-se na investigação da mediação pedagógica pela:

[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASSETO, 2009, p.144-145).

Na escola, o processo de mediação pedagógica pode ocorrer com os professores, tutores, estudantes, colegas, contudo, para Masseto (2009), o papel da mediação pedagógica se desenvolve por meio de uma nova atitude do mediador (professor). Em grande parte, o mediador assume o papel de orientador especialista ou profissional com conhecimento na área. Pode ter característica de consultor quando orienta, dirigir e motiva, de facilitador da aprendizagem na identificação das necessidades do estudante e acompanhar junto seu processo de aprendizagem. Aqueles que desempenham essas características podem colaborar e dinamizar o processo de aprendizagem de forma interativa adequando a linguagem, assim, aumentar a interação e interatividade com aplicação das TIC.

Esclarece-se que embora exista adjacência entre os termos “interação” e “interatividade”, o segundo decorre da composição indivíduo-objeto que se utiliza de um sistema informático. A interação e interatividade, segundo Belloni (1999), são termos sociológicos com significados diferentes, mas que se complementam. A interação, para Martins e Cruz (2010), é uma ação recíproca entre sujeitos que pode ser mediatizada por diferentes meios, ao passo, a interatividade pode ser entendida de duas maneiras, a primeira, significa a potencialidade técnica oferecida por algum meio tecnológico, tais como jogos, CDs, e ambientes virtuais de aprendizagem e, a segunda, compreende a atividade humana de usar, agir sobre a máquina e a modificação que a máquina pode permitir ao usuário.

Com a difusão acelerada das TIC e internet, os usuários tiveram acessos as mídias mais avançadas para interatividade com programas, interações com outros usuários, acesso à informação e entretenimento quase sem limites, porém, estão carreadas de

[...] novos desafios para a mídia-educação que deve aprender a lidar com: i) uma cultura midiática jovem, muito mais interativa e participativa; ii) fronteiras menos precisas entre uma elite produtora de mensagens e a massa de consumidores típica de massa; iii) novos modos de perceber o mundo e de aprender; iv) novas formas de fazer política e significativas possibilidades democráticas. As formas e os sentidos de que se vão revestir essas novas potencialidades ainda não realizadas dependem dos modos de relações que os jovens vão desenvolver com as mídias: apropriações mais democráticas, críticas e criativas dependerão, em grande parte, da capacidade de a sociedade oferecer oportunidades de mídia-educação às novas gerações (BELLONI, 2001, p. xiv).

Por outro lado, a mediação pedagógica, segundo Toschi (2010), aponta para a dupla mediação, seja nas aulas presenciais ou com mais ênfase nas salas de aulas virtuais. A dupla mediação tende a ser catalisadora de melhor comunicação educativa em ambientes digitais. Observou-se nas evidências desta pesquisa, que correram interações, mas a mediação ficou prejudicada pela baixa frequência dessa ação no AVA.

Nesse aspecto, não poderíamos deixar de citar a importância do professor tutor a distância no processo da mediação pedagógica, pela incumbência dos atos docentes que lhe são atribuídos na EaD no Brasil. O professor tutor a distância tem exercido, não somente, a mediação, mas, a docência *online* como protagonista no processo de ensino-aprendizagem e, igualmente, responsável pelo sucesso ou fracasso da oferta de curso no formato EaD. Tomando-se por base uma ação tutorial ativa e interativa é possível produzir no aprendiz importantes mudanças no seu modo de pensar e agir, na perspectiva da mediação pedagógica sob o chapéu sóciointeracionista. Fortalecendo que a interação do sujeito com o meio é ponto fundamental para que o indivíduo adquira conhecimento. Todavia, os aspectos apontados, Anderson e Dron

(2011) e Siemens (2004), na teoria de aprendizagem conectivista a interação mediada pode ser potencializada com atividade exploratória, conexão, criar artefatos e avaliação por pares.

As ideias preliminares para UAB, lembram Baxto e Amaro (2013), se demarcariam pelo estilo metodológico sem se prender a uma única metodologia e deveriam ser construídas das melhores partes das teorias de aprendizagem. Conceitualmente, na UAB a formação deveria valorizar a pesquisa e a produção do conhecimento, apropriação e aprofundamento das temáticas, a partir da prática curricular trabalhar a relação teoria e prática, desde o primeiro semestre e com mais intensidade no último ano da formação. A conclusão do curso seria com uma produção monográfica, evidenciando os aspectos teóricos e práticos, de modo que esse estudante fosse capaz de pesquisar a realidade e intervir criativamente no plano social. É nesta concepção que Darcy Ribeiro esboçou aspectos didáticos para UAB.

Neste contexto, cabe resgatar as teorias para EaD apresentadas segundo Anderson e Dron (2011), bem como, retomar os aspectos abordados por Loyolla e Prates (2001) e Siemens (2004):

Quadro 33 – Teorias da EaD, segundo Anderson e Dron (2011).

Geração de teorias da EaD	Tecnologia	Atividades de aprendizagem	Granularidade do aprendiz	Granularidade do conteúdo	Avaliação	Papel do professor	Escalabilidade
Behaviorismo Cognitivo	Mídias de massa: material impresso, TV, rádio, comunicação um-para-um	Ler e assistir	Individual	Fina: roteirizado e projetado do zero	Lembrar	Criador de conteúdo, sábio no palco	Alta
Construtivismo	Conferência (áudio, vídeo e Web), comunicação muitos-para-muitos	Discutir, criar, construir	Grupo	Média: apoiado e preparado, guiado pelo professor	Sintetizar: ensaios e trabalhos	Líder de discussão, guia ao lado	Baixa
Conectivismo	Web 2.0: redes sociais, agregação e sistemas de recomendação	Explorar conectar, criar e avaliar	Rede	Grossa principalmente ao nível do objeto e pessoal, autocriado	Criação de artefatos	Amigo crítico, co-viajante	Média

Fonte: Anderson e Dron (2011, p. 92), disponível em: <http://goo.gl/87T9Qh>. Acessado em: 21Out2015. Tradução nossa.

Nesse caminho, o papel do docente é relevante nessa transformação, porquanto historicamente os “educadores foram os primeiros a abraçar a revolução, e o aumento das oportunidades educacionais e, especialmente, os novos modelos voltados à aprendizagem a que surgiram e estão a influenciar a educação e a sociedade como um todo” (HARASIM, 2000, p.

59). Com tantas variedades de ferramentas e objetos de aprendizagens na internet, as apropriações delas se tornam desafios para alguns professores frente à sua prática pedagógica.

A priori, na UAB a organização do trabalho pedagógico se desenvolveria como processo às práticas educativas suportadas pelas TIC nas salas de aulas virtuais. Não se nega que algo está mudando nas instituições educacionais brasileiras, mas, a indução de políticas EaD reforçaram as práticas pedagógicas online obsoleta e desinteressante para os estudantes no âmbito UAB. Não por menos, recai na qualidade da educação nacional quando “graduados ensinam graduandos”, numa escancarada omissão quando se discursa “fazer mais com menos” como justificativa da face da precarização do trabalho docente em todo o Brasil.

Assim, a aprendizagem como mudança duradoura, - aqui entendida como mudança ao longo da vida, ocorrerá em de situações específicas, vivenciadas pelo indivíduo em seu contato com o ambiente, que para Bigge (1982) e Abbad Borges-Andrade (2004), entendido como processo psicológico que acontece no nível do indivíduo.

O processo de implantação de cursos na modalidade EaD tem amadurecido à medida que ocorrem os avanços das TIC, fato que legitima a relevância da comunicação e o papel do comunicador nesse contexto. Na atualidade, temos novos meios de comunicação que permitem interatividade intensa e rápida entre estudantes/estudantes e estudantes/professores/tutores, que servem para complementar os meios não interativos, ainda usados. [...] “a interatividade em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”, (LÉVY, 2000, p. 77). O grau de interatividade de uma mídia ou um dispositivo de comunicação pode ser medido em eixos, conforme o autor: a) as possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem recebido; b) a reciprocidade da comunicação “um-a-um” ou “todos-todos”; c) a virtualidade; d) a implicação da imagem dos participantes nas mensagens e; e) a telepresença.

Nesta conjectura, se observa que a sociedade está envolta às TIC necessitando compreendê-las em cada nicho, os contentamentos e discontentamentos da sociedade em relação a sua aplicabilidade, pois,

[...] a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de reconhecimento”. Neste aspecto, “o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais (MARTIN-BARBERO, 2002, p. 55).

Considerando os objetivos relacionados à aprendizagem dos estudantes, não devemos desprezar as teorias de aprendizagens na criação do desenho instrucional de curso e

aplicação dos meios de comunicação ajustados ao grupo de interesse. Uma das preocupações que tem levantado críticas e elogios da EaD é a forma como são utilizados os materiais didáticos e realizadas as atividades sem considerar os diferentes tipos de mídias. Sabe-se que o ensino por correspondência tem planejamento e estruturação diferenciada dos cursos realizados via rádio, videoconferência ou via Internet. Isso reforça que todas exigem escolhas cuidadosas, planejamento e gestão diferenciada na elaboração, implementação e execução de cursos no formato EaD. Requer apropriação da evolução das TIC, para aplicação adequada.

1. A primeira geração de estudo por correspondência/ em casa/ independente proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância.
2. A segunda geração, de transmissão por rádio e televisão, teve pouca ou nenhuma interação entre professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência; porém, agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
3. A terceira geração – as universidades abertas – surgiu de experiências norte-americanas que integrava áudio/vídeo e correspondência com a orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica.
4. A quarta geração utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e instrutores a distância. O método era apreciado especialmente para treinamento corporativo.
5. A quinta geração, a de classes virtuais on-line com base na Internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na Convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação” (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 47- 48).

Consequentemente, sem planejamento, gestão, avaliação e retroalimentação das aplicações pedagógicas das mídias na EaD, pouco ou nada resultarão na redução de possíveis entraves quanto à disseminação, integração e usabilidade das TIC que possa favorecer a convergências dos meios de comunicações para fins educacionais no país. Se torna ponto crucial que os modelos de EaD estejam adequados aos objetivos que se pretendem alcançar para determinado público. Por exemplo, as universidades, faculdades, corporações ou distritos escolares, Moore e Kearsley (2010), nos Estados Unidos estavam utilizando algum tipo de educação a distância, conforme o modelo a um público específico:

Tabela 28 - Comparação entre os métodos de educação a distância

TIPO DE EaD	GRAU DE INTERAÇÃO/QUALIDADE DE PRODUÇÃO	GRAU DE FLEXIBILIDADE	POPULAÇÃO ALMEJADA
Estudos em casa	Mínimo, Reduzida-moderada	Alto	Vocacional e Técnico; diploma
Estudo independente	Moderado Moderada	Moderado	Universitária: Graduação, alguma e pós-graduação e educação continuada e também sem contagem de créditos
Universidade abertas	Alto Alta	Moderado	Universitária: Graduação, alguma e pós-graduação e educação continuada e também sem contagem de créditos
Interativo	Reduzida-Moderada	Reduzido	K-12, universitária, de corporação e militar
Televisão	Reduzido	-	-
Internet/aprendizado	Alto	Alto	K-12, universitária, de corporação e militar
Online	Reduzida-Moderada		

Fonte: MOORE E KEARSLEY (p. 75, 2010).

Observa-se que o tipo de EaD a ser aplicado para fins educacionais orientará qual a organização, a técnica, a administração, o investimento, a infraestrutura física e tecnológica, sempre, dependente do público alvo desejado.

No Brasil, essa orientação está descrita, também, nos referenciais de qualidade para EaD (RQEaD) com foco no processo pedagógico do estudante, embora, necessite ser atualizado. A grande maioria dos estudantes de curso EaD são originários de curso presenciais brasileiros. Indispensável que o projeto pedagógico preveja um módulo introdutório para o domínio de conhecimentos e habilidades básicas referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso do estudante. Neste módulo introdutório poderia conter atividade de acolhimento do estudante assegurando-os um ponto de partida comum, os mecanismos de recuperação de estudos, avaliação e previsão de metodologias avaliativas aos estudantes com ritmo de aprendizagem diferenciado. O conteúdo de um meio pode modificar seu público e seu status social, logo, pode subir ou cair, mas, uma vez que o meio se estabelece ele continua a funcionar dentro de um sistema maior de opções de comunicação. Nessa expectativa, o desenvolvimento de uma cultura da convergência poderá ser um caminho, pois “ela é um processo não um ponto final” (JENKINS, 2009, p. 41).

Salienta-se que o modelo para EaD deve estar ajustado à organização estrutural da instituição, conforme pode-se inferir de Lévy (2000), Santaella (2003), Moore e Kearsley (2009), Jenkins et al (2009), Anderson e Dron (2011), Ferrés e Piscitelli (2012), de modo convergente aos meios de comunicação e a cultura participativa. Nesse desígnio poderá favorecer a execução de atividades cooperativas e colaborativas pelo desenvolvimento da inteligência coletiva entre os participantes na produção de artefato.

Para a execução funcional e produtivo de trabalhos cooperativos são necessários alguns requisitos, Johnson, Johnson e Holubec (1999), como a interdependência positiva do

trabalho conjunto para um objetivo comum, no qual cada um se preocupa com a aprendizagem dos colegas e a responsabilidade individual – responsabilidade pela própria aprendizagem, dos colegas e contribuição ativa para o grupo. Outros aspectos devem estar intrinsecamente associados, tais como: a interação face a face são oportunidades de interagir com os colegas de modo a explicar; elaborar e relacionar conteúdo; habilidades interpessoais, competências de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflito, bem como, o processamento do grupo, que são balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão na aprendizagem. Para tanto, o ambiente virtual de aprendizagem precisa atender minimamente as exigências de design, pedagógica e conectividade.

A adequação dos AVA passa pelos aspectos da docência *online*, Morgado (2001, 2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013), Valadares (2011), citados por Amaro (2015), de uma maneira ou outra concordam que os aspectos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos estão intrinsecamente relacionados. Bem como, pelas funções do professor *online* descritas por Amaro e Baxto (2015). Na função pedagógica estão as ações: 1. Dar instrução direta; 2. Realizar perguntas diretas; 3. Fazer referências a modelos ou exemplos; 4. Dar conselhos ou oferecer sugestões; 5. Promover autorreflexão no estudante, neste ato, o professor provoca o estudante a repensar suas ações; 6. Guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações; 7. Sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias; 8. Oferecer feedback e congratulações pelas contribuições na discussão *online*; 9. Atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas; 10. Costurar comentários. Na função gerencial do professor estão as ações: 1. Gerenciamento das ações dos estudantes; 2. Gerenciamento das discussões e trabalhos de grupos; 3. Gerenciamento da parte administrativa do curso. Na função social estão as ações: 1. Criar ambiente de fácil comunicação; 2. Estabelecer tempo de resposta; 3. Reconhecer e valorizar comentários. Na função de suporte técnico estão as ações: 1. Seleção de software e 2. Orientação técnica.

As evidências analisadas nos cursos de licenciaturas a distância UAB-UnB demonstraram a uniformização do modelo EaD construído à medida que o escopo do modelo EaD CAPES se impôs a um possível modelo da IES a ser aplicado nas regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste e Sudeste do país. Sabe-se que essas regiões possuem características específicas quanto ao deslocamento, infraestrutura (física, tecnológica e de rede), financeira e de pessoal, em pontos extremos, que dificultam sobremaneira a oferta de cursos no formato EaD. Suscita-se dúvida da necessidade ou não de um “padrão/modelo” a ser adotado para todos os cursos ofertados no formato EaD pela instituição, uma vez que:

[...] convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica, pois ela altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. Refere-se a um processo e não a um ponto final! Prontos ou não, já estamos vivendo numa cultura da convergência [...] alimentar está convergência significa uma mudança nos padrões de propriedade dos meios de comunicação e impacta com o modo de como consumimos esses meios. Envolve uma transformação na forma de produzir e consumir os meios (JENKINS, 2009, p. 43-44).

Observou-se no ambiente virtual de aprendizagem UAB-UnB, independente das especificidades de cada curso, os padrões estabelecidos fragilizaram as participações nos debates dos fóruns temáticos, na conferência via computador (chat) e acesso aos Filmes/vídeos/áudio. As evidências demonstraram distanciamento dos professores tutores a distância na relação mediadora, sendo implicador para a redução da interação entre os participantes nos cursos. Constatou-se a ausência dos professores responsáveis pelas disciplinas nas discussões dos fóruns temáticos colaborando para baixa participação dos estudantes. Recordam-se que os PPC UAB-UnB indicaram a teoria construtivista para seus cursos de licenciaturas a distância, por se apegar na elevada interação aluno-professor e aluno-aluno, na busca do conhecimento e informação (pesquisa). Essa teoria é apontada por Anderson e Dron (2011) que a tecnologia se prestaria na comunicação muitos-para-muitos (conferência áudio, vídeo e Web), as atividades de aprendizagem por meio de discussão, criação e construção em grupo guiado pelo professor (líder). As evidências apreendidas não confirmaram essas características nos oito cursos de licenciaturas a distância UAB-UnB. De forma esporádica, três cursos aplicaram a Web conferência e 6 (seis) cursos a conferência por computador (Chat), exceto, no curso de licenciatura em Educação Física que utilizou em todas as disciplinas para o período 1º/2015.

Considerando as análises das evidências foram interpretadas, a fim de potencializar as habilidades dos participantes em ambientes virtuais de aprendizagem, Jenkins et al (2009), como: jogo ou ludicidade; performance; simulação; apropriação; desempenho de multitarefa; cognição; inteligência coletiva; julgamento; navegação transmidiática; trabalho em rede e negociação. Adicionam-se às estratégias as dimensões e indicadores voltados às competências midiáticas necessárias para Ferrés e Piscitelli (2012), no âmbito de análise e no âmbito de expressão: a) dimensão de linguagem; b) dimensão de tecnologia; c) processos de interação; d) processo de produção e difusão; e) ideologia e valores; e f) estética. Esses indicadores abarcam as possíveis compreensões, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às aprendizagens ao logo da vida na atualidade.

Assevera-se que as novas competências, quase todas, envolvem habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e habilidades de rede de trabalho (*networking*). A

manutenção de tarefas *off-line*, como demonstraram as evidências analisadas no Moodle UAB-UnB, não se alcançou, na prática, as plenitudes das habilidades, dimensões e indicadores apontados por Jenkins (2009), Anderson e Dron (2011), Ferrés e Piscitelli (2012) quanto às competências necessárias para formação ao longo da vida para o século XXI.

Neste contexto, sugere-se atenção quanto à formulação e execução dos PPC voltados às estratégias que possam fortalecer a cultura participativa nos cursos EaD, que igualmente possam resultar em maior interação e produção em grupo cooperativo e colaborativo, com meios de comunicações que fortaleçam a cultura participativa. A cultura, para Jenkins et al (2013) deveria impor poucas barreiras à expressão artística e engajamento, deveria ter muito apoio à criação e ao compartilhamento, os conhecimentos dos mais experientes fossem passados adiante para os iniciantes, os membros acreditassem que suas contribuições são importantes e os membros sentissem algum grau de conexão social entre si, ou ao menos se importassem com que os outros pesam sobre o que criaram.

Para tanto, na oferta de cursos no formato EaD é desejável o desenvolvimento de novas competências midiáticas que alcancem habilidades que possam afastar o individualismo e aproximar a participação em rede em pequenos e grandes grupos. Assim, na dimensão micro relacionada ao ensino e aprendizagem da IES, sugere-se o desenvolvimento de curso no formato de MOOC, apoiado na teoria de aprendizagem conectivista, por suportar milhares de participantes e com recursos educacionais abertos (REA). Os MOOC são voltados à aprendizagem em rede, execução de tarefas, distribuição de conteúdo, com vistas à formação continuada, formação para acreditação e/ou auto formação, em parceria ou com recursos próprios, podendo se diferenciar em cMOOC, xMOOC ou sMOOC.

Sinteticamente, o modelo conectivista cMOOC é o modelo de distribuição mais conteudista e auto instrucional como xMOOC, também, conhecidos por suas características comerciais. O modelo cMOOC enfatiza a participação ativa do estudante pautado na criação do conhecimento, na criatividade, na autonomia, na aprendizagem partilhada e colaborativa. O modelo xMOOC é desenvolvido em plataformas comerciais e/ou semicomerciais, adota o modelo de aprendizagem tradicional e unidirecional, regulado na autoinstrução por recurso audiovisual, textos e exercícios em formato de teste de autocorreção. Por outro lado, a geração sMOOC, projeto ECO (2015), se distingue dos modelos cMOOC e xMOOC, pelo fortalecimento da relação de comunicação por redes, metodologia, modelo comunicativo e pedagógico de comunicação multidirecional (todos com todos).

Por conseguinte, o desenvolvimento de Cursos Abertos Massivos *Online* (MOOC) intra/extra institucional poderá potencializar a interação, cooperação e colaboração em rede, em

curso a distância ofertado pela IES. A essência do MOOC, Downes (2013), é de não ser um ambiente particular, não ser de uma plataforma única, mas sim, ter capacidade da tecnologia dar suporte ao curso para capacitar, envolver conversas e atividades em várias plataformas e linguagem.

Enfatiza-se sobre a importância da qualidade da mediação, como nos revelam Belloni (2008), Toschi (2003), Prado e Martins (2002), Ramal (2002), bem como à aprendizagem significativa defendida por Bloom (1956), descrita por Ferraz e Belhot (2010). Ou seja, intrinsecamente relacionada à adequação da linguagem que se presta à ação comunicativa para determinado modelo pedagógico e grupo social. Acredita-se que as IES precisam refletir sobre o modelo pedagógico, público, tecnologias, mídias, estratégias e ferramentas no processo ensino-aprendizagem. Contudo, são necessárias idas e vindas à concepção metodológica, abordagem e à maneira como contextualizam suas práticas. Pois, na ação educacional, para Harasim (2000), começamos a identificar as consequências das mudanças de paradigma, pela necessidade da mudança de atitudes, novos níveis de investimento e o reconhecimento da necessidade da transformação educacional e das estratégias pedagógicas.

Finaliza-se esta subseção que conduziu a categoria na abordagem micro, ensino e aprendizagem, mas, não se esgota, deixando espaço na sequência para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs identificar e analisar se as licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília (UnB) alteraram o modelo de transferência da informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência. A pesquisa ocorreu no período 2014-2017, especialmente com as turmas do 1º/2015, no âmbito da UAB, referentes aos acessos, participações e interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Justificou-se para sua realização, a amplitude desejada pelo poder público quanto ao desenvolvimento, expansão e interiorização da oferta de cursos e programas voltados à educação superior, por intermédio da modalidade a distância em todo o Brasil. Reforçado pela revisão sistemática que apontou para futuras investigações quanto à cultura relacionada à integração, repercussão, contribuição, aproximação e convergência das TIC no processo-ensino aprendizagem na educação superior. Considerou-se também que (i) o emprego da TIC voltada à educação teve incentivo nas LDB 9394/96; (ii) a modalidade EaD e UAB constam nas metas do PNE 2014-2024; (iii) indício da UNESCO (2015) que o Brasil precisa melhorar a competência do professor para utilizar as TIC na educação. Assim, foram traçados seus objetivos, geral e quatro objetivos específicos.

Quanto aos aspectos voltados à cultura da convergência institucional as evidências assinalaram que o modelo organizacional da IES está relacionado à vocação dupla, mas, envolvida com quatro outros tipos de modelos organizacionais para EaD, na perspectiva de Moore e Kearsley (2010). O modelo organizacional da EaD da IES, na atualidade, está submerso de forte indução do poder público, acompanhado pelos ditames de um programa governamental estruturado por aglomerado de IES públicas, originariamente, com vocação única, com oferta de cursos presenciais, que se dispuseram a ofertar alguns cursos no formato a distância, na lógica da configuração cooperativa entre os entes federados. No PDI 2014-2017 da IES há ênfase na institucionalização da EaD como princípio básico e orientador das discussões e tomadas de decisões, por meio de estratégias políticas e de gestão administrativa com intuito de debater, esclarecer e dar visibilidade institucional ao ensino a distância. Entretanto, a indução para essa política pública dá pouca importância à qualificação de quem irá atuar com os estudantes, isto é, se comparado às tipificações dos estudantes descritas, no então, PO UnB/62, a configuração do tipo de estudante seria “profissionalizantes”, mas, as evidências apontam para o tipo de estudante na perspectiva de “universitários consumidores”. Das evidências extraídas nos três últimos PDI da IES identificou-se distanciamento das

diretrizes e a sua execução. Essas evidências apoiaram a identificação de fragilidade quanto ao desenvolvimento de uma cultura da convergência das TIC nos diversos níveis na IES. Nos três últimos PDI e PPC dos oito cursos de licenciaturas a distância ocorreram distanciamento entre as orientações administrativas e pedagógicas ilustrando-as como instâncias autônomas e não interdependentes. Essas características contribuíram para a maneira como aconteceram a comunicação, a interação, a participação, a usabilidade e a cooperação da comunidade acadêmica na IES.

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

Extraí-se das evidências dos PPC dos cursos que a teoria construtivista seria aplicada nos cursos na modalidade a distância, entretanto, ao comparar a participação e interação no AVA identificou-se que os cursos não aplicaram, na sua execução, a teoria construtivista, conforme exhaustivamente declarados nos PPC dos cursos. A teoria construtivista é apontada por Anderson e Dron (2011) aquela que a tecnologia proporcionaria, na comunicação muitos-para-muitos (conferência áudio, vídeo e Web), as atividades de aprendizagens por meio de discussões, criação e construção em grupo guiado pelo professor (líder). Observou-se na prática dos cursos de licenciaturas a distância que as ações ficaram nas perspectivas das teorias behaviorista e cognitivista. Resgata-se que a teoria behaviorista possibilita menor interação entre aluno-professor e aluno-aluno, no qual o estímulo à busca de conhecimento/informação é nulo. Quanto na teoria cognitivista, a interação aluno-professor e aluno-aluno é média, mas, o estímulo à busca de conhecimento/informação é baixo. Isso não quer dizer que os professores não conheçam as teorias de aprendizagem para EaD, porém, não nomearam as aplicações nos cursos, muito menos atentaram para a teoria construtivista descrita em seus PPC.

Quanto à formação da inteligência coletiva nas licenciaturas a distância, embora as evidências tenham demonstrado alta participação (acesso), dependendo do tipo de mídia utilizada nas atividades dos cursos a participação interação foi baixa. Todavia, as participações nos fóruns temáticos com as maiores frequências de acessos obtiveram altas frequências de participações, mas, as relações dessas participações apresentaram seus extremos muito distantes entre si. Nesses fóruns foram observadas interações silenciosas e introspectivas quando

comparados aos materiais inseridos no AVA e as participações nos fóruns em geral. Resgate-se que à medida que o ciberespaço amplia a esfera das interações sociais, mais relevantes se estabelecerem critérios de como que a participação seja moldada pelos protocolos culturais e sociais, a que, para Jenkins (2009, p. 189), “na cultura da convergência, todos são participantes – embora os participantes possam ter diferentes graus de status e influência”, e ilimitada, assim, os estudantes controlaram seus acessos, por desejarem ou por não participarem das discussões nos fóruns temáticos. Constatou-se que a maioria dos tutores a distância não foram ativos ou claros, suficientemente, quanto às orientações dos respectivos fóruns temáticos. Assim, a possibilidade da baixa participação foi dada como certa em todos os cursos de licenciaturas a distância. Recordar-se que a “educação a distância está relacionada à mudança”, da mesma forma, “[...] permite um maior grau de controle para o aluno em relação à instituição de ensino, com consequência no que a instituição se propõe ensinar e no modo como ensino” (MOORE e KEARSLEY, 2010, p 20).

Na perspectiva da cultura participativa nas licenciaturas a distância as evidências apontaram para as ocorrências de pequenas conexões de interações resultando baixa densidade e baixa modularidade. Nesta leitura, a cultura participativa se relacionou ao tipo de interação silenciosa e introspectiva exposta por Moore (1993), em nosso entendimento, é aquela que o participante acessou o ambiente (navegou nas tarefas), mas, não contribuiu de forma ativa nos fóruns temáticos - porquanto, não se manifestou à medida que obteve seu acesso no AVA. Segundo os PPC o fórum seria o principal local de interação entre os participantes, no qual os tutores a distância teriam a função de mediação do processo de interação. Mas, a maioria desses tutores a distância não potencializaram os debates dos fóruns temáticos afetando o desenvolvimento da inteligência coletiva, especialmente pela ausência de incremento de atos cooperativos e colaborativos entre os participantes dos cursos. Conforme apontado por Johnson e Johnson (1974); Ellis, Gibbs e Rein (1991); Harasim (1996); Teles (2009); Harasin et al (2005), Castells (2009), Jenkins (2009; 2013), Moore e Kearsley (2010), a formação em rede de aprendizagens poderia ser uma porta para a mudança educacional, desde que, conforme Fullan (2009), tenha membros líderes que possam direcionar para os resultados que pretendem alcançar.

Embora as ofertas das licenciaturas a distância tenham ocorrido no tipo de mídia na categoria de “sistema de aprendizado fundamentado na web”, no qual se pode combinar textos, gravações de áudios, rádio, televisão e teleconferência forma síncrono e assíncrona pela construção colaborativa, as evidências marcaram a preferência da aplicação do texto, em detrimento de outras mídias, nos espaços de criação sem privilegiar a diversidade das teorias

de aprendizagens, sejam elas behaviorista, cognitivista, construtivista e ou conectivista. Por outro lado, infere-se que a dinâmica da participação necessitaria de ajuste para obter o equilíbrio entre os extremos daqueles cursos, cujas disciplinas tiveram menores frequências de participações. Nesses casos, merecem atenção na ação profissional, no tipo de mídia empregada, no designer do curso, na infraestrutura do polo, no tipo de participante (ativo ou passivo), sem se limitar a estes fatores. Assim, nos remetem à homogeneização ou controle dos tipos de mídias a serem utilizadas nos diferentes cursos, ao mesmo tempo, em que as similaridades se aproximaram às ausências de apoio de uma equipe multidisciplinar ou escassez de recursos, em todos os aspectos, no caso desta pesquisa dificultaram a execução das disciplinas distribuídas nos oito cursos nas licenciaturas a distância.

Na atualidade, as crises econômicas, recorrentes nos diferentes continentes, vem estimulando a busca de novas estratégias para aplicação das TIC na educação superior, oriunda do berço das Universidades Abertas na União Europeia (UE). Isto é, considerando que o modelo organizacional da UAB se espelhou nos modelos brasileiros e da UE (UNED/ES e Open University), alerta-se para as recomendações quanto à promoção da infraestrutura a ser empregada em processos de ensino e aprendizagem com as TIC, caso se pretenda potencializar a aplicação da TIC em cursos no formato EaD no Brasil. Aliás, as universidades da UE têm respondido a esse e outros desafios com iniciativas para o ensino e aprendizagem, proporcionando à estudante oportunidade voltada para o desenvolvimento das competências transferíveis, por meio do envolvimento da comunidade externa em atividades institucionais fundamentais. Entende-se que possamos ajustar o modelo organizacional de EaD, por meio de parcerias e formação em rede cooperativa e colaborativa, garantindo amplitude de atuação entre as IES brasileira e internacionais. As parcerias e formação em rede podem ser alcançada por meio de curso *online* aberto e massivo (MOOC), sem a necessidade da estruturação de polos de apoio presencial para o mesmo curso da IES, mas, um local em comum onde as IES possam certificar, criar, reutilizar, encontrar, selecionar, mixar e compartilhar seus conteúdos, respeitando à especificidade de cada IES.

Neste contexto, nos últimos anos foram desenvolvidos diferentes tipos de repositórios para armazenamento de conteúdo aberto e hospedagem de grande quantidade de Recursos Educacionais Abertos (REA) – que podem ser utilizados e reutilizados, bem como potencializados para o desenvolvimento da cultura da convergência. Por exemplo, como no *Open Professional Collaboration for Innovation*⁵⁹, na União Europeia da Ariadne

⁵⁹ Projeto financiado pelo programa Erasmus+ da União Europeia, criado pela associação LieDM (<http://liedm.net/en>). Disponível em: <http://openprof.eu/newsletter1>. Acessado em: 25Jul. 2016.

(<http://www.ariadne-eu.org/>); no Reino Unido, a Rede Economia Aprendizagem On-line e materiais de ensino (<http://www.economicsnetwork.ac.uk/links/othertl.htm>); Na Alemanha, o repositório de objetos *Freiburger* Multimídia (<http://freimore.uni-freiburg.de/>); no Reino Unido, o espaço Lab (<http://labspace.open.ac.uk/>), Rede Nacional de Aprendizagem (<http://www.nln.ac.uk/>) e *Open Learning* (<http://www.open.edu/openlearn/>); no Estados Unidos, a *Merlot* (<http://www.merlot.org>) e *OER Commons* (<http://oercommons.org/>); *OER online* Arquivo (<http://www.archive.org/>).

Sabe-se que a partir das comunidades de conhecimento que se formam à volta de interesses intelectuais comuns progridem quando há cooperação e competição ao mesmo tempo, que segundo Lévy (2008); Jenkins (2009) quando a comunidade científica, as empresas e os indivíduos são capazes de trocarem ideias (cooperar), confrontarem pensamentos opostos (competir) e, assim, gerarem conhecimentos. Se considerarmos a diversificação das mídias em múltiplas plataformas midiáticas, as transformações tecnológicas, culturais e sociais podem ser o incentivo à procura de novas informações e conexões, nesses casos, potencializados com formação de rede cooperativas e colaborativas intra/extra instituição. Pode-se chegar ao conhecimento, por intermédio do bom emprego de estratégias pontencializadas das habilidades/competências, conforme Jenkins et al (2009), tais como: jogo, desempenho, simulação, aproximação, multitarefas, cognição distributiva, inteligência coletiva, julgamento, navegação transmidiática, trabalho em rede e negociação, tarefa cooperativa e colaborativa. Essas habilidades/competências coadunam com as intencionalidades da oferta de EaD que merecem atenção na elaboração dos documentos administrativos e pedagógicos que direcionam a maneira como se darão a comunicação, interação, participação, usabilidade e cooperação da comunidade acadêmica na instituição.

Neste contexto, reforça-se que a pesquisa buscou contribuir com as interpretações das evidências no sentido de sugerir ações tendo em vista potencializar ou inovar o modelo organizacional de EaD nas instituições educacionais em três categorias: macro - política pública; meso - organização, gerenciamento e tecnologia; micro - processo de ensino-aprendizagem.

Na categoria sistemas e instituições de EaD no Brasil, considerando o marco legal, ao mesmo tempo que regula pode ter criado insegurança quanto à implantação da EaD para fins educacionais. Assevera-se que há diferentes compreensões quanto aos modelos de EaD, gestão do sistema de ensino, legislação, formação inicial, continuada e valorização dos profissionais na modalidade a distância. Sabe-se que há movimentação, no Brasil, para os ajustes do marco

regulatório da EaD, porquanto, criaram amarras replicadas nos PDI e PPC das IES, contrapondo aos princípios fundantes da EaD de ser flexível, conseqüente, não se limitando a estes. Ademais, o distanciamento entre os documentos norteadores (PDI e PPC) dos cursos e a sua execução evidenciaram fragilidades quanto ao desenvolvimento da cultura da convergência nas IES podendo reverberar na qualidade da oferta educacional. Neste ponto, as aproximações mínimas observadas entre PDI e PPC não produziram ações potencializadas frente à aplicação dos meios de comunicação, se considerarmos a demasiada concentração de mídia texto (PDF) empregada nos cursos.

Assevera-se que as evidências identificadas divergiram do alto conceito acadêmico e da larga experiência da IES quanto à oferta de projetos, programas e cursos no formato EaD, principalmente via Centro de Educação a Distância (CEAD). De tal modo, as evidências sugerem que a oferta da EaD via CEAD poderia potencializar a organização curricular mais flexível (oferta contínua) com oferta de disciplina transversal voltada à aquisição de competência digital em curso em EaD. Ainda, a produção de material didático adequado ao modelo organizacional para EaD às distintas regiões do país; mediação com professor institucionalizado ou contrato por titulação; infraestrutura de comunicação e mediação pedagógica multiplataforma, considerando as teorias pedagógicas para EaD; equipe multidisciplinar gerenciada pelo CEAD em parceria com os Institutos, Faculdades e Centros da IES. Diga-se ainda da importância de uma cultura colegiada com a administração central CEAD; avaliação formativa e somativa por pares; infraestrutura física e de pessoal, segundo o modelo organizacional EaD; formação de rede cooperativa e colaborativa entre os institutos, Faculdades e Centros da IES para elaboração, produção, acompanhamento, avaliação e disseminação dos cursos EaD (recursos educacionais abertos (REA), produção de vídeos, competência digital, gravação de aulas, documentários, melhoramento do AVA e gestão).

Portanto, a indução do modelo EaD no Brasil, via marco legal, se afasta do pensamento inicial de Darcy Ribeiro (1997) que entendia a educação como o caminho para a mudança. Especialmente, em meio das evidências elencadas nesta pesquisa, tais como, a conformação da prática remuneratória por bolsa pesquisador; a descontinuidade de cursos de formação para apropriação da teoria, da técnica e da prática para atuar na EaD; as inadequações da infraestrutura para aplicação das TIC tendem debilitar o processo de implantação, execução e continuidade de programas e projetos na EaD no país.

Quanto ao processo ensino-aprendizagem para EaD as interpretações das evidências sugerem que as instituições educacionais (re) pensem sobre as diferentes teorias de aprendizagem para EaD sem desprezar os pontos positivos das teorias. Alcança-se que na

interação é tendência dessas teorias de aprendizagens centrarem o foco no estudante ou no professor. Rememora-se que entre as teorias Behaviorista, Cognitivista, Construtivista e Conectivista, a construtivista e conectivista tem elevada interação entre aluno-professor e aluno-aluno, e, podem estimular à busca de conhecimentos e informações (pesquisa). Considerando que as ideias preliminares para UAB, segundo Baxto e Amaro (2013), se demarcariam pelo estilo metodológico sem se prender a uma única metodologia, mas, deveria se constituir das melhores partes dessas teorias de aprendizagens. Neste caso, as evidências atestaram que o modelo organizacional EaD nas licenciaturas a distância, embora previsto nos PPC dos cursos, não se concentrou na teoria construtivista, mas, nas teorias behaviorista e cognitivista. A teoria construtivista abarcaria tecnologias as mais diversas como: conferência (áudio, vídeo e web), comunicação muitos-para-muitos, atividades de aprendizagem para discutir, criar, construir; a granularidade do aprendiz seria em grupo; granularidade do conteúdo seria média com o apoio, preparação e guiado pelo professor; a avaliação seria sintetizada por ensaios e trabalhos; o professor seria o líder das discussões como guia ao lado do estudante.

Na prática, houve espaçamento entre o proposto no PPC (teoria construtivista) para o modelo organizacional EaD executado nas licenciaturas a distância. Neste ponto, Lévy (2000), Santaella (2003), Moore e Kearsley (2009), Jenkins et al (2009), Anderson e Dron (2011), Ferrés e Piscitelli (2012), de modo convergente aos meios de comunicação e a cultura participativa apontam para a execução das atividades cooperativas e colaborativas, durante a produção de artefatos, com o desenvolvimento da inteligência coletiva entre os participantes. Não seremos precipitados em afirmar que os profissionais da educação não sabem sobre as teorias de aprendizagens para EaD, todavia, as evidências abalizaram que, na sua maioria, não têm tempo ou não se preestabeleceram a praticá-la.

Nos aspectos da docência *online*, conforme Morgado (2001, 2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013), Valadares (2011), citados por Amaro (2015), de uma maneira ou outra, concordam que os aspectos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos estão intrinsecamente relacionados. Assim, para potencializar essa categoria foram sugeridas estratégias nos moldes citados por Amaro e Baxto (2015), que alcançassem a função pedagógica, a função gerencial do professor, a função social e a função de suporte técnico. Ainda, potencializar as habilidades dos participantes em AVA na perspectiva de Jenkins et al (2009). Adicionalmente, considerando as competências midiáticas necessárias com o emprego da TIC, algumas dimensões e indicadores descritos por Ferrés e Piscitelli (2012), no âmbito de análise e no âmbito de expressão: a) dimensão de linguagem; dimensão de tecnologia; processos de interação; processo de produção e difusão; ideologia e

valores; e estética. Nestes indicadores estão as possíveis compreensões, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às aprendizagens ao longo da vida na atualidade.

De acordo com Jenkins et al (2013), a cultura deveria impor pouca barreira à expressão artística e engajamento, ter muito apoio à criação e ao compartilhamento, os conhecimentos dos mais experientes fossem passados adiante para os iniciantes, os membros acreditassem que suas contribuições foram importantes e os membros sentissem algum grau de conexão social entre si, ou ao menos, que se importassem com que os outros pesam sobre o que criaram, ou seja, maior interação.

Na cultura da convergência “as velhas e as novas mídias colidem, onde mídias corporativas e mídias alternativas se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (JENKINS, 2009, p. 29). Na área educacional, há quem defenda que o emprego das tecnologias flexíveis em curso presenciais, híbridos ou totalmente a distância poderia deslocar a centralidade do professor revertendo-a ao estudante. Todavia, acredita-se que não seja o caso de centralidade estar no professor ou no estudante, mas, a capacidade comunicativa que as TIC têm para formação em rede.

Nesta lógica, a centralidade desvirtuaria de um único ator, porquanto, a rede quando adequada tenderia à cooperação e colaboração no processo ensino-aprendizagem. Por este ângulo, espera-se o rompimento da cultura estabelecida por outras práticas potencializadas pelos meios de comunicação. De tal modo, a cultura participativa mais ativa e permeada pelo desenvolvimento da inteligência coletiva fortaleceria a interação aos mesmos membros daquela comunidade em atos cooperativos e colaborativos em rede de aprendizagem

Para potencializar a interação em cursos de formação inicial, continuada e desenvolvimento de atividade em múltiplas plataformas sugere-se o ponto de vista de Downes (2013) o desenvolvimento de estratégia intra ou extra institucional cooperativa e/ou colaborativa em rede suportada por curso aberto e massivo (MOOC). Neste olhar, fortalece o entendimento de que as IPES não sejam apenas executoras de programas ou projetos governamentais, mas, precisam entender, segundo Fullan (2009), sobre o significado da mudança educacional. Para além disso, espera-se que as instituições educacionais consigam identificar as limitações e direcionar as potencialidades rumo à mudança dos modelos estabelecidos para elevar a qualidade, permanência, diplomação e efetividade da oferta de cursos, projetos e programas na modalidade EaD.

Contudo, sabe-se que a existência de variáveis pode influenciar a mudança educacional, por exemplo, a existência e a qualidade da inovação; o acesso à inovação; o apoio da administração central; o apoio aos professores; os agentes de mudanças externos; a

pressão/apoio/apatia da comunidade; as novas políticas voltadas às verbas (federal/estadual/local); resolução de problemas e orientações burocráticas. Pode-se dizer que as IES precisam ficar atentas às melhorias de seus processos administrativos e acadêmicos, caso queiram se manter competitivas (privado “mercado”) e o interesse público (público).

Portanto, à medida que aprofundamos na temática acerca da cultura da convergência mais somos instados a compreendê-la, seja relacionada aos meios de comunicação, à cultura participativa e à inteligência coletiva em ambientes educacionais. Conclui-se que todas são temáticas abrangentes que merecem atenção quanto à implementação, ao desenvolvimento, à execução e à avaliação de cursos, programa e projetos educacionais no formato de EaD.

Enfim, recupera-se o objetivo geral desta pesquisa que propôs identificar e analisar se as licenciaturas a distância ofertadas pela Universidade de Brasília (UnB) alteraram o modelo de transferência da informação com aproximação da perspectiva da cultura da convergência. Nesta perspectiva, as análises das evidências conduziram que a indução do modelo organizacional para EaD na IES não potencializou a mudança de modelo pedagógico quanto à mera transferência de informação nas licenciaturas a distância. Neste sentido, a pesquisa pontou lagunas e necessidades quanto à realização de novos estudos voltados à cultura da convergência, a fim de gerar subsídios potencializados às instituições de educação superior, ao poder público, à comunidade acadêmico-científica, especialmente, quanto ao modelo organizacional de EaD que possa contribuir para a mudança em relação à mera transferência de informação no processo ensino-aprendizagem das instituições que ofertam educação superior a distância nas diferentes regiões do país.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 237- 275.
- ALEKSIC-MASLAC, K.; MAGZAN, M.. **ICT as a tool for building social capital in higher education**. Campus-Wide Information Systems, 29(4), 272-280. 2012.
- ALTHUNIBAT, A.. **Determining the Factors Influencing Students' Intention to Use M-learning in Jordan Higher Education**. Computers in Human Behavior 52, pp. 65-71. 2015.
- AMARO, R. **Docência Online na Educação Superior**. 264 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- AMARO, R.; BAXTO, W. . Tessitura Teórica sobre a Docência *Online* na Educação Superior. IN: **O Tripé da Educação a Distância: regulação, docência e discência**/Alves, C. M. T.; Amaro, R.; Baxto, W.; Martins, R. O.. (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.
- ANDERSON, T.; DRON,J. **Three generations of distance education pedagogy**. Inter national Review of Research in Open and Distance Learning, 2011, v. 12, n. 3, p. 80-97.
- ARAUJO, C. M.; PAIVA A. S. I. M.; GOMES. S. C.. **Technology Innovation - Electronic Game in the Brazilian Higher Education**. Journal of Technology Management & Innovation, 7(3), 32-43. 2012
- BARABÁSI, A. L.. **Graph Theory**. The New Science of Networks. Perseus Books Group, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/Y3YUwb>>. Acessado em: 02/02/2016.
- BAXTO, W. ; AMARO, R.. **Docência na Sala de Aula Virtual: do legal ao real**. In: 17º Congresso Internacional de Educação a Distância - CIEAD da ABED, 2011.
- BAXTO, W.; AMARO, R.. **Docência Online: quem embala a Universidade Aberta do Brasil?** In: 19º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2013.
- BECKERS, R.; VAN DER VOORDT, T.; DEWULF, G.. **A conceptual framework to identify spatial implications of new ways of learning in higher education**. Facilities, 33(1-2), 2-19. 2015.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação** / Maria Luiza Belloni - Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78), 2001.
- BELLONI, M.. **Mediatização: Os desafios das novas tecnologias de informação e comunicação**. In: BELLONI, M. L. Educação a Distância. Campinas: Editora Autores Associados, 1999, pp. 53-77.
- BENNETT, S., BISHOP, A., DALGARNO, B., WAYCOTT, J.;KENNEDY, G.. **Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study**. Computers and Education, 59(2), 524-534. 2012.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L.. **Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02ago.2015.

BIANCO, N. R. D. Aprendizagem por Rádio. IN: **Educação a distância: o estado da arte** / Frederic Michael Litto, Manuel Marcos Formiga (orgs.). – São Paulo: Pearson Education, 2009.

BIGGE, M. L. **Learning theories for teachers**. 4. ed. Harper & Row, 1982.

BIOLCHINI, J.; MIAN, P. G.; NATALI, A. C. C.; TRAVASSOS, G. H. . **Systematic Review in Software Engineering**. Technical report RT-ES 679/05. PESC - COPPE/UFRJ. 2005. Disponível em: <http://cronos.cos.ufrj.br/publicacoes/reltec/es67905.pdf>. Acessado: 05/02/2016.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRADLEY E.; MCINTOSH, K. L.; REASON, R.D.; TERENCEZINI, P. T.. **A Culture of Teaching: Policy, Perception, and Practice in Higher Education** Cox, Research in Higher Education, 2011, Vol.52(8), pp.808-829

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

_____. Constituição Federal do (1988). **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais Nº 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006. 88 p.

_____. **Decreto nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998**. Disponível em: < <http://goo.gl/m4Y9Li>>. Acesso em: 10fev.2016.

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

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

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

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

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Publicado no DOU nº 249, seção 1, quarta-feira, 29 de dezembro de 2010, páginas 23/31.

_____. Ministério da Educação. **Referencial de Qualidade para a Educação a distância, 2007**. Disponível em <<http://goo.gl/KdOLRB>>. Acessado em: 21ago.2015.

_____. Ministério da Educação. Universidade de Brasília. Concepção do Novo Modelo de Gestão Estratégica e Planejamento Estratégico 2014-2017 da Universidade de Brasília. IN: **Relatório de Consolidação do Plano Estratégico – Concepção do Novo Modelo de Gestão Estratégica e Planejamento Estratégico 2014-2017 da Universidade de Brasília** – Contrato nº 187/2014. p. 29, 2014.

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

_____. **Pensamento Pedagógico de Darcy Ribeiro**: da Universidade Necessária à proposta de criação da Universidade Aberta do Brasil. In: 19º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2013, Salvador/Bahia. 19º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Bons Profissionais Fazem Bons Programas de EAD: Como Estamos? 2013.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]** : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125).

_____. Plano Orientador da Universidade de Brasília. **Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Editora Universidade de Brasília, 1962, p.51.

_____. **Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998**. Disponível em: < <http://goo.gl/V2Sbuu>>. Acesso em: 10fev.2016.

_____. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: < <http://goo.gl/IIXTcr>>. Acesso em: 10fev.2016.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Publicado no DOU de 9 jun.2006.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Resolução nº 1, de 1108 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Publicado no DOU de 14jun.2016, Seção 1, págs.23-24

CARNEIRO, V. L. Q.. TV na escola: desafios tecnológicos e culturais. IN: SANTOS, G. L.. (org.) **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano Editora. 2003. 154p.

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

CERDÁ, S. L.. **Investigating Website Appearance and Usability Effects on Student Satisfaction with the Website**: A Descriptive Analysis in Three Countries. International Review on Public and Nonprofit Marketing 13, no. 3, pp. 223-38. 2016.

COSTA, C. J. **Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil**. Revista Brasileira de Informática na Educação Volume 15 - Número 2 - Maio a Agosto de 2007.

DANE, F. **Research methods**. Brooks/Cole Publishing Company: California, 1990.

DEUTSCH, T.; HERRMANN, K.; FRESE, T.; SANDHOLZER, H.. **Implementing computer-based assessment – A web-based mock examination changes attitudes**. Computers & Education, Computers & Education. 2011.

DOWNES, Stephen. Half an Hour - **What Makes a MOOC Massive?** 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/UbH5O0>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

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

ELLIS, C. A.; GIBBS, S. J.; REIN, G. L. **Groupware – Some Issues and Experiences**. Communications of the ACM, v. 34, nº1, p. 38-58, 1991.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão & Produção, São Carlos. 2010, v. 17, nº 2, p. 421-431.

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

FERREIRA, N. S. A.. **Pesquisas denominadas estado da arte**: possibilidades e limites. Educação e Sociedade, Campinas, 2002. v. 1, n.79, p. 257-274.

FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. **La competencia en educación mediática**: proposta articulada de dimensiones e indicadores, Comunicar, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2011-02-08.

FLORES, A.; ARCO. B. I. d.. **Influencia de las TIC en la utilización de materiales y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Lleida**: ¿uso o abuso? RIED: Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 15(2), 191-213. 2012.

_____, A.; ARCO. B. I. d.. **La influencia de las TIC en la interacción docente y discente en los procesos formativos universitarios**. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 9(2), 31-47. 2012.

FULLAN, M. **O significado da Mudança Educacional**. 4. ed. Trad. de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAEBEL, M., KUPRIYANOVA, V., MORAIS, R., COLUCCI, E.. **E-learning in European Higher Education Institutions**. European University Association (EUA), 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/b0EXrT>>. Acessado em: 17ago2015.

GIBSON, Willian. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2003.

GOMES, C. A.. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

_____, C. A.. **Quem foi Darcy**. Darcy Ribeiro - TV Senado - Grandes Personagens - 09/07/2010, Coleção Educadores MEC-UNESCO, 2010.

GOMEZ, Z. M., TAGLIAPIETRA, O.A., ARREDONDO, M.. **Campus virtual**: Necesidades de formación docente en habilidades tecnológicas. Virtual campus: Teacher training needs in technology skills. Revista Q, 8(16), N/a. 2014.

GUTIÉRREZ. F.; PRIETO D.. **A Mediação pedagógica** / Francisco Gutiérrez, Daniel Prieto. - - Campinas, SP: Papirus, 1994. - - (educação Internacional do Instituto Paulo freire).

HARASIM, L. On-line education: A new domain. Capítulo 4. In: MASON, R. D.; KAYE, A. R. (Eds.). **Mindweave**: Communication, Computers and Distance Education. Oxford: Pergamon Press, 1989. Disponível em: < <http://www.bdp.it/rete/im/harasim1.htm>>. Acesso em: 11 jun.2014.

_____, L.. Shift happens. **Online education as a new paradigm in learning**. The Internet and Higher Education, 2000, 3 (1), 41-61.

HARASIM, L.; HILTZ, S. T.; TELES, T.; TUOFF, M. **Learning networks**: a field guide to teaching and learning *online*. Cambridge: MIT Press, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/u24Hjw>>. Acesso em: 1out.2015.

HERNANDES, E.C.M; ZAMBONI, A.B.; THOMMAZO, A.D.; FABBRI, S.C.P.F.. Avaliação da Ferramenta StArt utilizando o modelo TAM EO paradigma GQM . IN: X Workshop Experimental de Engenharia de Software Latino-Americano, ICMC-São Carlos, 2010.

HILL, C. E., THOMPSON, B. J., & WILLIAMS, E. N.. **A guide to conducting consensual qualitative research**. The Counseling Psychologist, 1997, 25, 517-572. Disponível em: <<http://goo.gl/OOrmKT>>. Acesso em: 11nov.2014.

JENKINS, H.. A competência necessária na cultura dos novos media IN: **Metodologias Participativas**: Os media e a educação. LabCom Books. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/WiZ5cO>. Acessado em: 27mar. 2016.

JENKINS, H.. **Cultura da Convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009. p. 428.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; WEIGEL, M.; CLINTON, K. and ROBISON, A. J.. **Confronting the Challenges of Participatory Culture**: Media Education for the 21st Century. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. 2009.

JENKINS, H; KELLEY, W., CLINTON, K., WILLIAMS J. MC., PITTS-WILEY, R., e REILLY, E.. New literacies in an era of participatory culture. IN: **Reading in a participatory culture**, edited by Copyright © 2013 by Teachers College, Columbia University. www.copyright.com. 2013.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T. **Instructional goal structure**: cooperative, competitive or individualistic. Review of Educational Research, v. 44, p. 213-240, 1974.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. e HOLUBEC, E.J. **Los nuevos círculos del aprendizaje**: la cooperación en el aula y la escuela. Virginia: Aique. Los nuevos círculos del aprendizaje, 1999.

KITCHENHAM, B. A.; DYBA, T.; JORGENSEN, M.. **Evidence-based Software Engineering**. Proceedings of the 26th International Conference on Software Engineering (ICSE'04), Scotland. 2004. Disponível em:

<http://ieeexplore.ieee.org/Xplore/login.jsp?url=/iel5/9201/29176/01317449.pdf>. Acessado: 05/02/2016.

LEMIEUX, V.; OUIMET, M.. **Análise estrutural das redes sociais**. Lisboa: Instituto Piaget. 2004

LÉVY, P. A **Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Loyola. 2000. P. 212.

LÉVY, P.. **Cibercultura**; Tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1997. 264 p. (coleção TRANS).

LIN, S.; CHEN, S.. **Innovation attributes and pedagogical quality: A concretization of joint theories on course management systems acceptance**. *Quality & Quantity*, 47(4), 2309-2317. 2013.

LIVINGSTONE, K. A. **Administration's Perception about the Feasibility of Elearning Practices at the University of Guyana**. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 11(2), 65-84. 2015.

LIVINGSTONE, K. A.. **Teaching Faculty's Perception about Implementing Elearning Practices at the University of Guyana**. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 11(2), 85-103. 2015.

LOYOLLA, W.; PRATES, M. **Ferramental pedagógico de educação a distância mediada por computador (EDMC)**. Brasília: ABED, 2001. Disponível em: < <http://goo.gl/5Q9n6S>>. Acesso em: 14fev.2014.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986. P. 99.

MACHARIA, J. K. N., PELSER, T. G.. Key Factors that Influence the Diffusion and Infusion of Information and Communication Technologies. IN **Kenyan Higher Education**. *Studies in Higher Education*, 39(4), 695-709. 2014.

MARTIN-BARBERO, J.. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARTIN-BARBERO, J.. **Dos meios as mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Traduzido por Ronald Polito; Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MARTÍNEZ-ARGÜELLES, M.; CALLEJO, M.; FARRERO, J.. Dimensions of Perceived Service Quality in Higher Education Virtual Learning Environments. *RUSC*, 10(1), 268-285. 2013.

MARTINS, A. S.. CRUZ, Dulce Márcia. **Comunicação e Interação na EAD**. OpenLearn Lab Space. Disponível em: <<http://goo.gl/ueEWyQ>>. Acesso em: 13 mai.2015.

MARTINS, S. M.. COSTA, M. L. F.. **A contribuição Intelectual de Darcy Ribeiro para o processo de Democratização do Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/127.pdf>>. Acesso em: 07Fev.2013.

MASETTO, M.T.. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. IN: MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica** / José Manuel Moran, Marcos Masseto, Marislda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2009. – (coleção Papirus Educação).

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5ª ed. São Paulo, Cultrix (trad. Brasileira). 1979.

MENKHOFF, T.; BENGTTSSON, M. L.. **Engaging Students in Higher Education through Mobile Learning**: Lessons Learnt in a Chinese Entrepreneurship Course. Educational Research for Policy and Practice, 11(3), 225-242. 2012.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.. Reflexão sobre a utopia necessária e a universidade brasileira tomando-se por base Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. In: **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy**: o projeto UnB e a educação brasileira. VILLAR, J. L. e CASTIONI, R. (org.). – Brasília: Verbena Editora, 2012. 250 p.

MOORE, M. **Theory of transactional distance**. Keegan, D., ed. "Theoretical Principles of Distance Education, Routledge, 1997. p. 22-38.

MOORE, M.; KEARSLEY, G.. **Educação a distância**: uma visão integrada / Michael G. Moore, Greg Kearsley; [tradução Roberto Galman]. – São Paulo: Cengage Learning. 2010. p. 398.

MOORTHAMER, L.; JANSEN, D.. Towards a sustainable university ecosystem for educational innovation. IN: **OEII “Open Innovation Educação e Incubação”**. KU Leuven: Lut Moorthamer EADTU: Darco Jansen. 2013.

MORAES. R.A.; FIORENTINI, L.M.R.; ALONSO, K.M.; PEQUENO, M.; PRETTI. O.. História da educação a distância - UniRede. IN: MARTINS. O. e POLAK, Y. N.S. (orgs.). **Formação em Educação a Distância**. [Curitiba]: MEC/SEED, 2000.

MUÑOZ, V. I. C.; RODRÍGUEZ, P. C. M.; MONROY, Í. F. J.. **Desarrollo de competencias integrales con tecnologías de la información y de la comunicación en educación superior a distancia**. Panorama, 9(16), 9-19. 2015.

PALHARES, R.. Aprendizagem por correspondência. IN: **Educação a distância**: o estado da arte / Frederic Michael Litto, Manuel Marcos Formiga (orgs.). – São Paulo: Pearson Education, 2009.

PAPERT, Seymour M.. **A Família em Rede**. Lisboa, Relógio D'Água Editores, .

POOL, I. de S. Technologies of freedom. Harvard Press, 1983.

PRADO, M.B.B; MARTINS, M.C. **A Mediação Pedagógica em Proposta de Formação Continuada de Professores em Informática na Educação**. São Paulo: ABED, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/GV1tWS>>. Acesso em: 3mai.2014.

PRETI, O. O Estado da Arte sobre “Tutoria”: Modelos e Teorias em Construção. In: PRETI, O.; OLIVEIRA, G.M.S. **O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso**. Relatório de Pesquisa. Programa CAERENAD- Téléuniversité du Québec, Canadá, agosto 2003.

PROJETO ECO. **Plataforma integrada no ECO**: Elearning, Comunicação e Open-data. Disponível em: <<http://ecolearning.eu/pt-pt/projeto-eco/>> Acesso em: 23 jun. 2016.

RAMA, C.. **University virtualisation in Latin America**. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 11(3), 32-41. 2014.

RAMAL, A. C.. **Educação na Cibercultura**: Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, D.. Primeira fala ao Senado. In: **FERRAZ, I.G.. Darcy Ribeiro, Utopia Brasil**. São Paulo: Hedra, 2008, p.75-96.

RICARDO, E. Jorge.. **Professores Autores na Educação a Distância em Tempos de Cibercultura**. 01/12/2012, 306 F. Doutorado Em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Centro I. 2012.

RIVERO, L. I.; PADRON, L. A.; IZAGUIRRE, Z. E.. **Didactic of the use of ICT and traditional teaching aids in municipal higher education institutions**. NAER: Journal of New Approaches in Educational Research, 1(1), 33-40. 2012.

RÜDIGER, F.. **Cultura e Cibercultura**: princípios para uma reflexão crítica. LOGOS 34 O Estatuto da Cibercultura no Brasil, Vol.34, Nº 01, 1º semestre, 44-61, 2011.

SÁNCHEZ, V.; SOLDADO, R.; LÓPEZ, M.. **Autoevaluación a través de una estrategia de blended-learning para la mejora del rendimiento en una asignatura de contabilidad/Self-assessment via a blended-learning strategy to improve performance in an accounting subject**. RUSC, 11(2), 43-56. 2014.

SANTAELLA, L.. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação / Santaella – São Paulo: Paulus, 2013. – (coleção Comunicação).

SANTAELLA, L.. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS, Porto Alegre, 2003, n. 22, p. 22-33. Disponível em: <<http://goo.gl/wzsTHK>>. Acesso em 25mMai.2015.

_____, L.. **Matrizes da linguagem e do pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____, L.. **Navegar no Ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo, Paulos, 2004, 191p.

_____, L.. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. Em: Patricia Lupuion Torres. (Org.). **Complexo**: Redes de Conexões na produção do conhecimento. 1ed.Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.

SERRAT, N.; RUBIO, A.. **Coming from outside the Academy**. Values and 2.0 Culture in Higher Education. Interactive Learning Environments, 2012, Vol. 20 (3), p.293-308.

SIEMENS, G.. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2 (1). Disponível em: <http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm>. Acesso em: 30Out.2015.

- SILES, G. J.; RUIZ, M.C. S.. **The convergence process in European Higher Education and its historical cultural impact on Spanish clinical nursing training**. Nurse Education Today, 2012, Vol.32(8), pp.887-891
- SILVA, W. B. da. **O uso do computador PROUCA em seis escolas do Distrito Federal**. 2014. 133 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. 2014.
- STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications. 1995.
- SURSOCK, A.. European University Association (EUA), **Learning and Teaching in European Universities**. 2015. Disponível em:< <http://goo.gl/BX7nml>>. Acessado em: 17ago.2015.
- TAFFS, K. H.; HOLT, J. I.. **Investigating Student Use and Value of E-Learning Resources to Develop Academic Writing within the Discipline of Environmental Science**. Journal of Geography in Higher Education, 37(4), 500-514. 2013.
- TELES, L. F.. A aprendizagem por e-learning. In: **Educação a distância: o estado da arte** / Fredric Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- TOBIAS, E. S.. **Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture**. Music Educators Journal, 2013, Vol. 99 (4), p.29-36.
- TOMA, J. D.; DUBROW, G.; HARTLEY, M.. **The Uses of Institutional Culture: Strengthening Identification and Building Brand Equity in Higher Education**. ASHE Higher Education Report, Volume 31, Number 2., ASHE Higher Education Report, Vol.31(2), pp.1-105, 2005.
- TOSCHI, M. S.. A Dupla Mediação no Processo Pedagógico. In: TOSCHI, Mirza Seabra (Org.) **Leitura da Tela: da mesmice à inovação**. Goiania: Ed. Da PUC Goiás, 2010.
- UNESCO. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume um** / organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. – Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.
- _____. **Relatório de Ciência da Unesco, Rumo a 2030, Visão Geral e Cenário Brasileiro**. 2015. Disponível em: <<http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>>. Acesso em 20/11/2015.
- VALENTÍN, A. M., MATEOS, P.; GONZÁLEZ-TABLAS, M.; LÓPEZ, E.; GARCÍA, I.; PÉREZ, L.. **Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students**. Computers and Education, 61(1), 52-58. 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Ensino Superior: projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- VYGOTSKY, Lev. S. et al. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 1998. p. 194 p.
- YIN, R. K.. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman. 2010.

APÊNDICE A – Consentimento para realização de Pesquisa Científica (DEG/UnB)

À Diretoria de Ensino de Graduação a Distância - DEG/UnB
Coordenação Geral da UAB/UnB

Prezada Diretora,

Em virtude do interesse no desenvolvimento de pesquisa do Doutorando WELINTON BAXTO DA SILVA, acerca da “*CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*”, especialmente nos Cursos de Licenciaturas a Distância, solicita-se o consentimento dessa Diretoria quanto à realização da pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. VÂNIA LÚCIA QUINTÃO CARNEIRO, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB).

O escopo da pesquisa se desenvolverá (documental e ambiente virtual de aprendizagem) nos Cursos de Licenciaturas a Distância: a) Artes Visuais; b) Biologia; c) Educação Física; d) Geografia; e) Letras; f) Música; g) Pedagogia e h) Teatro, correspondente às turmas participantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Contamos com a sua importante contribuição e anuência para o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Brasília-DF, junho de 2014.

Welinton Baxto da Silva
(Doutorando)

Profa. Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro
(Orientadora)

Autorizo a realização da pesquisa acima mencionada.

Assinatura/Carimbo

APÊNDICE B - Consentimento para realização de Pesquisa Científica (DED- CAPES)

**À Diretoria de Educação a distância (DED), Universidade Aberta do Brasil (UAB),
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),**

Prezado Diretor,

Em virtude do interesse no desenvolvimento de pesquisa do Doutorando WELINTON BAXTO DA SILVA, acerca da *“CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”*, especialmente nos Cursos de Licenciaturas a Distância, sob a orientação da Profa. Dra. VÂNIA LÚCIA QUINTÃO CARNEIRO, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), solicita-se o consentimento dessa Diretoria de Educação a distância (DED), quanto ao acesso e disponibilização de documentação e bases de dados relacionados à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Contamos com a sua importante contribuição e anuência para o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Brasília-DF, junho de 2014.

Welinton Baxto da Silva
(Doutorando)

Profa. Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro
(Orientadora)

Autorizo a realização da pesquisa acima mencionada.

Assinatura/Carimbo

ANEXO I – Estrutura Curricular das Licenciaturas a Distância UAB-UnB

Quadro 34 – Estrutura curricular licenciatura a distância em Artes Visuais

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga-Horária</u>
1	Antropologia Cultural (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	A Psicologia E A Construção Do Conhecimento (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	Estratégias De Ensino E Aprendizagem A Distância (Pe)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	Fundamentos Do Curso - Encontro Presencial Inaugural (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
1	Leitura E Produção De Texto (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	Teorias Da Educação (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	Atelier De Artes Visuais 1 (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	História Das Artes Visuais (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	História Do Teatro 1 (Op)	Optativa	Disciplina Convencional	90
2	Pratica De Canto 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
2	Tecnologias Contemporâneas Na Escola 1 (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	Teoria Da Arte (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	Atelier De Artes Visuais 2 (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	História Da Arte-Educação 1 (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	História Das Artes Visuais 2 (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	História Do Teatro 2 (Op)	Optativa	Disciplina Convencional	90
3	Projeto Design Educacional 1	Optativa	Disciplina Convencional	90
3	Projeto Extensão Artística 1	Optativa	Disciplina Convencional	90
3	Tecnologias Contemporâneas Na Escola 2 (Pe)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
4	Atelier De Artes Visuais 3 (Ta)	Optativa	Disciplina Convencional	90
4	Estágio Supervisionado 1 (Es)	Obrigatória	Disciplina Convencional	130
4	História Da Arte-Educação 2 (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
4	Projeto Design Educacional 2	Optativa	Disciplina Convencional	90
4	Projeto Extensão Artística 2	Optativa	Disciplina Convencional	90
4	Tecnologias Contemporâneas Na Escola 3 (Pe)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
5	Atelier De Artes Visuais 4 (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
5	Estágio Supervisionado 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	130
5	História Das Artes Visuais No Brasil 1 (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
5	Laboratório De Poéticas Contemporâneas (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
6	Estágio Supervisionado 3 (Es)	Obrigatória	Disciplina Convencional	130
6	Laboratório De Arte E Tecnologia (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
6	Projeto Interdisciplinar De Ensino E Aprendizagem 1 (Pe)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
6	Projeto Interdisciplinar (Op)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
7	Arte E Cultura Popular (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
7	Atelier De Produção Interdisciplinar (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
7	Projeto Interdisciplinar De Ensino E Aprendizagem 2 (Es)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
8	Seminário Presencial De Conclusão De Curso (Ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
8	Trabalho De Conclusão De Curso (Pe)	Obrigatória	Tcc	150

Fonte: UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php>. Acessado em: 13Fev.2016.

Quadro 35 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Biologia UAB-UnB

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga-horária</u>
1	Cálculo 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	90

Período	Nome	Tipo	Categoria	Carga-horária
1	Elementos da Prática Educacional	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
1	Filosofia e História das Ciências	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
1	Introdução à Biologia Evolutiva	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
1	Introdução à Microinformática	Optativa	Disciplina Convencional	60
1	Pesquisa em Educação Científica	Optativa	Disciplina Convencional	90
1	Química Orgânica Fundamental	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Seminários em Biologia	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
1	Tópicos Especiais Ensino de Biologia	Optativa	Disciplina Convencional	30
2	Anatomia Animal	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Citologia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Fundamentos da História da Terra	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Morfologia da Taxonomia Criptogramas	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Psicologia da Educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Tópicos Especiais Ensino de Ciências	Optativa	Disciplina Convencional	30
3	Bioquímica Fundamental	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	Didática das Ciências Naturais	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Ecologia 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Educação Ambiental	Optativa	Disciplina Convencional	60
3	Histologia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Ilustração Científica	Optativa	Disciplina Convencional	60
3	Neuroanatomia Funcional	Optativa	Disciplina Convencional	60
3	Prática Desportiva	Optativa	Disciplina Convencional	30
3	Tópicos em Biologia Evolutiva e Genética (Verão)	Optativa	Disciplina Convencional	30
4	Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE	Optativa	Disciplina Convencional	60
4	Biologia Molecular	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Didática da Biologia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Embriologia Animal	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Fotointerpretação	Optativa	Disciplina Convencional	90
4	Fundamentos de Física	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Geomorfologia	Optativa	Disciplina Convencional	60
4	Oficina e Produção de Textos	Optativa	Disciplina Convencional	60
4	Organografia e Sistemática Fanerofítica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Genética	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Imunologia	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
5	Inglês Instrumental 1	Optativa	Disciplina Convencional	60
5	Introdução à Anatomia Vegetal	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Latim 1	Optativa	Disciplina Convencional	60
5	Microbiologia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Práticas de Educação em Ciências 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
5	Zoologia Invertebrada	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Avaliação Escolar	Optativa	Disciplina Convencional	60
6	Biofísica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Didática 2	Optativa	Disciplina Convencional	90
6	Ecologia 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Práticas de Educação em Biologia 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
6	Práticas de Educação em Ciências 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
6	Zoologia Vertebrada	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Ecotoxologia	Optativa	Disciplina Convencional	30

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga-horária</u>
7	Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências	Obrigatória	Estágio Predominantemente Prático	90
7	Filosofia da Educação	Optativa	Disciplina Convencional	60
7	Fisiologia Animal 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Fisiologia Vegetal	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
7	História da Educação	Optativa	Disciplina Convencional	60
7	Liminologia	Optativa	Disciplina Convencional	60
7	Práticas de Educação em Biologia 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
7	Virologia	Optativa	Disciplina Convencional	60
8	Bioestatística	Optativa	Disciplina Convencional	60
8	Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia	Obrigatória	Estágio Predominantemente Prático	90
8	Evolução	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
8	Fisiologia Animal 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Introdução a Virologia Vegetal	Optativa	Disciplina Convencional	60
8	Libras - Língua de Sinais Brasileiros Básicos	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Metodologia	Optativa	Disciplina Convencional	120
8	Pesquisa em Virologia Vegetal	Optativa	Disciplina Convencional	90
8	Tópicos Especiais em Fisiologia	Optativa	Disciplina Convencional	60
9	Educação a Distância	Optativa	Disciplina Convencional	60
9	Projeto de Pesquisa em Educação Científica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60

Fonte: UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php>. Acessado em: 13Fev.2016.

Quadro 36 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Educação Física UAB-UnB

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga-Horária</u>
1	Fundamentos Biológicos Aplicados Educação Física	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Fundamentos Anatomia Humana Cinesiologia Aplicados Ed. Fís.	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	História Da Educação E Da Ed. Fís.	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Informática Instrumental	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
1	Pedagogia Da Ginástica Escolar	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
2	Comunicação, Expressão E Estudo Acadêmico	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
2	Didática Da Educação Física	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Fundamentos Da Educação Física	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
2	Jogo E Educação Física	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Práticas Curriculares 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	150
3	Fundamentos Fisiológicos Da Educação Física	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Fundamentos Sócio-Filosóficos Da Educação E Da Ed. Fís.	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Libras	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
3	Manifestações Rítmicas E Expressivas	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
3	Práticas Curriculares 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	150
3	Psicologia Da Educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Medidas E Avaliação Na Educação Física	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Nutrição Aplicada À Educação Física	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
4	Pedagogia Dos Esportes Individuais	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Pesquisa Em Educação Física	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Práticas Curriculares 3	Obrigatória	Disciplina Convencional	105
5	Crescimento E Desenvolvimento Motor Humano	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
5	Estágio Supervisionado Na Educação Infantil	Obrigatória	Disciplina Convencional	105
5	Pedagogia Da Ed. Fís. Na Educação Infantil	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Pedagogia Dos Esportes Coletivos	Obrigatória	Disciplina Convencional	60

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga-Horária</u>
5	Políticas E Fundamentos Da Educação Básica	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
6	Ed. Fís. Para Portadores De Necessidades Especiais	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
6	Estágio Supervisionado Primeiro Ciclo Do Ensino Fundamental	Obrigatória	Disciplina Convencional	105
6	Organização De Eventos De Ed. Fís.	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
6	Pedagogia Da Ed. Fís. No Ensino Fundamental	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Processo Ensino Aprendizagem De Habilidades Perceptivo-Motoras	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
6	Programas De Aptidão Física Aplicados À Ed. Fís.	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Educação Física E Saúde	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
7	Estágio Supervisionado Segundo Ciclo Do Ensino Fundamental	Obrigatória	Disciplina Convencional	105
7	Pedagogia Da Dança Escolar	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
7	Pedagogia Das Lutas / Artes Marciais	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Trabalho De Conclusão De Curso 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Estágio Supervisionado No Ensino Médio	Obrigatória	Disciplina Convencional	105
8	Lazer, Trabalho E Sociedade	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
8	Manifestações Alternativas Da Cultura Esportiva	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
8	Pedagogia Da Ed. Fís. No Ensino Médio	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Políticas Públicas, Educação E Ed. Fís.	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Trabalho De Conclusão De Curso 2	Obrigatória	Tcc	60

Fonte: UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php>. Acessado em: 13Fev.2016.

Quadro 37 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Geografia UAB-UnB

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga-Horária</u>
1	Fundamentos básicos de climatologia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Fundamentos básicos de geologia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Informática básica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Iniciação a ciência geográfica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Português básico	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Cartografia e educação I	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Fundamentos básicos de geomorfologia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Geografia da população	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Introdução à geografia humana	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Prática pedagógica em geografia I	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Cartografia e educação II	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Cultura e espaço	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Fundamentos básicos da fitogeografia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Geografia rural	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Introdução aos estudos regionais	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Prática pedagógica em geografia II	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Fundamento de desenv. E aprendizagem	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Geografia das cidades	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Geomorfologia das áreas intertropicais	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Prática pedagógica em geografia III	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Psicologia da educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Bases físicas do espaço brasileiro	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Fundamentos de didática	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Geografia humana e econômica do Brasil	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Prática pedagógica em geografia IV	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Regionalização do espaço mundial	Obrigatória	Disciplina Convencional	60

Período	Nome	Tipo	Categoria	Carga-Horária
6	Didática para o ensino da geografia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Elementos básicos de geografia biológica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Geografia regional do Brasil	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Métodos e técnicas de pesquisa em geografia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Prática pedagógica em geografia V	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Regionalização humana e econômico do espaço mundial	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Estágio supervisionado em geografia no ensino fundamental	Obrigatória	Estágio Predominantemente Prático	210
7	Geografia africana e afro-brasileira	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Geografia econômica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Trabalho final em geografia I	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Estágio supervisionado em geografia no ensino médio	Obrigatória	Estágio Predominantemente Prático	210
8	Políticas públicas e meio ambiente	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Trabalho final em geografia II	Obrigatória	Disciplina Convencional	60

Fonte: UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php>. Acessado em: 13Fev.2016.

Quadro 38 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Letras-Português UAB-UnB

Período	Nome	Tipo	Categoria	Carga-Horária
1	Atividades diversificadas 1: Introdução Ao Ambiente Virtual	Obrigatória	Disciplina Convencional	15
1	Fonética da língua portuguesa	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Introdução à Linguística: Fundamentos	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Leitura e literatura	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Linguagem, Grupos de Interações e sociedade	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
1	Processos de desenvolvimento e aprendizagem	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Psicologia e escola	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Didática fundamental	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Fonologia da língua portuguesa	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
2	Fundamentos da educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	História da educação brasileira	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
2	Introdução à teoria da literatura	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Leitura e produção de textos	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Linguística aplicada ao ensino do português	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
3	Clássicos universais	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Linguística textual e prática de texto	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Morfossintaxe da língua portuguesa	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Projeto profissional e organização do trabalho pedagógico	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Semântica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Variação linguística	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Atividades diversificadas 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
4	Historiografia literária brasileira	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Inglês instrumental 1/ espanhol instrumental 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Introdução à análise do discurso	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Laboratório de ensino de redação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Momentos decisivos da formação da literatura brasileira	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Psicologia da leitura e da escrita	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
5	Atividades diversificadas 3	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
5	Estágio de observação do ensino fundamental (séries finais)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
5	Estrutura social e formas de romance brasileiro 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Inglês instrumental 1 / espanhol instrumental 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga-Horária</u>
5	Laboratório de ensino de gramática	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Latim 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Machado de assis: escritor universal em condição periférica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Atividades diversificadas 4	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
6	Atividades diversificadas - projeto de curso	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
6	Estágio de observação do ensino médio	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
6	Estrutura social e formas do romance brasileiro 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Laboratório de ensino de leitura e literatura	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Latim 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Lexicologia e lexicografia 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
6	Pátria lírica e decadentismo periférico	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Sintaxe da língua portuguesa	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Atividades diversificadas 5	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
7	Descoberta crítica do Brasil	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
7	Estágio de observação da alfabetização	Obrigatória	Disciplina Convencional	15
7	Estágio supervisionado em regência no ensino fundamental	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Impasses na construção do personagem brasileiro	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
7	Lexicologia e lexicografia 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
7	Pragmática	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Sintaxe do português clássico	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
8	A nova narrativa	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Atividades diversificadas 6 - monografia i - semestral	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
8	Crítica literária	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
8	Estágio supervisionado em regência no ensino médio	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Filologia românica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	O português como segunda língua no Brasil 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Poesia e Interpretação do Brasil: Produções Poéticas Do Século XX e XXI	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
9	Aquisição da linguagem e letramento	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
9	Atividades diversificadas 7 - monografia II	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
9	Estágio de observação do ensino de jovens e adultos	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
9	Estágio de observação do ensino especial	Obrigatória	Disciplina Convencional	15
9	Libras	Obrigatória	Disciplina Convencional	120
9	Linguística histórica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
9	Literatura e indústria cultural	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
9	Literatura infanto-juvenil	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
9	O português como segunda língua no Brasil 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60

Fonte: UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php>. Acessado em: 13Fev.2016.

Quadro 39 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Música

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga/h</u>
1	Antropologia cultural	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	Estratégias de ensino e aprendizagem a distância	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	Fundamentos do curso	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
1	Leitura e produção de texto	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	Psicologia e construção do conhecimento	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	Instrumento 1 (violão 1)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
2	Participação em seminários, eventos científicos.	Optativa	Disciplina Convencional	15

Período	Nome	Tipo	Categoria	Carga/h
2	Percepção e estruturação musical 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Prática de canto 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
2	Prática de ensino e aprendizagem musical 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Tecnologias contemporâneas na escola 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	Teorias da educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	Instrumento 2 (violão 2)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
3	Introdução à pesquisa em música (optativa)	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Percepção e estruturação musical 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Prática de canto 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
3	Prática de ensino e aprendizagem musical 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Práticas musicais da cultura 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Teoria da arte (optativa)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
4	Instrumento 3 (teclado 3)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
4	Instrumento 3 (violão 3)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
4	Instrumento musical 4 (violão ou teclado)	Eletiva	Disciplina Convencional	30
4	Participação em seminários, eventos científicos.	Optativa	Disciplina Convencional	15
4	Percepção e estruturação musical 3	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Prática de ensino e aprendizagem musical 3	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Prática de instrumentos de percussão 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
4	Práticas musicais da cultura 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Tecnologias contemporâneas na escola 2	Optativa	Disciplina Convencional	90
5	Estágio supervisionado em música 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	120
5	Instrumento 5 (teclado 5)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
5	Instrumento 5 (violão 5)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
5	Percepção e estruturação musical 4	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Prática de instrumentos de percussão 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
5	Projeto em música (optativa)	Optativa	Disciplina Convencional	90
6	Arte e cultura popular (optativa)	Optativa	Disciplina Convencional	90
6	Estágio supervisionado em música 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	120
6	Instrumento principal 5 (teclado ou violão)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
6	Laboratório de música e tecnologia (optativa)	Optativa	Disciplina Convencional	60
6	Participação em seminários, eventos científicos	Optativa	Disciplina Convencional	15
6	Práticas musicais da cultura 3	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Práticas musicais da cultura 4 (optativa)	Optativa	Disciplina Convencional	60
7	Elaboração de projeto final de curso	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Estágio supervisionado em música 3	Obrigatória	Disciplina Convencional	120
7	Instrumento 6 (teclado 6)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
7	Participação em seminários, eventos científicos	Optativa	Disciplina Convencional	15
7	Projeto de extensão em música 1	Optativa	Disciplina Convencional	60
7	Teorias da educação musical	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Estágio supervisionado em música 4	Obrigatória	Disciplina Convencional	120
8	Instrumento 7 (teclado 7)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
8	Projeto de extensão em música 2	Optativa	Disciplina Convencional	60
8	Trabalho e recital de conclusão de curso	Obrigatória	Disciplina Convencional	270

Fonte: UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php>, Acessado em: 13Fev.2016.

Quadro 40 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Pedagogia UAB-UnB

Período	Nome	Tipo	Categoria	Carga/H
1	Antropologia e educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Investigação filosófica	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Perspectivas do desenvolvimento humano	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Projeto 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
1	Teorias da educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Educação de adultos	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Fundamentos da educação ambiental	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	História da educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Organização da educação brasileira	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Projeto 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
2	Socnomia, psicodrama e educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Educando com necessidades educacionais especiais	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Ensino e aprendizagem da língua materna	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Psicologia da educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
3	Sociologia da educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Aprendizagem e desenvolvimento do PNEE	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Didática fundamental	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Filosofia da educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Introdução a classe hospitalar	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
4	Pesquisa em educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Educação e trabalho	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Educação matemática 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Estudos independentes	Optativa	Disciplina Convencional	120
5	Fundamentos da arte na educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	História da educação brasileira	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
5	Projeto 3 - fase 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
6	Administração das organizações educativas	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Educação infantil	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Educação matemática 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Ensino de ciências e tecnologia 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
6	Projeto 3 - fase 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Educação a distância	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Ensino de história, identidade e cidadania	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Políticas públicas de educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Processo de alfabetização	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
7	Projeto 4 - fase 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	150
8	Avaliação das organizações educativas	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Educação em geografia	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Filosofia com crianças	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Fundamentos da língua musical na educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Oficina de formação do professor leitor	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
8	Projeto 4 - fase 2	Obrigatória	Disciplina Convencional	150
9	Educação das relações étnico-raciais	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
9	Gênero e educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
9	Língua de sinais brasileiro	Obrigatória	Disciplina Convencional	60

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga/H</u>
9	Orientação vocacional profissional	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
9	Projeto 5 - fase 1	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
10	Literatura e educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60
10	Projeto 5 fase 2	Obrigatória	TCC	60
10	Psicologia social na educação	Obrigatória	Disciplina Convencional	60

Fonte: UnB/DEG/DEGD. Disponível em: <http://www.EaD.unb.br/index.php>, Acessado em: 13Fev.2016.

Quadro 41 - Estrutura curricular licenciatura a distância em Teatro UAB-UnB

<u>Período</u>	<u>Nome</u>	<u>Tipo</u>	<u>Categoria</u>	<u>Carga/h</u>
1	Antropologia cultural (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	A psicologia e a construção do conhecimento (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	Estratégias de ensino e aprendizagem a distância (pe)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	Fundamentos do curso (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	45
1	Leitura e produção de texto (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
1	Teorias da educação (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	Canto 1 (op)	Optativa	Disciplina Convencional	30
2	História das artes visuais 1 (op)	Optativa	Disciplina Convencional	90
2	História do teatro 1 (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	Laboratório de teatro 1 - introdução a linguagem cênica (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	Tecnologias contemporâneas na escola 1 (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
2	Teoria da arte (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	História da arte-educação 1 (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	História das artes visuais 2 (op)	Optativa	Disciplina Convencional	90
3	História do teatro 2 (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	Laboratório de teatro 2 - movimento e voz (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
3	Tecnologias contemporâneas na escola 2 (pe)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
4	Estágio supervisionado em teatro 1 (es)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
4	História da arte-educação 2 (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
4	Laboratório de teatro 3 - introdução a interpretação (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
4	Suporte cênico (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
4	Tecnologias contemporâneas na escola 3 (pe)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
5	Estágio supervisionado em teatro 2 (es)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
5	História do teatro no brasil (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
5	Laboratório de poéticas contemporâneas (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
5	Laboratório de teatro 4 - teatro de formas animadas (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
6	Arte e cultura popular (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
6	Estágio supervisionado em teatro 3 (es)	Obrigatória	Disciplina Convencional	105
6	Laboratório de arte e tecnologia (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
6	Pedagogia do teatro 1 (pe)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
7	Estágio supervisionado em teatro 4 (es)	Obrigatória	Disciplina Convencional	120
7	Pedagogia do teatro 2 (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
7	Processos de encenação (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	90
8	Seminário presencial de conclusão do curso (ta)	Obrigatória	Disciplina Convencional	30
8	Trabalho de conclusão de curso (pe)	Obrigatória	TCC	105

Fonte: Página Cursos EaD UnB, UnB/DEG/DEGD. Disponível em: < <http://www.EaD.unb.br/index.php/teatro> >. Acessado em: 13fev.2016.