

A CIBERCULTURA E OS MOOCS: ANÁLISE DA INTERAÇÃO DOS ALUNOS EM DUAS EXPERIÊNCIAS NO BRASIL

Rodrigo Lacerda Carvalho¹
Eduardo S. Junqueira²
Joserlene Lima Pinheiro³
Jaiza Helena Moisés Fernandes⁴
Marden Cristian Ferreira Cruz⁵

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar como ocorre a interação dos alunos de dois Massive Open Online Courses (MOOCs), no original, (ou Cursos Massivos Abertos Online), organizados por pesquisadores de duas universidades brasileiras no ano de 2013. A análise guiou-se por formulações conceituais originárias do arcabouço teórico da cibercultura e do Conectivismo, particularmente no que se refere à construção autoral de saberes em rede como novas práticas de aprendizagem. A análise indicou que participantes dos MOOCs se sentiam inseguros e requeriam atividades mais estruturadas dentro destes ambientes. Estas requisições eram frequentes e demonstram que para muitos usuários o MOOC se constitui como um curso nos moldes dos processos de ensino e de aprendizagem verificados na escola, onde há um polo emissor – o professor – ensinando a um polo receptor – o aluno. Essas ocorrências limitaram as interações e se constituíram no contexto de MOOCs que, por sua vez, também se organizaram a partir de princípios da educação tradicional, com estruturas curriculares e atividades previamente definidas, o que possui relação com a atuação menos autoral e mais passiva dos alunos no processo de aprendizagem. Novos estudos poderão apontar as razões das ocorrências documentadas neste trabalho.

Palavras-chave: Educação a distância. MOOCs. Cibercultura. Interação.

¹ Mestre em Educação e aluno de Doutorado da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do grupo de pesquisa Linguagens e Educação em Rede (LER/CNPq). rodrigolacerdacarvalho@gmail.com

² Doutor em Educação pela Michigan State University. Professor da Universidade Virtual e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).eduardoj@virtual.ufc.br

³ Pedagogo. Aluno do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens e Educação em Rede (LER/CNPq). Lenofortal01@gmail.com

⁴ Pedagoga. Aluna do Mestrado em Educação Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e da rede de Ensino Fundamental de Fortaleza. Integrante do grupo de pesquisa Linguagens e Educação em Rede (LER/CNPq). jahmfernandes@yahoo.com.br

⁵ Licenciado em História. Especialista em Metodologias do Ensino das Ciências Humanas e Sociais. Aluno do Mestrado em Educação Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Integrante do grupo de pesquisa Linguagens e Educação em Rede (LER/CNPq). mardencristian@gmail.com

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the interaction of students enrolled in Massive Open Online Courses (MOOCs) organized by researchers from two Brazilian universities in 2013. The analysis was guided by conceptual formulations originating from the theoretical framework of cyberculture and Connectivism, particularly with regard to online authorial construction of knowledge as new learning practices. The analysis indicated that participants in MOOCs felt insecure and required more structured activities within these environments. These requests were frequent and they showed that for many users the MOOC is constituted as a course modeled on the processes of teaching and learning often observed in school, where there is an emitter polo - the teacher – and a receiver one - the student. These occurrences have limited their interactions and they took place in the context of MOOCs which, in turn, were also organized from principles of traditional education, based on predefined curricular activities and contents, which is related to a less authorial and more passive attitude of students along the learning process. Further studies may point the reasons behind the events documented in this work.

Keywords: Distance Learning. MOOCs. Cyberculture. Interaction.

INTRODUÇÃO

“Sociedade do Conhecimento” e “Sociedade da Informação” (LÉVY, 1999) são expressões que se referem às rápidas transformações em curso na sociedade, cujos processos produtivos se baseiam no conhecimento e no processamento da informação. Nesse contexto, o mundo está se tornando cada vez mais digitalizado e a informação, de forma bastante rápida, é gerada, armazenada, distribuída e transformada. A sociedade se torna mais marcada por fenômenos tais como a flexibilidade, fluidez, transitoriedade e pelos fluxos – particularmente os fluxos comunicativos em rede.

A sociedade muda e novas possibilidades educativas se constituem, particularmente a partir do ciberespaço, onde os conceitos de tempo linear e espaço geográfico se transformam – diluem-se as fronteiras territoriais e o tempo se amplia, tornando-se multidimensional. A educação *online* não se limita a digitalizar práticas tradicionais do ensinar e do aprender. Mídias e recursos interativos podem ocupar a centralidade de novos processos pedagógicos onde, sobretudo, participantes se engajam na condição de aprendizes, mas, também, na de produtores de saberes compartilhados em rede.

Através do ciberespaço, as variadas formas de aprendizagem podem partir do envolvimento de pessoas em formações e/ou cursos *online*, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), redes sociais e, mais recentemente, os *Massive Open Online Course*

(MOOCs), que em português podem ser traduzidos livremente como Cursos Massivos e Abertos Online. Estes surgiram no contexto de expansão do uso do ciberespaço, como uma modalidade de ensino que utiliza, de um modo geral, os recursos e ferramentas da educação a distância (EAD) com cursos abertos que podem ser oferecidos a um grande número de participantes que muitas vezes produzem saberes, de forma colaborativa, compartilhados pelos usuários. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar como ocorre a interação dos alunos de dois MOOCs organizados por pesquisadores de duas universidades brasileiras no ano de 2013.

CIBERCULTURA

A cibercultura refere-se ao “produto social e cultural da sinergia entre a socialidade estética contemporânea [...] e as novas tecnologias” (LEMOS, 2004, p. 88). O autor enfatiza como principal característica da cibercultura “uma atitude social de apropriação criativa (vitalista, hedonista, presenteísta) das novas tecnologias.” (Ibidem, p. 259) pelos sujeitos ou atores. Lévy (1999) pontua a cibercultura como um “movimento social” que nasceu no meio dos jovens, da cultura das ruas e do imaginário *ciberpunk*, jovens que se opunham à cultura social vigente, focando as tecnologias digitais, o poder midiático, político e econômico com vistas à criação de novas práticas comunicativas e de vida, baseados em ícones da liberdade; na livre expressão; no movimento *software* livre (que advoga em favor da criação, aprimoramento, uso e compartilhamento de *softwares* com códigos abertos para o acesso de todos os cidadãos às tecnologias digitais). Tais aspectos nos remetem aos três princípios da cibercultura propostos por Lemos (2003), a emissão, conexão e reconfiguração. A emissão diz respeito às interações e produções dos usuários conectados em rede. A conexão, por sua vez, refere-se à liberação do que é produzido, bem como à apropriação da produção de outros emissores-autores. Por fim, a reconfiguração corresponde à transformação inovadora e aos novos usos dos recursos digitais e saberes disponíveis na rede.

Ainda no que se refere ao fenômeno da cibercultura, segundo Oliveira (2003), vivenciamos um processo de transição de um paradigma conservador/dominante para um paradigma emergente, cujas bases são a crítica ao positivismo e a observância das questões sociais emergentes, um paradigma científico-social que integra saberes complexos numa rede interativa e intertextual que Castells (1999) denomina “sociedade em rede”. Essa rede

interconectada, ligando “todos e todos”, Lemos (2004) chama de ciberespaço, a partir da perspectiva de Levy (1999, p. 137) e assim o define: “um sistema complexo onde reina a interdependência entre o macro-sistema tecnológico (a rede de máquinas interligadas) e o micro-sistema social (a dinâmica dos usuários), construindo-se pela disseminação da informação, pelo fluxo de dados e pelas relações sociais aí criadas”.

No ciberespaço a informação está menos sujeita às formas de controle tradicionais, pois ela é transversal, descentralizada e multidirecional. De acordo com Oliveira (2003), na rede é possível integrar projetos, diferentes mídias e desenvolver parcerias flexíveis, sentimentos de solidariedade, de tolerância à diversidade e revalorização da subjetividade e do protagonismo. Na tessitura da rede, a informação é distribuída em vias multidirecionais que percorrem caminhos múltiplos, alternativos, interligada em “nós”, os inúmeros pontos formadores de seu tecido, criando dessa forma novas e diversas conexões. Nesse paradigma emergente, as interligações entre os “nós” são provisórias e temporárias, constituindo um constante processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento (OLIVEIRA, 2003). A simbologia da rede e dos “nós” abordada por Oliveira nos remete ao Conectivismo, proposto por Siemens (2005) e que será explorado no próximo tópico.

No que se refere à cibercultura e educação, particularmente a educação online, os processos sofrem mudanças, destacando-se as interações comunicativas entre os aprendizes e professores, a produção e compartilhamento da informação e do conhecimento, pautados na pesquisa e resolução de problemas (OLIVEIRA, 2003). As potencialidades pedagógicas presentes no ciberespaço inferem uma nova forma de mediação pedagógica com características próprias no contexto da educação *online*, que abrange os AVA, redes sociais, plataformas, portais e MOOCs como espaços de formação. A educação *online* pode se constituir como prática social em que se constituem sujeitos criadores que estabelecem redes para trocar e aprofundar saberes de forma crítica e autônoma. A seguir, apresentaremos algumas das concepções teóricas do Conectivismo, que procura oferecer uma base conceitual para essas novas ocorrências a partir do ciberespaço.

CONNECTIVISMO

Na contemporaneidade, a fluidez, temporalidade e velocidade com que a informação circula no ciberespaço a partir das ações dos sujeitos e por meio dos mais diversos recursos

digitais (*blogs, wikis, chats, fóruns, correios eletrônicos, cursos online*) permitem novas formas de ensinar e aprender em rede. Nesse contexto da cibercultura, em que os processos de leitura e escrita na internet correspondem ao virtualizar, problematizar e atualizar, Siemens (2003, 2005) e Downes (2006) percebem limitações de construções teóricas do campo educacional (Behaviorismo, Cognitivismo e Sociointeracionismo) diante do caos informacional no ciberespaço e do desejo de comunicar dos usuários. Siemens vislumbra o potencial educativo da internet e das tecnologias digitais e elabora uma nova proposta teórica, o Conectivismo.

Para Siemens (2006), a aprendizagem é um processo caótico, complexo, multidirecional, contínuo, interdisciplinar, criativo e constituído em um contexto de ubiquidade tecnológica. Dessa forma, propõe “a integração de princípios explorados pelo caos, rede e complexidade e auto-organização teórica” (SIEMENS, 2005, s.p) procurando conferir novos sentidos aos processos de organização da informação e construção da aprendizagem pelos usuários conectados em rede.

De acordo com Siemens (2006), as trocas estabelecidas por um indivíduo no ciberespaço constituem redes de conexões internas (processos cognitivos do aprendiz) e externas (conexões com determinados “nós” na busca da informação), além de conexões intermediárias (por exemplo, entre alunos e professores de um disciplina). Os “nós” são as fontes de informações da internet: *sites, blogs, wikis*. Um dos grandes desafios da aprendizagem na era digital volta-se, portanto, à seletividade da informação dispersa na rede e sínteses autorais que permitam avançar a compreensão sobre uma dada temática, ou seja, a produção e compartilhamento de conhecimento pelo sujeito.

O Conectivismo define a aprendizagem como “o processo de construção de redes de informação, contatos e recursos que são aplicados a problemas reais”(ANDERSON; DRON, 2011, p. 87, tradução nossa). A aprendizagem constitui-se como uma atividade profundamente social (VYGOTSKY, 1978), que cada vez mais tem lugar nas redes digitais de comunicação e interação. O Conectivismo pressupõe a existência de ubiquidade de conexões em rede entre pessoas, artefatos digitais e conteúdos. Também se baseia nos conceitos de cognição distribuída (PEA, 1993) e as comunidades de prática (WENGER, 1998), o que significa que os alunos aprendem ao interagir com outros, e não só com os materiais do curso, quando buscam dar sentido às perguntas de outros estudantes e ideias relacionadas ao assunto que são trocadas através de múltiplos espaços on-line com base na utilização de

várias linguagens e recursos. A perspectiva conectivista também articula a aprendizagem estreitamente associados às ações dos alunos para criar e desenvolver uma rede de aprendizagem pessoal ficada em um determinado assunto ou tema para avançar reflexão crítica e ação social (SIEMENS, 2010). Essas redes pessoais podem ser organizadas e mediadas através de uma plataforma cMOOC (SIEMENS, 2012) e a aprendizagem é reforçada por quatro tipos de atividades: trabalho sobre a agregação de informações e materiais, estabelecendo relações entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento acessado, criação de novos conhecimentos e compartilhamento do mesmo em uma rede (KOP, 2011). A comunicação e a interação entre os pares estão na base da aprendizagem de acordo com essa perspectiva, sendo um sentimento de pertença a uma comunidade um elemento importante para estimular a participação ativa. A pedagogia do Conectivismo é fortemente baseada no desenvolvimento das habilidades dos alunos para usarem as redes de aprendizagem pessoais para a criação de novas conexões e conteúdos baseados na interação em rede com os outros.

A seguir, discutiremos o caráter heterogêneo dos MOOCs, buscando situar o leitor sobre características observadas em experiências com dois MOOCs brasileiros.

MOOC(xMOOC) e cMOOC

O termo MOOC passou a ser difundido a partir de 2007. As iniciativas de Wiley, que desenvolveu um curso aberto, baseado numa *wiki*, e de Couros, que criou um curso designado por *Social Media and Open Education*, deram origem a uma nova modalidade de cursos *online* que passaram a permitir a participação de milhares de pessoas das diversas regiões do planeta, em geral sem nenhum custo financeiro, favorecendo a acessibilidade aos interessados.

Esses cursos, frequentemente, utilizam os mesmos elementos do ensino a distância, como conteúdos em formato de textos, imagens, áudios e vídeos, além de fóruns de discussão para favorecer a aprendizagem e a interação entre os participantes. Os elementos de flexibilidade (o aluno podem escolher os melhores horários para estudar), formação de grupos (alunos interessados podem se organizar para estudar), ausência de pré-requisitos e de emissão de certificados são outras características marcantes. Para Downes (2013), os MOOCs oferecem, em resumo, “um lugar e um mecanismo através do qual os estudantes

podem participar de atividades e eventos relacionados a uma disciplina, trabalhar com desafios colocados pelo curso com outros membros da comunidade em um ambiente online acessível em todo o mundo” (s.p., tradução nossa).

Além de fomentar a discussão em torno dos conteúdos propostos pelo professor responsável, estes cursos *online* abrem possibilidades para práticas colaborativas entre os participantes. Outra diferença marcante dos MOOCs em relação às experiências anteriores de educação *online* refere-se ao grande número de alunos matriculados, no potencial de diversidade etária, geográfica e social dos alunos e, em alguns casos, do acesso a cursos organizados por pesquisadores líderes em seus campos de estudos.

O crescimento dos MOOCs é uma tendência observada mundialmente (MOTA; SANTOS, 2012). Nos últimos anos quatro anos, experiências com MOOCs impulsionadas no mundo inteiro também favoreceram iniciativas em língua portuguesa, inicialmente desenvolvidas em Portugal e, mais recentemente, no Brasil. Tais iniciativas podem abrir um campo de mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem *online*, principalmente quanto aos aspectos interativo e pedagógico.

Portanto, considerar as características, os fundamentos pedagógicos dos cursos lançados implica, neste sentido, refletir sobre a natureza da aprendizagem favorecida através dos mesmos. Isto significa que há um rol de tipos de atividades que o sujeito deve estar preparado a realizar e que não estão apenas relacionadas ao conteúdo que pretende aprender. Envolve, ademais, hábitos e conhecimentos que extrapolam o domínio restrito das disciplinas curriculares e que não podem ser desconsideradas no contexto educativo da sala de aula, seja ela física ou virtual.

Os referidos cursos, em sua essência, utilizam conteúdos disponíveis gratuitamente na *web*. Além disso, os conteúdos também são produzidos e compartilhados por seus participantes durante o próprio curso, prezando pelo trabalho colaborativo. Todavia, com a diversidade de modelos que caracteriza o universo dos MOOCs, essas definições deixaram de ser cristalinas (MATTAR, 2013). Percebe-se que muitos MOOCs exigem inscrição e utilizam plataformas fechadas e materiais protegidos. Os níveis de evasão têm sido elevados e, em alguns casos, os alunos se ressentem da falta de trocas significativas com os professores propositores dos cursos. Deste fato, convém diferenciar as iniciativas que, embora sejam identificadas como MOOC, guardam profundas distinções. Em linhas gerais, tais cursos se distinguem, a partir dos fundamentos pedagógicos adotados, em duas grandes categorias.

A primeira é a dos cursos implementados por grandes instituições do ensino superior, particularmente aquelas situadas nos Estados Unidos, como a parceria MIT/Stanford (essas experiências têm sido identificadas pela sigla xMOOC). Os MOOCs dessa categoria apresentam modelos mais tradicionais de ensino, centrados nos conteúdos disponibilizados pelo professor. Este modelo é de caráter predominantemente cognitivo-behaviorista, mesmo considerando alguns componentes do construtivismo. Os xMOOC, por suas características e organização mais rígidas, conferem maior ênfase aos conteúdos e ao ambiente adotado para a interface entre os usuários do curso. Portanto, apresenta uma abordagem hierarquizada, sem grande margem para estratégias do tipo tentativa-erro-reflexão ou para uma ação de caráter autoral do aluno em rede.

A segunda categoria de MOOCs é inspirada no modelo implementado e difundido desde 2008 por Siemens e Downes a partir do curso intitulado Connectivism and Connective Knowledge (Conectivismo e Conhecimento Conectador na tradução livre para o português). Desta experiência deriva o modelo fundamentado no Conectivismo, denominado cMOOC. Para Downes (2011, s.p, tradução nossa), em um curso conectivista, há uma

[...] comunidade de educadores que tentam aprender como é que eles aprendem, com o objetivo de permitir que eles sejam capazes de ajudar outras pessoas a aprender. Somos todos educadores, ou estamos, pelo menos, aprendendo a ser educadores, criando e promovendo a prática (conectivista) da educação, por realmente praticá-la.

Os cMOOCs são de tipologia exploratória, ou seja, seguem uma abordagem de tentativa-erro-reflexão, próprio das práticas orientadas para o desenvolvimento de criatividade coletiva. Dessa forma, são utilizados vários espaços de aprendizagem, ferramentas e tecnologias, muitas propostas pelos alunos a partir de seus conhecimentos e interesses. Segundo Siemens (2012), os cMOOC enfatizam a criação, autonomia e aprendizagem social em rede, sempre buscando se basear na geração e compartilhamento de novos conhecimentos por parte dos alunos.

Além disso, Downes explicita quatro atividades básicas na implementação de um cMOOC: “Aggregation”, “Remixing”, “Repurposing” e o “Feeding Forward” (agregação, remixagem, readequação e alavancagem, respectivamente, em tradução livre para o português), conceituadas a seguir.

Agregação: diz respeito à divulgação dos conteúdos que, de alguma forma, os participantes do curso associam com o tema estudado. A necessidade desta atividade vem da natureza distribuída do curso, onde as pessoas que dele participam podem recorrer a diferentes expedientes para agregar novos elementos à discussão, seja através de *blogs*, mensagens de texto, imagens ou vídeos. Dessa forma, uma das maneiras de organizar e dinamizar o acesso dos sujeitos a este material é a emissão de boletins diários pelos proponentes do curso com a síntese das postagens mais recentes na temática distribuídas nos *blogs* e sites mantidos pelos alunos.

Remixagem: outra atividade que deve ser contemplada é o desenho de conexões entre os conteúdos que cada um dos participantes relaciona ao tema estudado. É importante que as pessoas tenham registrados todos os documentos que acessaram e o caminho que efetivaram frente a tais elementos. Estes registros, preferencialmente, devem ser enriquecidos com resumos, comentários ou avaliações do material.

Readequação: sustenta-se no pressuposto de que o conhecimento não se origina apenas da atividade mental dos sujeitos. Downes explicita a necessidade de reaproveitamento dos conhecimentos em oposição à prática de memorização de conteúdos. Assim, é na produção de saberes que se efetiva a efetiva participação dos sujeitos. Para Downes, os MOOCs estimulam a criatividade e a ação dos sujeitos, uma vez que “as pessoas aprendem através da prática, e por isso esta prática constitui o núcleo da pedagogia conectivista” (Ibidem).

Alavancagem: refere-se ao compartilhamento das produções realizadas pelos sujeitos ao longo do curso. Embora esta não seja uma prática obrigatória - em um cMOOC nada deve ser feito de modo obrigatório - é através dela que o sujeito irá, efetivamente, dispende um maior esforço cognitivo, pela análise e síntese daquilo que pretende publicar e pelo diálogo crítico com seus pares. Uma vez que, ao compartilhar o produto realizado, o aluno se abre à crítica de outros sujeitos, o desenvolvimento conceitual apresenta-se como produto inacabado, passível de melhorias e, ao mesmo tempo, um elemento agregador de novos conhecimentos.

Detivemo-nos nas características dos cMOOC de modo a favorecer a compreensão da perspectiva de aprendizagem aberta que cursos desta natureza oferecem. Entretanto, segundo Mattar (2013) estes cursos também apresentam desafios a serem superados. A interação dos sujeitos deve ser contemplada como uma prática cultural, ou seja, a vivência

deles na internet se confunde com o próprio processo de aprendizagem. Neste plano, a ausência de tradicionais objetivos de aprendizagem e de interação ordenada por um professor podem gerar uma sensação de falta de orientação aos participantes, habituados às atividades desenvolvidas em contexto de ensino. Pelo mesmo motivo, as trocas simultâneas realizadas nestes cursos podem gerar uma sobrecarga cognitiva para o aluno e o alto nível de autonomia da aprendizagem exigido deles pode impulsionar a evasão.

No próximo tópico iremos analisar aspectos da interação dos sujeitos participantes de dois MOOCs implementados recentemente por iniciativa de pesquisadores brasileiros. Optamos por não identificar os cursos, nem seus proponentes, pelo fato de ambas as experiências estarem restritas a grupos fechados. Além disso, as falas dos participantes, transcritas a seguir, preservam a identidade dos sujeitos, pois os nomes são fictícios.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise conduzida procurou evidenciar como os alunos se posicionam quanto aos processos interativos nos dois cursos, particularmente no que se refere às possibilidades de um posicionamento dos alunos enquanto autores/produtores de conhecimentos compartilhados em rede, usufruindo e beneficiando-se das práticas sociais instituídas pelo fenômeno da cibercultura e do ciberespaço e das novas formulações pedagógicas do Conectivismo. As postagens dos alunos foram documentadas e analisadas a partir do referencial teórico do estudo. Convém ressaltar que em um dos cursos, o número de inscritos foi de 284 e no outro esse número superou 2.000 inscrições. Respectivamente, foram cursos que utilizaram como ambiente de interface o *Facebook*, sem emissão de certificado previsto, e o Moodle, este oferecendo certificado de 25 horas/aula. Ambos os cursos já iniciaram com um roteiro de atividades estabelecido e com ênfase na interlocução dos participantes através dos fóruns que as interfaces oferecem, ou seja, observa-se, em suas próprias concepções, um certo distanciamento de princípios centrais da cibercultura e do Conectivismo.

No que se refere à temática das interações entre os participantes dos MOOCs analisados, destacamos o interesse estrito dos alunos ao diálogo com os ocupantes de uma função hierarquicamente superior à deles, em geral o professor ou tutor. Além disso, na visão de muitos participantes, esse diálogo se restringe à busca de instruções ou informações. Muitos ignoram a potencialidade de diálogo ampliado com esses e com os demais sujeitos

participantes, incluindo colegas de curso e interessados nas temáticas tratadas, no que se refere às potencialidades de avanços na aprendizagem ao interagirem com diversos, múltiplos pontos de vista, opiniões, vivências. O trecho citado a seguir indica alguns elementos dessa temática das interações:

Caros colegas de curso, estou realizando este curso, pra tentar buscar maior conhecimento metodológico sobre cursos a distância. Já fiz alguns e não consigo interagir com os tutores, eu cutuco, pergunto, mando emails, e nada, a impressão que tenho é que estou só. (MOOC1, participante 1)

Nossa, são tantas postagens e tópicos de discussão separados que fica muito difícil participar de todos! Ainda não tenho segurança suficiente para editar ou participar mais ativamente da carta lá na página wiki. Preciso de mais orientações: Haverão atividades mais específicas? Como ter uma participação mais ativa com tantas questões ao mesmo tempo? Socorro... (MOOC1, participante 2)

Embora alguns usuários já tenham uma maior habilidade para o uso dos recursos disponibilizados (fóruns, chats) e saibam utilizar recursos externos ao mesmo, outros demonstram insegurança e requerem atividades mais estruturadas. Estas requisições são frequentes e revelam que para muitos usuários o MOOC é posicionado como um curso que se estabelece segundo os moldes de ensino e de aprendizagem verificados no contexto da realidade escolar, onde há um polo emissor ensinando a um polo receptor. Nessa perspectiva, os cursistas procuram aulas e consideram que participar é acessar o ambiente para “tomar lições”. Configuram-se como práticas bastante distantes daquelas que revelam a capacidade de formar conexões com outras pessoas, redes e fontes de informações e à capacidade de reconhecer, ou criar padrões de validação da informação de qualidade a partir das perspectivas teóricas do Conectivismo (TYBERG *et al.* *apud* RODRIGUES; MESQUITA, 2012).

As práticas documentadas nos MOOCs analisados reduzem significativamente os processos interativos que podem gerar avanços na aprendizagem. A seguir apresentamos algumas concepções que podem impactar direta e negativamente na aprendizagem dos sujeitos.

Olá [tutora], não estou conseguindo participar pois são horários de minhas aulas. Acompanho as publicações. (MOOC2, participante 2)

Já li os dois artigos e assisti a palestra do sábado. Há fóruns específicos para comenta-los? Também estou me sentindo perdida...nem consigo localizar minha

própria apresentação!!! ... Mas espero me situar daqui a pouco. Obrigada! (MOOC1, participante 3)

[...] Não li as postagens dos colegas para não influenciar minha resposta. Participo de um curso de Pós e a sensação é essa mesma: você está monologando no AVA. Ninguém responde, não há retorno e infelizmente o que se verifica é que não se conseguiu desenvolver uma comunidade de aprendizagem. E é isto que deve-se procurar num curso EAD : a construção de uma comunidade de aprendizagem altamente funcional e interativa. (MOOC1, participante 4)

Ao conceituar a categoria “readequação”, Downes estabelece a necessidade de redirecionamento dos conhecimentos através de uma prática relacional na rede, onde acontece a efetiva participação dos sujeitos. Tal orientação diverge da prática de memorização de conteúdos. A partir das falas acima constatamos que nos dois MOOCs analisados há ocorrências importantes de falta a interação entre os pares, quando os estudantes manifestam interesse em um constante direcionamento do professor para produzir e compartilhar atividades curriculares. A práticas de desenvolver ou reaproveitar conhecimentos de forma independente permanece um desafio para muitos alunos e, nos casos analisados, isso ainda é uma ausência marcante.

Outro aspecto que emerge na observação dos MOOCs analisados refere-se à motivação que leva os sujeitos a participarem do curso, conforme o seguinte depoimento:

Ao ler o pequeno texto inicial do glossário me deparei com uma dúvida ao ler a informação:.. Para efeitos de avaliação e emissão do Certificado de Participação, você deve criar pelo menos uma entrada no Glossário. eis minha dúvida : minha participação só será válida se eu criar um novo verbete? apenas comentar algum já existente é válido como participação? desde já agradeço. (MOOC1, participante 3)

Evidenciamos nesta fala uma visão em tensão com a proposta dos MOOCs, particularmente daqueles formulados com base nos conceitos teóricos do Conectivismo. De acordo com esta perspectiva, os referidos cursos primeiramente não devem emitir certificação e posteriormente devem deixar claro para os alunos a sua liberdade em participar nestes ambientes para aprender. Por outro lado, no curso onde a proposta de MOOC não envolvia a emissão de certificados, é possível verificar registros que valorizam a experiência, posicionando o valor das interações como central no conceito de avaliação do curso:

Quando teremos outro curso ou MOOC [...]? Amei a experiência!! (MOOC2, participante 3)

Tentei acompanhar as conversas de forma assíncrona [...]. Ficarei atenta às novas turmas para poder participar. Parabéns pela iniciativa, pois as conversas estavam muito produtivas e prazerosas. (MOOC2, participante 4)

De acordo com Mattar (2013), nestes espaços o aluno possui um amplo cardápio de atividades, decide o que e quando quer aprender e de que atividades e ferramentas quer participar. Ao contrário da educação tradicional, na qual todos os alunos precisam realizar as mesmas tarefas ao mesmo tempo, a interação é o componente que favorece a aprendizagem. No ciberespaço tais interações podem ocorrer em modalidades distintas entre si, daí a importância da alavancagem, na perspectiva elaborada por Downes (2006), daquilo construído pelos sujeitos durante a experiência em um MOOC. Além disso, quando o aluno compartilha, ou seja alavanca, ele se constitui como autor e como sujeito aprendente. Nesse sentido, o ciberespaço permite, potencializa e sustenta o compartilhamento autoral e isso beneficia a aprendizagem.

CONCLUSÃO

No fenômeno da cibercultura os sujeitos se constituem como autores dos processos comunicativos, incluindo aqueles mais diretamente relacionados ao ensino e à aprendizagem via tecnologias de comunicação e interação a partir do ciberespaço. O surgimento de MOOCs como um espaço próprio às práticas de construção e desenvolvimento de criatividade coletiva – em uma ampla escala - favorece uma maior diversidade de atos cognitivos de forma que seus participantes podem interagir de modo aberto e com acesso gratuito.

Este cenário de possibilidades educacionais, porém, desenvolve-se em um movimento ainda marcado por tensões entre práticas culturais centradas na hierarquia de emissão e recepção e convites a uma construção mais autônoma e autoral dos saberes. Nos casos analisados neste trabalho as falas dos participantes indicam que o tipo de interação preconizada por Downes, centrada na efetiva participação dos sujeitos em uma perspectiva conectivista, ainda precisa de maiores adesões, tanto por parte das instituições como pelo sujeitos que ingressam em cursos abertos. O pouco conhecimento sobre as razões dessas ocorrências sugerem a necessidade de realizarmos estudos mais focados nessa problemática,

mas uma hipótese plausível sobre suas causas refere-se ao peso da tradição escolar e da centralidade do professor nos processos de aprendizagem.

A popularização de ambientes *online* para o ensino pode favorecer práticas de criação, autonomia e aprendizagem social em rede. Nesse contexto, práticas autênticas dos atores no ciberespaço, onde os alunos-autores se apropriam de elementos que relacionam aos temas estudados, enriquecendo-os, se sustentam nas atividades de agregação, remixagem, readequação e alavancagem propostas por Downes. Tais práticas abrem novas perspectivas de ensino e aprendizagem em um contexto que demanda crescentemente quanto à efetiva participação autoral dos sujeitos e sua relação com os demais atores envolvidos nesses ambientes na produção dos saberes.

A partir da observação de sujeitos participantes dos MOOCs analisados, podemos constatar que suas práticas, sob a perspectiva dos processo de interação e das categorias readequação e alavancagem de Downes, ainda precisam ser (re)significadas. Percebemos que muitos participantes manifestam acentuado interesse em um direcionamento do professor para produzir e compartilhar. Esses alunos em geral procuram centrar suas interações com o conteúdo ou o próprio ambiente institucional de ensino, como se o contato com estes, *per se*, implicasse mudanças qualitativas nos saberes dos sujeitos.

Sujeitos do MOOC1 ainda demonstram que participam por obrigação, pois revelam-se mais interessados na certificação oferecida pela instituição de ensino do que na busca de um efetivo conhecimento compartilhado, mesmo com o incentivo dos proponentes do curso para uma participação com vistas ao crescimento intelectual e aprendizagem dos sujeitos. Embora tal motivação não tenha sido captada entre os participantes do MOOC2, que não oferece o certificado, percebe-se, por outro lado, que em ambos os cursos prevalece uma forte tendência dos sujeitos em buscar ordenamento dos tutores, elemento ordenador de suas atividades realizadas. Ademais, a observação permitiu constatar que os tutores ainda são percebidos por muitos participantes dos cursos como pólos emissores de ensinamentos, restando aos cursistas práticas de recepção ao longo do processo de aprendizagem.

Destacamos que futuras análises poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre a ação autoral dos sujeitos e o potencial comunicativo e interativo no ciberespaço. Convém destacar que tais configurações encontram-se deslocadas em relação às iniciativas de aprendizagem *online* na perspectiva teórica conectivista, inserida no contexto da cibercultura enquanto paradigma emergente. Portanto, é necessário empreender maiores

esforços para compreender melhor os ganhos na aprendizagem que tal contexto favorece, bem como as mudanças no que (re)conhecemos até o momento como práticas de ensino que tomam o ciberespaço como plano interativo onde os sujeitos se constituem como autores de novos saberes.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, ano 12, n. 3, 2010, p.80-97. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>> Acesso em: 11 nov 2013.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.

DOWNES, S. **Learning networks and connective knowledge**. Instructional technology forum. 2006. Disponível em: <<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.htm>>. Acesso em: 11 nov 2013.

_____. **“Connectivism” and Connective Knowledge**. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html?view=screen>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. **MOOCs will ultimately play a transformational role**. Disponível em <<http://www.wise-qatar.org/edudebate-moocs-disruptive-learning>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

KOP, R. The challenges to connectivist learning on open online networks: learning experiences during a massive open online course. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, ano 12, n. 3, 2011, p. 19-38. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/882>>. Acesso em: 11 nov 2013.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina. 2003

_____. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 34ª ed. São Paulo, 1999.

MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismos e MOOCs. **TECCOGS**, n. 7, p. 21–40, 2013.

MOTA, R.; SANTOS, A. I. **MOOC, uma revolução em curso**. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=85111>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

PEA, R. Practices of distributed intelligence and designs for education. In: SALOMON, G. (ed.) **Distributed cognitions: psychological and educational considerations**. New York, NY: Cambridge University Press, 1993.

RODRIGUES, E. S.; MESQUISTA, O. A. Materiais didáticos digitais em rede e aprendizagem: reflexões críticas em torno do conectivismo. **35ª Reunião Anual da ANPED**, Out2012. Disponível em:
<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-2311_int.pdf> Acesso em: 12 nov 2013.

SIEMENS, G. **Learning ecology, communities, and networks**: extending the classroom. elearnspace. 2003. Disponível em:
<http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm> Acesso em: 9 nov 2013.

_____. **Connectivism**: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, vol 2. N. 1, 2005. Disponível em:
<http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm> Acesso em: 9 nov 2013.

_____. **Knowing knowledge**. 2006 Disponível em:
<http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf> Acesso em: 12 nov 2013.

_____. **MOOCs are really a platform**. 2012. Disponível em:
<<http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>>. Acesso em: 11 nov 2013.

_____. **My Personal Learning Network is the most awesomest thing ever! 2010**. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/blog/2010/12/01/my-personal-learning-network-is-the-most-awesomest-thing-ever/>> Acesso em: 09 nov 2013.

_____. **Connectivism**: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**. 2004 Disponível em:
<http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm>. Acesso em: 11 nov 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WIKI. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em:
<<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Wiki&oldid=37227217>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

Recebido em 28 de junho de 2013
Aprovado em 30 de agosto de 2013