



María Julia Gouffier

**Ensino-aprendizagem on-line
em cursos que envolvem projeto:
situações planejadas e emergenciais**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Design

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Novaes

Rio de Janeiro
Abril 2021



María Julia Gouffier

**Ensino-aprendizagem on-line
em cursos que envolvem projeto:
situações planejadas e emergenciais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Design

Profa. Luiza Novaes

Orientadora

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Profa. Rita Maria de Souza Couto

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Profa. Silvia Andrea Cristian Ladaga

Facultad de Artes - Universidad Nacional de La Plata - UNLP

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador

María Julia Gouffier

Graduou-se em Design em Comunicação Visual na Faculdade de Artes da Universidad Nacional de La Plata-Argentina em 2003

Ficha Catalográfica

Gouffier, María Julia

Ensino-aprendizagem on-line em cursos que envolvem projeto : situações planejadas e emergenciais / María Julia Gouffier ; orientadora: Luiza Novaes. – 2021.

160 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2021.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Educação on-line. 3. Didática. 4. Projeto. 5. Intercâmbio de materiais visuais. I. Novaes, Luiza. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. III. Título.

CDD: 700

Agradecimentos

À CAPES¹ e, em seu nome, à oportunidade que o Brasil, meu segundo lar, me deu.

À minha orientadora, Luiza Novaes, pelo acompanhamento nesses dois anos de aprendizados.

Aos professores, membros da banca, Rita Maria de Souza Couto, Cris Ladaga e Alexandre Farbiarz pela participação e valiosa contribuição.

Aos professores e alunos entrevistados, pelos seus fundamentais aportes à pesquisa.

À minha mãe pela sua ajuda incondicional.

Às minhas amigas, suporte do meu coração, cada uma desde o seu lugar: Ana, Elena, Cote, Sa, Isa, Maga, Guille, Nachy, Flor, Pau, Maga e Euge.

Ao Ger, pela sua amizade e carinho.

Aos meus colegas da Cátedra B da Faculdade de Artes. Sem eles minha estadia no Brasil não tivesse sido possível.

Ao Nacho e ao Atilio, pela compreensão e a parceria sincera e sem condições.

À Cris Ladaga, pelo apoio.

Ao meu pai, porque sei que a sua maneira está comigo.

Ao Bernardo, porque nos momentos juntos, nada foi melhor do que a sua companhia.

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Gouffier, María Julia; Novaes, Luiza. **Ensino-aprendizagem on-line em cursos que envolvem projeto: situações planejadas e emergenciais**. Rio de Janeiro, 2021, 160p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a educação on-line em cursos de graduação que envolvem atividades de projeto em situações planejadas e emergenciais, abordando-as nos contextos da Argentina e do Brasil. O objetivo é explorar propostas pedagógicas existentes nesses processos de comunicação e de intercâmbio de materiais visuais na formação on-line em disciplinas que envolvem projeto, propor uma reflexão sobre o assunto e posteriormente diretrizes pedagógicas específicas, a partir das situações observadas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, indutiva e descritiva, envolvendo revisão bibliográfica e documental, pesquisa-ação, observação participante e entrevistas semiestruturadas. No estudo, investiga-se o binômio educação-tecnologia, partindo-se da visão da tecnologia como cultura e não como ferramenta. Se analisa a evolução da educação a distância / on-line na Argentina e no Brasil, sua legislação e estado situacional atual tendo em conta os parâmetros de qualidade e os recursos tecnológicos e humanos existentes. A pesquisa inclui também a apresentação de um panorama da situação da educação superior remota no contexto da pandemia da COVID-19 observando situações de ensino superior em formato on-line planejado e emergencial na Argentina (*Universidad Nacional de La Plata-UNLP*) e no Brasil (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio). Nesses contextos se realizam entrevistas com alunos e professores que, somadas à observação feita, permitem a elaboração de uma proposta de diretrizes pedagógicas específicas, aplicáveis em situações educativas on-line tanto planejadas como emergenciais.

Palavras-chave: educação on-line, didática, projeto, intercâmbio de materiais visuais.

Abstract

Gouffier, María Julia; Novaes, Luiza. **Online teaching-learning in courses that include project: planned and emergency situations.** Rio de Janeiro, 2021, 160p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aims to study online education in graduate courses that include project activities in planned and emergency situations, addressing them in the contexts of Argentina and Brazil. The objective is to explore pedagogical proposals for communication and exchange processes of visual materials in online training disciplines that include projects; to make a reflection on the subject and then propose specific pedagogical guidelines based on the observed situations. The research adopts a qualitative, inductive and descriptive approach, and includes literature and documentary reviews, action research, participant observation and semi-structured interviews. In this study, the education-technology binomial is investigated based on the vision of technology as culture and not as a tool. The evolution of distance / online education in Argentina and Brazil, its legislation and current situation is analyzed considering the quality parameters and the existing technological and human resources. The research also includes an overview of the situation of remote higher education during the COVID-19 pandemic, by observing online courses in planned and emergency situations in Argentina (*Universidad Nacional de La Plata-UNLP*) and Brazil (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio). In these contexts, the interviews with students and teachers, as well as the observation made, allow the elaboration of a proposal for specific pedagogical guidelines that could be suitable for online education in both planned and emergency situations.

Key words: online education, didactics, design, exchange of visual materials.

Resumen

Gouffier, María Julia; Novaes, Luiza. **Enseñanza-aprendizaje en línea en cursos que incluyen proyecto: situaciones planificadas y de emergencia**. Rio de Janeiro, 2021, 160p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

El objeto de estudio de la presente investigación es la educación en línea en cursos de graduación que incluyen actividades proyectuales en situaciones planificadas y de emergencia, abordadas en los contextos de Argentina y Brasil. El objetivo es explorar propuestas pedagógicas existentes en los procesos de comunicación e intercambio de materiales visuales en la formación en línea en materias proyectuales, proponer una reflexión sobre la cuestión y posteriormente lineamientos pedagógicos específicos a partir de las situaciones observadas. La investigación adopta un abordaje cualitativo, inductivo e descriptivo, incluyendo una revisión bibliográfica e documental, investigación-acción, observación participante e entrevistas semiestructuradas. En el estudio se investiga el binomio educación-tecnología, partiendo de una visión de la tecnología como cultura y no como herramienta. Se analiza la evolución de la educación a distancia / en línea en Argentina y en Brasil, su legislación y estado situacional actual teniendo en cuenta parámetros de calidad y recursos tecnológicos y humanos existentes. La investigación también incluye la presentación de un panorama de la situación de la educación superior remota en el contexto de la pandemia provocada por la COVID-19 observando situaciones de educación superior en línea planificadas y de emergencia en Argentina (Universidad Nacional de La Plata-UNLP) y en Brasil (*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio*). En esos contextos se realizan entrevistas con alumnos y profesores que, sumadas la observación realizada, permiten la elaboración de una propuesta de lineamientos pedagógicos específicos, aplicables en situaciones educativas en línea tanto planificadas como de emergencia.

Palabras clave: educación en línea, didáctica, proyecto, intercambio de materiales visuales.

Sumário

1. Introdução	11
1.1. Tema da pesquisa.....	11
1.2. Problema da pesquisa.....	12
1.3. Questões norteadoras.....	16
1.4. Objeto de estudo.....	16
1.5. Objetivos.....	16
1.5.1. Geral.....	16
1.5. 2. Específicos.....	16
1.6. Justificativa.....	17
1.7. Relevância.....	18
1.7.1. Educacional e acadêmica: reversão no alto índice de evasão da educação superior.....	18
1.7.2. Social: inclusão.....	19
1.8. Método e técnicas.....	19
1.9. Estrutura da dissertação.....	20
2. Posicionamento epistemológico da pesquisa	22
3. Educação on-line na Argentina e no Brasil: um percorrido até 2020	29
3.1. Evolução da legislação na Argentina e no Brasil.....	32
3.2. Situação em 2020 na Argentina e no Brasil.....	42
3.2.1. A qualidade como dimensão fundamental.....	46
3.2.2. Recursos tecnológicos mais utilizados.....	49
3.2.3. A importância da formação docente.....	53
4. Educação on-line de emergência na Argentina e no Brasil no contexto da pandemia da COVID-19	58
5. A prática na Argentina e no Brasil: casos para reflexão sobre recursos huma- nos e tecnológicos, nos âmbitos público e privado, com ofertas de cursos on- line que envolvem projeto em situações planejadas e emergenciais	66
5.1. Contextos de estudo.....	68
5.1.1. <i>Taller de Diseño em Comunicación Visual 5 B - UNLP - Argentina / Modalidade on-line</i>	68

5.1.2. <i>Taller de Diseño en Comunicación Visual 2-4 B - UNLP - Argentina /</i> Modalidade on-line emergencial.....	80
5.1.3. Anteprojeto de Comunicação Visual - 7º periodo - Design - Comunicação Visual - PUC-Rio - Brasil / Modalidade on-line emergencial.....	82
5.2. A visão de alunos e professores sobre a experiência on-line planejada e emergencial.....	83
5.2.1. Entrevistas com docentes.....	83
5.2.2. Entrevistas com alunos.....	108
5.2.3. Conclusões das entrevistas com docentes e com alunos.....	118
6. Diretrizes pedagógicas para cursos on-line que envolvem projeto. Uma proposta	131
7. Considerações finais.....	138
8. Referências bibliográficas.....	145
9. Anexo.....	151

1. Introdução

Em nosso cotidiano, cada vez mais temos incorporado inúmeros dispositivos eletrônicos, porém, essa evolução da tecnologia não fica reduzida a um somatório de aparelhos que modificam nosso dia a dia. Envolve uma mudança de uma profundidade tal que modifica a forma como nos relacionamos e conseqüentemente, a forma como vivemos. Segundo Machado,

Toda tecnologia cria novas tensões e necessidades nos seres humanos que a engendraram, transformando o entorno por meio de dinâmicas de interação e interdependência. Trata-se, portanto, de uma perspectiva segundo a qual as mídias e as tecnologias são vistas de forma indissociável dos processos de socialização, sendo pensadas “no contexto da ecologia dos sentidos, que desencadeia relações, conexões, associações entre diferentes esferas” (2009, p. 20, *apud* Pischetola, 2018, p. 199).

A educação não fica fora deste panorama e é atravessada por mudanças de grande magnitude. Uma prova disso é a inserção que nela tiveram as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que já não configuram um mecanismo de apoio às práticas pedagógicas estabelecidas senão que constituem um fator transformador das maneiras de acesso e construção do conhecimento, e em conseqüência dos processos de ensino-aprendizagem.

A virtualização da educação se constitui como a maior inovação atual dos processos educacionais e uma das tendências mais fortes dos processos educativos em escala global (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular, tradução nossa)².

É por isso que o uso das TICs como parte dos processos de ensino-aprendizagem representa um desafio que envolve repensar as práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

Diante do exposto, a pesquisa de mestrado que se segue foi elaborada da seguinte forma:

1.1. Tema da pesquisa

O **tema** desta dissertação é a educação on-line³ na formação em nível de graduação.

²Citação original: La virtualización de la educación constituye la mayor innovación actual de los procesos educativos y una de las tendencias más fuertes de los procesos educativos a escala global (RAMA VITALE 2019, paginação irregular).

³Outras denominações possíveis são “educação virtual” e “*e-learning*”. Nesta dissertação se utilizará sempre “educação on-line”.

1.2. Problema da pesquisa

Considerando o "problema" como um contexto situacional onde convivem múltiplos fatores, se mostra fundamental pesquisar o fenômeno da irrupção das **TICs na educação** e as transformações pedagógicas que vêm acontecendo em consequência desse fenômeno, juntamente com o surgimento de novos **paradigmas educacionais**. Nesse contexto, torna-se essencial observar a importância das TICs no contexto da **América Latina**, não somente em **situações planejadas** senão também naquelas de **caráter emergencial**, como a desencadeada pela pandemia da COVID-19, abordando-as como dimensão que contribui à **democratização da educação**, sempre com foco na **educação on-line como modalidade que se diferencia da educação a distância**.

Assim sendo, podemos dizer que nosso problema de pesquisa se pautou **na investigação dos paradigmas da educação a distância e on-line na América Latina, a partir da irrupção das TICs na educação, como fator de democratização da educação em situações planejadas e emergenciais**.

No complexo cenário que se apresenta em todo processo de ensino-aprendizagem⁴, é fundamental a implementação de práticas que contemplem a multiplicidade de elementos necessários para que a aprendizagem se concretize. Esses fatores determinantes vão desde o momento histórico, às características e nível de desenvolvimento dos sujeitos que participam no processo, as condições contextuais, até o campo disciplinar.

A formação profissional no nível superior⁵ contribui para o desenvolvimento de um país e para a qualidade de vida dos seus habitantes. No caso de cursos que envolvem atividades de projeto, as instituições educacionais se orientam à formação de indivíduos com capacidades intelectuais e habilidades técnicas que vão além de um perfil restrito ao instrumental. São profissionais capazes de indagar e refletir sobre o contexto no qual estão inseridos, de forma autônoma e crítica e com consciência social. Sua atuação é relevante nas sociedades atualmente, sendo seu papel central em diversas áreas como comunicação, arquitetura e design, dentre outras que lidam com a imagem e o som.

⁴Ao utilizar a expressão "ensino-aprendizagem", refiro-me à concepção de Paulo Freire: "Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p. 26).

⁵Todas as trajetórias formativas pós-secundárias que incluem estudos de graduação e de pós-graduação em instituições públicas e privadas.

Imersa neste contexto, a educação superior em cursos que envolvem atividades de projeto requer a implementação de didáticas específicas às demandas conjunturais, que em muitos casos obrigam aos alunos a interromper seus estudos, por exemplo, pela necessidade de inserir-se de maneira antecipada no campo laboral ou por questões que têm a ver com distâncias geográficas. Além disso, claramente existe uma necessidade crescente das pessoas continuarem em formação permanente e não restringir essa atividade a uma determinada época da vida. É aqui que se evidencia um crescimento da educação on-line irrompendo como uma dinâmica que vem a dar respostas às demandas que a realidade impõe. Mas este novo panorama implica em mudanças políticas e também obriga as instituições educativas a se reposicionarem e a tomarem decisões que têm a ver com o conceito de um campus virtual, com o papel dos professores e tutores nesse contexto, com metodologias de ensino e de avaliação específicas, com a integração de aspectos tecnológicos e pedagógicos em modelos de educação deste tipo, com a convivência desses novos modelos com modelos preexistentes, e com como capacitar pessoal específico, dentre outras questões.

Democratização da Educação, mudanças de paradigma e novas competências docentes

Encontramo-nos hoje frente a uma educação que se transforma de maneira constante em todos os níveis, atravessando grandes mudanças de paradigmas que as afastam de modelos anteriores que centravam o processo de ensino-aprendizagem nas metáforas de “aquisição” e “transferência” do conhecimento para serem substituídas por entendimentos focados na “participação” e no conceito de “coletivo ativo”, o que envolve a existência de redes constituídas por fenômenos sociais e materiais em montagem e remontagem permanentes (FENWICK, 2015).

Esta pedagogia centrada nas atividades concebe o ensino como um processo de orientação onde se criam as condições não só para a aquisição de conhecimentos senão também para o desenvolvimento de habilidades próprias, valores e estratégias para que o aluno atue independentemente e com criatividade no momento de resolver as situações que vier a enfrentar no futuro.

Tudo isso requer que o docente tenha a capacidade de criar estratégias didáticas que estimulem uma aprendizagem intencional, crítica, reflexiva e autorregulada, com objetivos próprios, tendo em conta aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, assim como as interações sociais e a comunicação. Neste contexto, é essencial contemplar as características dos alunos e da sociedade na qual

se encontram imersos no que tange a condições sociais, políticas, econômicas e culturais, que têm permitido, entre outras questões, o surgimento da chamada cultura da sociedade digital (LEVY, 2007), em que as tecnologias aparecem como as formas dominantes para se comunicar, compartilhar informação e conhecimento, pesquisar, produzir, organizar e administrar. Naturalmente, não ficam fora desse contexto as TICs e sua capacidade transformadora no campo da educação, tanto em ambientes tradicionais, como na aparição de novos entornos baseados total ou parcialmente nelas.

Os pontos expostos anteriormente, inevitavelmente acarretam mudanças relevantes no papel dos docentes. O professor deixa de ser "a" fonte de conhecimento e se transforma em um gestor de informações capaz de guiar e dinamizar o aprendizado dos alunos, acompanhando e incentivando processos colaborativos. O professor é aquele que conhece as possibilidades de participação, interação e ritmo que o ambiente on-line oferece para o desenvolvimento de diálogos de qualidade, mediados por tecnologia. É ele que estabelece os critérios para a criação de um desenho didático, pedagógico e comunicacional para a elaboração de conteúdos e de recursos educativos, tendo em conta as interações que a hipermídia permite. Este novo papel converte o professor em um mediador que põe ênfase na aprendizagem, desenha e administra recursos e fomenta a autonomia dos alunos.

A educação on-line requer, portanto, um aprofundamento nas possibilidades de capacitação dos docentes para assim atuar com qualidade e desenvolver suas tarefas com base em conhecimentos específicos, que evitem a transposição direta de práticas da modalidade presencial para a modalidade on-line.

Essas mudanças de paradigma são de grande importância neste tipo de modalidade educacional, sendo fundamentais para que um maior número de pessoas tenham acesso à formação superior, contribuindo desta forma com o processo de democratização da educação.

Educação superior na América Latina

Como qualquer instituição de ensino superior, as instituições ancoradas na América Latina buscam ser centro de pensamento, debate, cultura e inovação dentro de um estado de consciência e compromisso com seu contexto e com os novos paradigmas em educação (BENEITONE *et al.*, 2007). Assim, não ficam à margem de processos globais como:

- O crescimento do *conhecimento e da informação*, ambos sendo hoje valores produtivos de grande importância que crescem em alta velocidade. Isto faz com que as sociedades devam se preparar para aplicar eficazmente estes avanços aos processos tecnológicos. Frente a esta situação, as instituições de ensino superior devem atualizar de maneira permanente seus programas acadêmicos e propor oportunidades originais de aprendizagem.
- A irrupção das *TICs*, que chegaram ao campo da educação e implicam em uma mudança de grande magnitude nas pedagogias utilizadas em prol do enriquecimento da qualidade educativa.
- O *perfil profissional*, que em consequência do avanço do conhecimento e do acesso à multiplicidade de ferramentas, teve sua concepção mudada. Isto não só tem a ver com o surgimento de novas carreiras e o desaparecimento de outras, senão com que todo profissional hoje, além de ser um especialista na sua matéria, deve ter capacidade crítica, de adaptação às mudanças, deve conhecer a realidade local e mundial e assumir um grande compromisso ético ademais de estar preparado para o trabalho em equipe e interdisciplinar. As instituições de ensino superior devem estar à altura destas necessidades e gerar as condições para que seus graduados tenham um perfil de acordo com sua época.
- *Internacionalização da educação superior*, com globalização das atividades humanas que a cada dia se faz mais presente e a educação não fica isenta a este fenômeno. Isto se evidencia, por exemplo, com carreiras que se cursam de maneira compartilhada em duas Universidades oferecendo uma dupla titulação, com programas de mobilidade de professores e estudantes e projetos conjuntos de pesquisa. Este panorama evidencia uma perspectiva de transformação na sua oferta acadêmica, nos programas e nos parâmetros de avaliação e acreditação.

Como mencionado antes, as instituições de ensino superior (IES) se constituem como organizações comprometidas com seu contexto, o que envolve a capacidade de dar resposta a situações de emergência que possam aprofundar desigualdades na aprendizagem e a marginalização dos alunos mais desfavorecidos que se vejam impossibilitados de dar continuidade a seus estudos (UNESCO-IESALC, 2020).

Em 2020, frente às circunstâncias extraordinárias suscitadas pela pandemia da COVID-19, as IES enfrentam um desafio de grande responsabilidade quanto à

viabilização de políticas de manutenção dos alunos no sistema educativo através da implementação de práticas que sustentem o ritmo e a qualidade formativa.

1.3. Questões norteadoras

Tendo em conta o panorama exposto anteriormente, surgiram as seguintes questões norteadoras para a pesquisa:

- Existe um olhar aberto e receptivo sobre a implementação de cursos on-line numa perspectiva de alunos e docentes pertencentes a áreas de projeto?
- São eficientes as tecnologias utilizadas na comunicação e intercambio de materiais visuais entre docentes e alunos e entre alunos e alunos?
- Essas tecnologias são aceitas ou existe resistência em seus usos por parte dos atores envolvidos, tanto em situações planejadas como emergenciais?
- É possível complementar práticas baseadas em softwares educativos com tecnologias de uso cotidiano, como por exemplo, redes sociais?

1.4. Objeto de estudo

Educação on-line na formação em cursos de graduação que envolvem atividades de projeto em situações planejadas e emergenciais.

1.5. Objetivos

1.5.1. Geral

Explorar, conhecer e documentar propostas pedagógicas existentes em processos de comunicação e de intercâmbio de materiais visuais presentes na formação on-line em cursos de graduação que envolvem projeto em situações planejadas e emergenciais.

1.5.2. Específicos

1. Analisar cursos de graduação que envolvam projetos e possam ser cursados on-line de maneira total ou parcial, avaliando seus pontos positivos e negativos.
2. Levantar recursos tecnológicos disponíveis em instituições de ensino superior e verificar como eles se incorporam às práticas de ensino-aprendizagem adotadas.
3. Identificar recursos humanos e de formação de pessoal que algumas instituições de ensino superior possuem para implementar modalidades on-line e o nível de capacitação específica que demandam.

4. Identificar características dos estudantes de cursos que envolvem projetos e de cursos on-line.
5. Propor diretrizes pedagógicas para a educação on-line em cursos de graduação que envolvem projeto, em situações planejadas e emergenciais.

1.6. Justificativa

Experiência docente no “Taller de Diseño en Comunicación Visual 5” Facultad de Artes | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Desde o ano de 2003 sou docente no último ano do curso de *Diseño en Comunicación Visual*, na *Facultad de Artes da Universidad Nacional de La Plata (UNLP)*, Argentina, na *Cátedra de Taller de Diseño en Comunicación Visual V*, disciplina na qual os alunos elaboram seu projeto de final de curso de graduação. No início de minha docência atuei no âmbito presencial, até que no ano de 2017 comecei a trabalhar na modalidade on-line, graças ao oferecimento pela UNLP de uma aula nesta modalidade, para que os alunos pudessem opcionalmente cursar o último ano da disciplina de forma remota.

Para que isto fosse possível em uma disciplina onde o intercâmbio de palavras e imagens é central em toda a dinâmica, foi fundamental o desenvolvimento de uma proposta de design pedagógico-tecnológico específico, envolvendo a formação de recursos humanos, a criação de materiais sob medida, uma modalidade tutorial, o ritmo e a avaliação contínua. Para isso contamos com uma Especialista em Educação e Novas Tecnologias da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) e com uma equipe de 8 integrantes da Cátedra que, conjuntamente, fizeram o curso de pós-graduação Docência em entornos virtuais de aprendizagem da Faculdade de Artes.

O objetivo principal da proposta do *Taller de Diseño en Comunicación Visual 5 B* foi buscar alternativas que permitissem um maior grau de inclusão e uma possibilidade concreta de conclusão de curso para estudantes com crescentes problemas para manter a presencialidade, devido às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais intransigente, aos altos custos de mobilidade e à centralização da oferta educativa nas grandes cidades. Finalmente, foi possível levar o projeto à prática, graças ao desenvolvimento tecnológico da plataforma AulasWeb, utilizado pela UNLP.

O maior desafio enfrentado foi saber como adequar uma plataforma pré-desenhada como é a AulasWeb (baseada na plataforma educativa de uso livre Moodle) para a especificidade de nossa atividade, em que a imagem e o projeto

são centrais para o desenvolvimento de cada aula. A partir do ambiente da plataforma, se opina e se constroem os diálogos necessários para a aprendizagem, considerando a produção gráfica dos alunos envolvidos. O processo é permanentemente alimentado pela prova, pela leitura, pelo questionamento e pelo compartilhamento dos esboços que os alunos produzem.

Atualmente continuo sendo parte da equipe docente da UNLP, tendo a possibilidade de desenvolver minha atividade remotamente, em qualquer lugar do mundo. Já tenho um caminho percorrido em docência on-line e acredito que este projeto de investigação esteja bem ancorado. Trata-se de uma situação real, em funcionamento e passível de modificação a ser experimentada. Acredito que minha pesquisa contribui com reflexões e conhecimentos para a minha área profissional, tanto na Argentina como no Brasil, assim como outros países interessados na educação on-line.

Assim, considero esta investigação importante por:

- Contribuir para o estudo da educação on-line.
- Permitir a exploração de assuntos ainda pouco estudados em cursos on-line que envolvem projeto.
- Possibilitar a experimentação de práticas de intervenção na educação on-line em cursos que envolvem projeto.
- Permitir que se conheça a realidade da problemática.
- Identificar possíveis soluções.
- Possibilitar a geração de novas opções de instrumentos de planejamento no campo da educação on-line.
- Ampliar o olhar sobre os alunos que hoje escolhem este tipo de curso e modalidade de ensino.
- Pesquisar o trabalho docente no âmbito on-line.
- Levantar possibilidades de implementação que as instituições de educação superior têm.

1.7. Relevância

1.7.1. Educacional e acadêmica: reversão no alto índice de evasão da educação superior

A problemática da evasão de alunos é um fenômeno mundial na educação superior. Nesse sentido, esta pesquisa identifica e aprofunda-se na multiplicidade de causas que originam esta problemática que afeta de maneira direta os objetivos de inclusão e qualidade acadêmica que as instituições de educação superior têm.

1.7.2. Social: inclusão

Tendo em conta que um princípio básico das universidades é impulsionar processos de democratização da educação, esta investigação traz conhecimentos no campo da didática, da pedagogia e do uso da tecnologia vinculada a processos de ensino-aprendizagem com a finalidade de que uma maior quantidade de pessoas tenha acesso a uma educação superior de qualidade.

1.8. Método e técnicas

Para o desenvolvimento da investigação se adotou uma abordagem **qualitativa** que segundo Creswell trata-se de “(...) um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (2010, p. 26). Este tipo de pesquisa se caracteriza como indutiva com foco na importância dos significados individuais e na interpretação da complexidade de uma situação (CRESWELL, 2010).

São utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa fenomenológica, “que identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 38); e a pesquisa ação que é definida por Roesch como:

(...) uma estratégia de pesquisa que permite obter conhecimento de primeira mão sobre a realidade social empírica. Permite ao pesquisador “chegar perto dos dados” e, portanto, desenvolver os componentes analíticos, conceptuais e categóricos de explicação, a partir dos dados, e não a partir de técnicas estruturadas, preconcebidas e altamente quantificadas que enquadram a realidade em definições operacionais que o pesquisador construiu (1999, p. 156).

Com esse fim foram implementados uma pesquisa ação participante e um estudo apoiados em técnicas tais como revisão bibliográfica e documental, pesquisa-ação, observação participante e realização de entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente uma revisão da literatura baseada em artigos, livros e publicações de autores clássicos e contemporâneos nas áreas de design, educação, educação on-line, TICs, sociologia e epistemologia foi realizada.

Posteriormente foram planejadas e realizadas entrevistas com professores e alunos que participam de cursos na modalidade on-line de educação que envolvem projeto em situações planejadas e emergenciais.

A pesquisa ação participante, foi realizada na Faculdade de Belas Artes (UNLP / Argentina), espaço onde atuo como docente on-line. Neste método é fundamental a relação entre o pesquisador e os sujeitos que são parte da situação analisada com a finalidade de aprender com os processos e resultados que surgem da participação.

A observação participante de um estudo aplicado também foi realizada em uma instituição de educação superior no Rio de Janeiro, no caso a PUC-Rio, especificamente no curso de Design – Comunicação Visual, que se viu obrigado a migrar disciplinas de natureza presencial para o formato virtual, em consequência da pandemia da COVID-19.

Essas metodologias são adequadas para uma temática orientada a estudar o comportamento de uma população em referência a determinados temas ou problemas, como também suas percepções e motivações. São as mais indicadas também para o estudo de questões vinculadas à realidade social, cultural, comportamental e à experiência. Apóia-se na observação para descrever detalhadamente fatos, pessoas, situações, comportamentos, interações e incorpora também, experiências, pensamentos, atitudes e crenças que os participantes experimentam ou manifestam. Recorre à interpretação particular afastando-se de conclusões generalizadas para todos os comportamentos e busca produzir novas teorias.

1.9. Estrutura da dissertação

O primeiro capítulo, introdução, traz um panorama geral da pesquisa e detalha o tema, o problema, as questões que norteiam a pesquisa e os aspectos metodológicos.

O segundo capítulo centra-se no olhar epistemológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa e nas dimensões pedagógicas em vinculação com a tecnologia, relação considerada fundamental dentro da abordagem da temática.

O terceiro capítulo apresenta um percurso pela evolução das modalidades mediadas por tecnologia na América Latina e pela legislação que determina os delineamentos de funcionamento na Argentina e no Brasil. Se estabelece um panorama quantitativo relacionado ao nível de expansão das ofertas e sua origem privada ou pública. Se analisam também questões vinculadas à qualidade dos cursos oferecidos quanto às regulamentações vigentes para sua avaliação e acreditação, se aprofunda nas ferramentas tecnológicas mais utilizadas e nas condições de formação específica de docentes com o intuito de obter um panorama da situação da educação on-line nos contextos escolhidos para a pesquisa.

O quarto capítulo é dedicado à observação das condições de implementação e desenvolvimento de dinâmicas de educação on-line levadas a cabo como resposta de emergência frente à necessidade de manutenção do ano letivo no contexto da pandemia suscitada pela COVID-19. Repara-se particularmente em aspectos políticos, tecnológicos e sociais vinculados à situação de estudantes e professores.

No quinto capítulo se aborda especificamente o trabalho de campo em duas instituições educacionais com propostas on-line em áreas de projeto que se consolidaram em dois contextos diferentes. A primeira é uma proposta desenvolvida na *Facultad de Artes* pertencente à *Universidad Nacional de La Plata* na Argentina. Para observação, se escolheu a disciplina de desenvolvimento do projeto de graduação na carreira de *Diseño en Comunicación Visual* na *Cátedra B-Rollié*. A proposta foi selecionada como uma referência de modelo educacional on-line planejado. A segunda é uma proposta colocada em prática na Pontifícia Universidade Católica do Rio (PUC-Rio) no Brasil, no curso de Design – Comunicação Visual, que por causa da pandemia da COVID-19 precisou migrar à virtualidade. Em ambos os casos se analisam questões institucionais, tecnológicas, pedagógicas e as relacionadas aos atores que são parte das práticas: alunos e professores. O estudo buscou conhecer as características particulares dos alunos que escolhem um ou outro tipo de modalidade e como tem sido as experiências deles. No caso dos professores, primeiramente abordou-se o posicionamento das IES a respeito das condições oferecidas para que os docentes se capacitem para atuação no ensino virtual e posteriormente se há abertura por parte dos professores em relação à realização de uma especialização em formação on-line e em práticas pedagógicas implementadas. Entrevistas foram realizadas e conteúdos identificados para posterior reflexão.

O sexto capítulo centra-se nas áreas de projeto mediante o delineamento de diretrizes pedagógicas que facilitam a comunicação e o intercâmbio de materiais visuais na formação on-line.

O sétimo capítulo traz uma reflexão sobre os achados da pesquisa e considerações sobre práticas pedagógicas para o intercâmbio e comunicação de materiais visuais em situações de ensino-aprendizagem on-line que envolvem projeto.

2. Posicionamento epistemológico da pesquisa

A educação a distância se definiu, desde o início, pela diferença que trazia em relação à educação presencial e a partir daí diversas propostas surgidas utilizaram os meios de cada época para tentarem reconstruir artificialmente processos do ensino presencial. Segundo Fainholc (1999), suas duas características principais são a separação física entre professor/aluno e o controle que o aluno assume de seu interesse no processo de aprendizagem.

Existe uma variedade de definições sobre o que a educação a distância é, mas quase todas elas coincidem com a utilização dos meios impressos e tecnológicos como vínculo espaço-temporal entre o professor e o aluno, e alunos entre si. Em síntese, trata-se de uma educação mediada e essa mediação tem se ajustado à evolução dos meios e dos modelos de ensino-aprendizagem durante o século e meio que esta modalidade tem de vida.

Como já mencionado antes, a educação mediada tem evoluído ao longo do tempo assim como os meios digitais e tecnologias disponíveis. Como parte desse processo, entre os anos 2001 e 2004 surge a denominada "web 2.0"⁶, caracterizada por sua facilidade de interação conjunta, intercâmbio de materiais e composição de redes e comunidades, o que possibilitou a construção horizontal do conhecimento entre pessoas. Este fenômeno coincide com modelos pedagógicos e psicológicos que durante o século XX deram conta de outras formas de entender a aprendizagem e o ensino, saindo do modelo tradicional do docente transmissor de conhecimentos (GARCÍA ARETIO, 1999).

Estas teorias junto às possibilidades de interação desenvolvidas a partir da web 2.0 dão lugar a um novo cenário dentro do ensino onde é possível a construção do conhecimento a partir do intercâmbio entre pares e fontes de informação.

É por isto que a tecnologia já não é utilizada como ferramenta para replicar a educação tradicional e transmitir informação senão que se converte no meio para que se gerem novos espaços (ambientes) que fomentem os processos de comunicação e construção do conhecimento, em que os professores e alunos adquirem papéis diferentes dos já conhecidos. Portanto, a incorporação das TICs nos processos de ensino-aprendizagem exige a criação de uma nova pedagogia a partir das novas tecnologias (RAMA VITALE, 2004).

Nesse contexto, a teoria da ecologia dos meios, elaborada por Marshall McLuhan (1964) e Neil Postman (1968), constitui um olhar epistemológico pertinente para

⁶O termo se refere a sítios web cuja característica diferencial é a participação colaborativa dos usuários, por exemplo, Wikipédia.

abordar as profundas mudanças que a tecnologia traz a nossa realidade. Este enfoque transcende posturas mecanicistas e salienta a visão da tecnologia como cultura que modifica todo entorno em que esteja presente, ampliando o foco e integrando processos das esferas tecnológica, social, cultural comunicacional.

A ecologia dos meios define-se como o estudo das mídias como ambientes culturais imersivos e busca compreender as mudanças significativas que as tecnologias trazem nas esferas comunicativas, políticas, econômicas e sociais (PISCHETOLA, 2018). Esta concepção tem caráter transmídia, o que significa que não se fecha a um meio em particular. Tampouco se circunscreve a um período de tempo específico (SCOLARI, 2015), pelo que constitui hoje uma abordagem adequada para indagar nas tecnologias da comunicação digital interativa e sua ingerência nas transformações sociais.

Desde esta visão os meios constituem-se como espécies de um ecossistema onde só adquirem significado pela interação com os seres humanos, e dessa maneira são capazes de criar um ambiente que rodeia ao sujeito e modela sua percepção e cognição definindo a cultura de uma época (PISCHETOLA, 2018).

Sob essa perspectiva, os meios deixam de ser concebidos como ferramentas ou instrumentos para se tornarem extensões do homem, uma prolongação do seu corpo e sua psique, capazes de conformar novas maneiras de conhecer e habitar o mundo. Segundo Machado, “As extensões não são nem sucedâneos tecnológicos, nem agregações mecânicas, mas efeitos de sentido” (2009, p. 23).

Os sentidos são modificados a partir do uso dos meios, “o que equivale a dizer que a dimensão dessas extensões é preponderantemente cultural, pois se trata de uma (re)organização simbólica do homem” (PISCHETOLA, 2018, p. 199). Portanto, cada tecnologia transforma o ambiente cultural em que está imersa ao propiciar novos processos de socialização mediante “dinâmicas de interação e interdependência” (PISCHETOLA, 2018, p. 199) que originam diferentes necessidades dos sujeitos envolvidos, questão pensada “no contexto da ecologia dos sentidos, que desencadeia relações, conexões, associações entre diferentes esferas” (MACHADO, 2009, p. 20).

Partindo do anterior baseamento teórico entendemos como substancial partir da conceição de que falar de educação mediada por tecnologia não é sinônimo de práticas pedagógicas centradas nela.

De fato, falar de pedagogia envolve se preocupar por todos os aspectos de qualquer processo educativo, tanto intelectuais como estruturais ou instrumentais. Prestar suficiente atenção à pedagogia nos permite compreender que o uso educativo da tecnologia não é um processo caótico com dinâmicas que se regem pelo acaso. De fato, qualquer uso educativo da tecnologia é um processo complexo que

se conforma, condiciona e modifica por uma variedade de atores e influências pedagógicas (CASTAÑEDA; SELWYN, 2019, paginação irregular, tradução nossa)⁷.

Nessa perspectiva, as teorias sociomateriais⁸ no campo da educação oferecem um marco pertinente para esta análise,

O que as abordagens sociomateriais oferecem à pesquisa em educação são recursos para considerar sistematicamente tanto os padrões como a imprevisibilidade que torna a atividade educacional possível. Elas promovem métodos para reconhecer e rastrear as lutas multifacetadas, as negociações e acomodações cujos efeitos constituem as "coisas" na educação: os estudantes, professores, atividades e espaços de aprendizagem, representações do conhecimento, tais como textos, pedagogia, conteúdo curricular, e assim por diante. Em vez de aceitar conceitos como categorias fundacionais, ou objetos com propriedades, eles se tornam explorados como efeitos próprios de relações heterogêneas (FENWICK; LANDRIB, 2012, p. 2, tradução nossa)⁹.

Na educação, os estudos extraídos destas orientações exploram as formas em que materialidades humanas e não humanas se combinam para produzir propósitos particulares e efeitos particulares na educação (FENWICK; LANDRIB, 2012, p. 3, tradução nossa)¹⁰.

O foco se afasta da centralidade dos processos cognitivos individuais e “exploram as formas em que a aprendizagem e o conhecimento surgem na ação” (FENWICK, 2015, p. 1, tradução nossa).¹¹ Os materiais, habitualmente relegados à condição de ferramentas que só cobram sentido baixo a intenção humana, constituem-se desde esta perspectiva, em uma dimensão dentro da ação que tem igual valor que os aspectos humanos com os que se entrelaçam em profundidade para produzir os fenômenos da cotidianidade, nos quais já não será possível visibilizar aspectos humanos e não humanos de maneira individual.

Assim sendo, pensar nos **ambientes de aprendizagem on-line** envolve contemplar não somente os recursos tecnológicos em jogo, senão também os atores, situações contextuais e as novas regras de interação que requererão de li-

⁷Citação original: De hecho, hablar de pedagogía implica preocuparse por todos los aspectos de cualquier proceso educativo, tanto intelectuales como estructurales o instrumentales. Prestar suficiente atención a la pedagogía nos permite comprender que el uso educativo de la tecnología no es un proceso caótico con dinámicas que se rigen por el azar. De hecho, cualquier uso educativo de la tecnología es un proceso complejo que se conforma, condiciona y modifica por una variedad de actores e influencias pedagógicas (CASTAÑEDA; SELWYN, 2019, paginación irregular).

⁸As teorias sociomateriais constituem uma família de perspectivas teóricas diversas como Teoria Ator-Rede (TAR), Novos Materialismos e Teoria da complexidade dentre outras.

⁹Citação original: What socio-material approaches offer to educational research are resources to systematically consider both the patterns as well as the unpredictability that makes educational activity possible. They promote methods by which to recognise and trace the multifarious struggles, negotiations and accommodations whose effects constitute the ‘things’ in education: students, teachers, learning activities and spaces, knowledge representations such as texts, pedagogy, curriculum content, and so forth. Rather than take such concepts as foundational categories, or objects with properties, they become explored as themselves effects of heterogeneous relations (FENWICK; LANDRIB, 2012, p. 2).

¹⁰Citação original: In education, studies drawing from these orientations explore ways that human and non-human materialities combine to produce particular purposes and particular effects in education (FENWICK; LANDRIB, 2012, p. 3).

¹¹Citação original: They explore ways that learning and knowing emerge in action (FENWICK, 2015, p. 1).

nhas pedagógicas específicas que propunham processos que priorizem a aprendizagem significativa¹², compreensiva, ativa e metacognitiva, sendo o conhecimento consequência da ação que envolve as dimensões sociais e materiais presentes em montagem e remontagem permanente.

Portanto, falar de pedagogia e tecnologia no contexto desta pesquisa, requer da menção de algumas das características mais significativas da modalidade on-line de ensino-aprendizagem. Uma delas é a necessária existência de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que se apresenta como o lugar onde a aula acontece mediante o encontro de alunos e professores e suas práticas de diálogo e intercâmbio de produções. Segundo Caldeiro (2014), esses ambientes são definidos pela ubiquidade, a ruptura dos limites espaço-temporais e a facilidade para documentar e dar transparência aos processos, uma vez que as mensagens assíncronas escritas são registradas nos ambientes de intercâmbio digital.

Outro dos pontos centrais da modalidade são as didáticas centradas nas atividades que envolvem as dimensões afetivas e cognitivas assim como as interações sociais num contexto onde as plataformas digitais dão sustento à construção de redes de aprendizagem redimensionando assim o conceito de construção colaborativa. Emerge também como condição fundamental a habilidade do aluno para trabalhar de maneira autônoma. No contexto on-line, é necessária a capacidade de autogestão do tempo, a aquisição de prática para selecionar e organizar conteúdos e também para desenvolver estratégias que favoreçam ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, os planejamentos pedagógicos deverão contemplar o que Castañeda e Adell chamam *Personal Learning Environment* (PLE), em inglês, ou Ambiente Pessoal de Aprendizagem (APA), que é definido como "...o conjunto de ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que cada pessoa utiliza de forma assídua para aprender" (2013, p. 15, tradução nossa)¹³. E ampliam dizendo que:

(...) o PLE das pessoas configura-se pelos processos, experiências e estratégias que o aprendiz pode –e deve– colocar em funcionamento para aprender e, nas atuais condições sociais e culturais, está determinado pelas possibilidades que as tecnologias abrem e potencializam. Isso implica que hoje alguns desses processos, estratégias e experiências são novos, têm surgido a partir de novas tecnologias da informação e comunicação, mas implica também que é desejável que sejam utilizados frequentemente e que sirvam para enriquecer a maneira como as pessoas aprendem, tanto de forma individual como com as outras pessoas.

¹²Aprendizagem significativa: o conhecimento verdadeiro só pode nascer quando os novos conteúdos tem um significado à luz dos conhecimentos que já se tem (AUSUBEL, 2002).

¹³Citação original: "...el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 15).

No PLE das pessoas integram-se, ademais das experiências clássicas que configuravam nossa aprendizagem na educação formal, as novas experiências que nos proporcionam as ferramentas tecnológicas atuais, especialmente as aplicações e serviços da Web 2.0, e os processos emergentes –individuais e principalmente coletivos– de dita ecologia do aprendizado (2013, p. 15, tradução nossa)¹⁴.

Podemos afirmar, então, que todo processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia requererá e ao mesmo tempo propiciará, um ambiente multidimensional e em rede, que demandará um planejamento pedagógico que articule os recursos informáticos com todas as restantes dimensões presentes,

“(...) para impulsionar um processo de aprendizagem centrado no estudante, com um enfoque por competências e com diversidade de recursos em rede fora da sala de aula. Aumentar a interação mediante pedagogias informáticas busca superar o simples acesso à informação para focalizar-se na aquisição de competências” (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular)¹⁵.

É aqui onde o papel do professor ou tutor, denominação frequentemente utilizada na educação on-line, se apresenta como insubstituível. É ele o profissional capacitado para desenhar propostas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento das competências próprias de cada aluno para a construção do conhecimento se concretizar em ambientes mediados por tecnologia,

Temos claro que a inserção e mesmo a “integração” das tecnologias em qualquer nível de ensino não significa mudança nas práticas e metodologias. Essa perspectiva aponta os professores como o centro da inovação da prática com o uso de tecnologias, pois a tecnologia (como ferramenta) por si só é vazia. É o professor, com base na sua formação, que tem a possibilidade de propor mudanças metodológicas e transformar o uso de tecnologia numa prática social e cultural (RIEDNER; PISCHETOLA, 2016, p. 38).

O professor desempenhará suas tarefas com o objetivo de “segurar, acompanhar, ajudar, dar suporte, facilitar o andaime e orientar” (ROGOVSKY, 2018, p. 103, tradução nossa).¹⁶ Seu papel é o de um facilitador e guia que se mantém fora do centro dos diálogos da aula, promove dinâmicas de trabalho, identifica e retoma

¹⁴Citação original: (...) el PLE de las personas se configura por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender y, en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian. Eso implica que hoy algunos de esos procesos, estrategias y experiencias son nuevos, han surgido de la mano de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero implica también que es deseable que sean utilizados frecuentemente y que sirvan para enriquecer la manera en la que aprenden las personas tanto de forma individual como con otros.

En el PLE de las personas se integran, además de las experiencias clásicas que configuraban nuestro aprendizaje en la educación formal, las nuevas experiencias a las que nos acercan las herramientas tecnológicas actuales, especialmente las aplicaciones y servicios de la Web 2.0, y los procesos emergentes –individuales y sobre todo colectivos– de dicha ecología del aprendizaje (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 15).

¹⁵Citação original: “(...) para impulsar un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, con un enfoque por competencias y con diversidad de recursos en red fuera del aula. Aumentar la interacción mediante pedagogías informáticas busca superar el mero acceso a la información para focalizarse en la adquisición de competencias” (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular).

¹⁶Citação original: “sostener, acompañar, ayudar, dar soporte, facilitar el andamiaje y orientar” (ROGOVSKY, 2018, p. 103).

interrogantes, alenta os questionamentos e intercâmbios por parte dos alunos e fortalece os espaços comuns (GALVIS, 2002).

Pelo antes mencionado, ser docente em âmbitos on-line demanda novas competências de relação interpessoal e capacidades de comunicação, o que envolve ter habilidades na produção de textos e no trabalho com recursos não textuais junto à capacidade no uso de tecnologias.

Emerge aqui como dimensão fundamental, a habilidade de trabalho sobre a palavra escrita, sendo que no espaço virtual a maior parte dos intercâmbios entre professores e alunos assim se materializam. Por esse motivo, será necessário que os textos sejam redigidos tendo em conta as características do contexto, o que envolve o uso de construções simples, com termos claros e precisos, fazendo esclarecimentos sempre que seja necessário, mas priorizando sempre a sínteses e a apresentação da informação de maneira organizada e hierarquizada. O mencionado é de grande importância nos processos de intercambio em aula tendo em conta que o aluno não estará junto ao professor ao momento da leitura.

Nessa perspectiva, o professor como profissional da educação, precisa de uma formação específica em relação ao uso das tecnologias digitais que lhe permita transformar

“(…) os usos sociais de tecnologia em usos pedagógicos/educacionais. Diante disso, precisamos considerar as características sociais, culturais, econômicas e informacionais da geração de jovens que está tendo acesso à universidade” (RIEDNER; PISCHETOLA, 2016, p. 38).

Emerge aqui o conceito de Adell e Castañeda que define o que as “pedagogias emergentes” são,

Hoje poderíamos definir as pedagogias emergentes como o conjunto de enfoques e ideias pedagógicas, ainda não bem sistematizadas, que surgem ao redor do uso das TIC em educação e que tentam aproveitar todo seu potencial comunicacional, informacional, colaborativo, interativo, criativo e inovador no marco de uma nova cultura da aprendizagem (2012, p. 15, tradução nossa)¹⁷.

Porém, “no caso das pedagogias emergentes, as ideias sobre o uso das TIC em educação podem supor visões inéditas dos princípios didáticos ou, como costuma ser mais habitual, podem beber de fontes pedagógicas bem conhecidas” (ADELL; CASTAÑEDA, 2012, p. 17, tradução nossa)¹⁸.

¹⁷Citação original: Hoy podríamos definir las pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (CASTAÑEDA; ADELL, 2012, p. 15).

¹⁸Citacao original: “en el caso de las pedagogías emergentes, las ideas sobre el uso de las TIC en educación pueden suponer visiones inéditas de los principios didáticos o, como suele ser más habitual, pueden beber de fuentes pedagógicas bien conocidas” (CASTAÑEDA; ADELL, 2012, p. 17).

A importância da intervenção em design nos AVAs torna-se fundamental como outra das dimensões a serem tidas em conta no planeamento pedagógico. As decisões de design tomadas ao projetar uma aula on-line terão a ver essencialmente com a intervenção no design da informação em prol de conseguir a interação necessária para que os processos de ensino-aprendizagem se consolidem.

A contribuição sobre a organização da informação somada à possibilidade de aplicar funções objetivas ao design visual em linha com os princípios do design universal (DU) e em correlação com fundamentos formais capazes de gerar interesse a partir de aspectos como a agradabilidade, equilíbrio, pregnância ou placidez (talvez observando - ou não - o regime escópico da época) permitiria ao menos "inteligibilidade" e "eloquência" na comunicação mediada por computador (CMC), que são as bases argumentativas da comunicação visual (LADAGA, 2019, p. 39, tradução nossa)¹⁹.

Podemos sintetizar este capítulo partindo de um olhar ecológico da tecnologia, Media Ecology, afastado de conceituações ferramentais ou mecanicistas para colocá-la trata-la numa abordagem sociocultural y comunicacional que, no âmbito educacional, tem seu correlato em propostas pedagógicas que contemplem os recursos humanos e tecnológicos disponíveis desde uma visão sociomaterial.

¹⁹Citação original: El aporte sobre la organización de la información sumado a la posibilidad de aplicar funciones objetivas al diseño visual en línea con los principios del diseño universal (DU) y en correlación con fundamentos formales capaces de generar interés desde aspectos como la agradabilidad, equilibrio, pregnancia o placidez (quizá observando –o no- el régimen escópico de la época) permitiría al menos "inteligibilidad" y "elocuencia" en la comunicación mediada por computador(CMC) que son las bases argumentativas de la comunicación visual (LADAGA, 2019, p. 39).

3. Educação on-line na Argentina e no Brasil: um percurso até 2020

Nos anos 1970 a educação a distância conquistou o status de educação formal em nível global. Dois marcos nesse processo foram o nascimento da *Open University* na Inglaterra em 1969 e a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) na Espanha em 1972.

Na América Latina, a educação a distância surgiu contemporaneamente em poucos países como consequência do aumento das demandas de acesso às universidades públicas e da implementação de grandes restrições para o ingresso como resposta aos problemas econômicos que a educação pública atravessava.

Apesar da ampla diferença encontrada na educação a distância nas diversas regiões e países, de maneira geral ela começou sendo aplicada em projetos pontuais que buscavam atender uma demanda específica insatisfeita que o setor formal não lograva responder. É por isso que em seu início foi concebida como uma educação compensatória do ensino tradicional, que nasceu associada a espaços educacionais informais, destinados a públicos específicos e dispersos, através de propostas não permanentes, sob a supervisão dos Ministérios de Educação. Uma educação concebida como uma dinâmica que chegava para possibilitar o que o setor formal não havia conseguido concretizar. Aplicava-se, majoritariamente, a cursos finais, que não se articulavam com outros setores ou níveis que permitissem desdobramentos por caminhos acadêmicos posteriores.

Chegando ao final da década, a educação superior a distância conseguiu dar resposta às demandas existentes e consolidou-se em modalidades semipresenciais, principalmente dedicadas à formação no ensino superior sem restrições de ingresso. Em suas práticas, utilizava materiais didáticos impressos, e se apoiava em tutores presentes em sedes físicas, nas quais os exames eram realizados de maneira presencial. O público alvo eram estudantes que não tivessem tido acesso ao sistema tradicional, pessoas de regiões afastadas, adultos que buscassem concluir sua formação e aquelas pessoas graduadas no nível superior que desejassem uma acreditação universitária; também pessoas de setores de menor poder aquisitivo e menor capital cultural, impossibilitadas de cumprir com o habitual exame de ingresso no sistema tradicional das instituições públicas ou de pagar a matrícula requerida em instituições privadas.

Regionalmente, estas ofertas educacionais nasceram com um menor nível de autonomia, sendo mais dependentes dos Ministérios de Educação e com orçamentos por aluno significativamente inferiores ao resto das instituições públicas.

Tais diferenças refletiram em menores níveis de qualidade geral, de formação dos seus docentes e de infraestrutura disponível.

Mas, a crescente demanda pelo acesso à educação superior não presencial também teve seu impacto no surgimento de novas instituições. Algumas, orientadas exclusivamente a cursos a distância no âmbito privado e público; outras, com ofertas de cursos presenciais que incorporavam práticas a distância para conceber modelos bimodais mistos (a distância e presencial) de educação superior.

Na década de 1980, a educação superior a distância continuou seu caminho de expansão iniciado na América Latina nos anos anteriores, apesar das múltiplas restrições políticas, acadêmicas e em alguns casos também normativas. Este crescimento aconteceu em um contexto de ausência de políticas públicas e de não visibilidade das opções disponíveis, que não eram parte de estudos e estatísticas (RAMA VITALE, 2019).

O crescimento deste modelo pedagógico a distância, carente de tecnologias interativas, e que manteve características semipresenciais, continuou em desenvolvimento, e no final da década de 1990 uma nova fase se abriu em escala global, com a irrupção das novas tecnologias digitais de comunicação e informação (GARCÍA ARETIO, 2007). É o momento em que o setor privado se faz fortemente presente nas ofertas de formação a distância, e que esta modalidade consegue se fazer presente na maioria dos países da América Latina.

A aparição desse novo cenário gerou a possibilidade de desenvolvimento de uma nova geração na educação superior on-line²⁰, na qual a tecnologia utiliza-se de múltiplas formas em combinação com elementos abertos (livros), analógicos (materiais de aula), digitais (Internet) e, sobretudo da base de convergência digital (RUBIO GÓMEZ; ROMERO FERNÁNDEZ, 2005).

No caso das tradicionais universidades a distância, se visualiza sua possível transformação em instituições de educação on-line baseadas em novas tecnologias, contemplando a possibilidade de integrar suas plataformas digitais a recursos utilizados anteriormente. Esta situação se materializa através de formas puras ou híbridas dadas pelas diversas combinações possíveis de tecnologias de comunicação no processo de ensino (BATES, 2001).

Atualmente, as tecnologias digitais estão viabilizando o início de uma reengenharia de processos, de produtos e organizacional nas universidades, embora com diferentes intensidades, que está tendendo a uma crescente virtualização do ensino (RAMA VITALE, 2019).

²⁰A chegada à educação das tecnologias digitais da informação e comunicação provoca a mudança denominativa da modalidade, que a partir desse momento será educação on-line ou virtual.

A transformação das ofertas de educação a distância que utilizavam recursos como o livro e a tutoria presencial, em direção a outras, que se baseiam em modelos que enfatizam a autonomia dos alunos e o acompanhamento mediante tutorias virtuais em entornos coletivos (ou aulas virtuais), se fundamenta na necessidade de uma prática mais flexível, no aumento da cobertura de rede e na diminuição dos custos por aluno que o novo modelo oferece. Nesse sentido, as reengenharias que se introduzem, não são reformas dentro de um mesmo paradigma, senão transições para novos modelos educacionais que implicam em complexas reestruturações na organização para viabilizar o desenvolvimento de novos processos e produtos educacionais, assim como novos suportes para os conteúdos.

Assim, desde o ano 2000, em toda a região tem-se produzido uma virtualização da educação a distância em paralelo a um aumento da oferta (principalmente no setor privado), que tem obrigado as instituições de educação superior a reestruturar-se, o que conseqüentemente resultou em uma modificação dos marcos regulatórios em prol de alcançar um maior controle da qualidade, dentre outras questões.

Segundo García Aretio (2009), o crescimento da educação a distância responde a quatro fatores principais: as oportunidades facilitadas pelas TICs, a complexa realidade social que requer uma aprendizagem contínua, a crise econômica que afeta a empresas e se estende a instituições educativas gerando a necessidade de buscar novos mercados e, por último, o surgimento de novos cenários de aprendizagem que permitem enriquecer as oportunidades de formação.

A virtualização é parte da transformação digital que impulsiona a revolução tecnológica, na qual o acesso à educação virtual se constitui como um direito fundamental. Isto, no marco dos direitos da quarta geração, que se conformam como os direitos no âmbito digital para reduzir as brechas sociais, cognitivas e digitais que estão se produzindo no marco da nova sociedade digital e da informação em redes (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular, tradução nossa)²¹.

Hoje, com 50 anos de práticas de educação a distância / on-line na América Latina, a modalidade virtual logrou se consolidar como opção formativa e se encontra num processo de crescente afastamento da imagem negativa que teve nos seus anos iniciais. Isto é consequência do incremento da sua qualidade devido à maior oferta de capacitação específica para docentes; à possibilidade de uma maior interação em tempo real nos processos de ensino; à possibilidade de utilizar no marco da convergência tecnológica uma maior quantidade de materiais didáticos (vídeos,

²¹Citação original: La virtualización es parte de la transformación digital que impulsa la revolución tecnológica, en la cual el acceso a la educación virtual se constituye como un derecho fundamental. Esto, en el marco de los derechos de la cuarta generación, que se conforman como los derechos en el ámbito digital para reducir las brechas sociales, cognitivas y digitales que se están produciendo en el marco de la nueva sociedad digital y de la información en redes (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular).

aplicações, imagens planas, áudio); à facilidade de acesso a materiais interativos; à possibilidade de aprendizagens síncronas que permitem níveis de interação em tempo real; a uma maior facilidade para acessar processos de aprendizagem com mais peso em paradigmas construtivistas; e a uma maior capacidade de poder formular perguntas e respostas regulares no processo.

3.1. Evolução da legislação na Argentina e no Brasil

A regulação da educação tem, entre seus principais objetivos, estabelecer critérios e limites na prestação de serviços assegurando a qualidade na formação em todos os níveis e independentemente da origem do provedor (público ou privado).

No caso da educação a distância, a regulação geral tem assumido características principalmente limitativas, especialmente referidas ao uso da tecnologia atendendo a questões relacionadas à qualidade e com o objetivo de proteger o mercado docente da modalidade presencial (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular).

Porém, na atualidade, percebe-se um processo de transformação das normativas que acompanha o fenômeno da virtualização da educação, produto do impacto que as TICs tiveram na educação, às potencialidades das práticas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologia e às mudanças nos paradigmas educacionais que sempre relacionaram, de maneira direta, qualidade com presencialidade (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular). Segundo Rama Vitale (2019) estamos em presença de uma terceira geração das normas que regulam a modalidade dentro da educação superior.

Esta nova normatividade configura uma terceira geração de políticas de regulação da educação não presencial ou a distância, que incorporam a oferta virtual (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular, tradução nossa)²².

É por isso que hoje, na América Latina, estão sendo credenciadas propostas com diferentes combinatórias entre virtualidade e presencialidade, chegando inclusive a cursos que não incluem sequer um encontro presencial até ofertas tipo MOOC (cursos massivos abertos em linha) que não contam com tutores presenciais nem são mediados por plataformas. Isto é resultado do avanço da informática e das tecnologias de informação e comunicação, do contínuo aumento da demanda, dos menores custos envolvidos, da necessidade de ampliar a cobertura educativa, de um maior acesso à conectividade, de um contexto onde as pessoas naturalizam cada vez mais o uso da tecnologia e dos resultados positivos que as práticas desta modalidade têm tido nos últimos tempos.

²²Citação original: Esta nueva normatividade configura una tercera generación de políticas de regulación de la educación no presencial o a distancia, que incorporan la oferta virtual (RAMA VITALE, 2019, paginación irregular).

Além disso, estas novas normativas se orientam, de maneira geral, a incorporar e afiançar a educação on-line ao sistema educativo, tendo em conta suas especificidades e também sua dispersão e dificuldade de convergência (RAMA VITALE, 2019), resultado de ser parte de um processo em desenvolvimento e que ainda enfrenta resistências.

Nesta dissertação, trabalhamos a educação on-line em situações planejadas e de emergência na América Latina, adotando como contextos representativos a Argentina e o Brasil, países escolhidos para a realização de um trabalho de campo específico. Essa escolha torna necessário o conhecimento da legislação vigente em ambos os países sobre o tema.

Argentina

A legislação vigente na Argentina em relação à educação a distância começou a ser elaborada em 1993, sobre as bases da Lei Federal de Educação 24.195, Art. 24, que contempla “a organização de Universidades alternativas, experimentais, de pós-graduação, abertas, a distância (...)”. Partindo da Lei, numerosas reformas se sucederam, com o surgimento de diversas normas que em 2004 foram consolidadas na Resolução Ministerial 1.717, que estabelece que as modalidades a distância terão uma estrutura semipresencial, e aponta níveis de exigência diferenciados em relação ao nível de formação, ou seja, um primeiro nível nos padrões de instrução e controles de qualidade para doutorados, mestrados e especializações, um segundo para a formação de graduação e um terceiro para cursos de nível técnico. Esta normativa derivou em um crescimento das ofertas educativas de menor nível, uma vez que eram as que tinham menor quantidade de obrigações a cumprir.

Em 2007 se estabelece a gestão e administração federal das ofertas educativas a distância, o que possibilitou que os cursos tivessem cobertura nacional.

O controle de qualidade era diferenciado para cursos de graduação e de pós-graduação. Os cursos de graduação eram validados pelo Ministério de Educação a exceção dos considerados de “interesse público”²³ que deviam também ser validados pela Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU). Esta Comissão era também responsável pela acreditação e avaliação dos cursos no nível de pós-graduação (avaliação do cumprimento do nível mínimo

²³A Lei Nacional de Educação Superior (nº, 24.521 -LES-) de 20 de julho de 1995, estabelece no seu Art. 43: "Quando se trate de títulos correspondentes a profissões reguladas pelo Estado, cujo exercício pudesse comprometer o interesse público botando em risco de modo direto a saúde, a segurança os direitos, os bens ou a formação dos habitantes (...)". Disponível em: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/447.pdf> Acesso em: 24 out. 2019

de qualidade) e opcionalmente pela categorização (avaliação do cumprimento do nível máximo de qualidade), obtendo um nível (A, B ou C). Posteriormente, eram reconhecidos pelo Ministério de Educação.

As políticas implementadas pela CONEAU limitaram as ofertas estrangeiras, implicando que, em geral, o universo das propostas a distância seja nacional.

Em 2011, se introduz na Lei inicial uma importante mudança no funcionamento da formação de pós-graduação a distância.²⁴ Foi o início do credenciamento de **cursos com por cento virtuais** . Com este passo, a formação de pós-graduação poderia ser oferecida mediante qualquer das modalidades existentes, ganhando assim mais flexibilidade do que a que os cursos de graduação tinham.

Em 2017, uma nova modificação se incorpora à regulação da educação a distância de 2004, mediante a Resolução 2.641, mudando o panorama dos cursos de pré-graduação²⁵, graduação²⁶ e pós-graduação²⁷. Se trata de uma flexibilização que permite a incorporação de modalidades tais como a educação semipresencial, assistida, aberta, virtual e toda aquela que inscreva-se dentro do que a mencionada Resolução entende por educação a distância, sendo

“(…) a opção pedagógica e didática onde a relação docente-aluno encontra-se separada no tempo e/ou no espaço, durante todo ou grande parte do processo educativo, no marco de uma estratégia pedagógica integral que utiliza suportes materiais e recursos tecnológicos, tecnologias da informação e a comunicação, planejados especialmente para que os/as alunos/as alcancem os objetivos da proposta educativa”²⁸.

Esta legislação estabelece que um curso seja considerado pertencente à modalidade a distancia quando a quantidade de horas não presenciais supere o 50% do total, e que os cursos presenciais deverão incluir, no mínimo, um 50% da sua carga horaria oferecida presencialmente.

²⁴Utiliza-se o termo “a distância” por ser a denominação presente em toda a legislação analisada.

²⁵Título que se outorga quando cumprido um plano de estudo com una carga horaria não menor a 1600 horas e 2 anos e meio académicos de duração. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf Acesso em: 24 out. 2019

²⁶Título que se outorga quando cumprido um plano de estudo com una carga horaria mínima de 2600 horas relógio (ou seu equivalente) na modalidade presencial, e a carga horaria se desenvolve em um mínimo de 4 anos e um máximo de 7 anos académicos de duração. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf

²⁷Título que requer um título de graduação prévio. A duração da Especialização e do Mestrado abarca de 1 a 4 anos e o Doutorado um máximo de 7 anos. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf Acesso em: 24 out. 2019

²⁸Citacao original: (...) la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Disponível em: https://www.coneau.gov.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf Acesso em: 28 out. 2019

A norma exige que as instituições que ofereçam cursos à distância contem com um Sistema Institucional de Educação a Distância (SIED) que determine os princípios das próprias ofertas. Este sistema deve ser avaliado e acreditado pela CONEAU, que posteriormente revisará cada proposta a distância oferecida se baseando nos parâmetros fixados pela própria instituição no seu SIED. Este item da resolução outorga maior liberdade às instituições educativas e faz com que elas sejam seus próprios afiançadores.

A normativa considera, ainda que as modalidades de educação a distância devam ter os mesmos controles de qualidade que as modalidades presenciais têm. Não obriga que os cursos de graduação a distância tenham unidades de apoio presencial, as quais são obrigatórias somente para as carreiras consideradas de interesse social.

Além das normas de base, a regulação da modalidade a distância na Argentina depende das decisões da CONEAU, o que a torna altamente variável em relação a situações particulares.

Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (LDBEN) de 1996 habilitou a modalidade a distância e outorgou à União a atribuição de gerar normas gerais sobre cursos de graduação e de pós-graduação.

Uma modificação importante na LDBEN ocorreu no ano de 1998 com o Decreto Federal n.º 2.494 que estabeleceu o seguinte:

Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais²⁹.

E, em seu Art. 5º estabelece a validade nacional dos diplomas alcançados pelos alunos da modalidade a distância, porquanto,

Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional³⁰.

Em 2001, deu-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), incluindo metas para a Educação Superior, com ênfase na educação a distância como recurso para possibilitar que a população jovem alcance a formação em educação superior:

Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”, além de “Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País” finalizando com o objetivo de “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação

²⁹Decreto n.º. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/dc249498.pdf> Acesso em: 05 mar. 2021

³⁰Idem.

a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada³¹.

Em 2004, foi publicada a Portaria n.º 4.059, onde estabelece no seu art.

1.º que,

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial (...)³².

O limite das disciplinas ofertadas dentro da modalidade semi-presencial não poderá ultrapassar o 20 % da carga horária nos cursos presenciais já reconhecidos (sem a necessidade de um processo de autorização por parte do Ministério da Educação -MEC-), para as instituições de educação superior pertencentes ao sistema. Nessa data, já com melhores recursos tecnológicos, alterou-se de métodos não presenciais para a oferta de disciplinas em “diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”, entendendo tal oferta como “modalidade semipresencial”.

No mesmo ano, foi homologado no Diário Oficial da União (DOU) o Parecer CES/CNE n. 301/2003, que estabelece que as IES já credenciadas para oferta de cursos superiores a distância podem, criar novos cursos superiores sem autorização particular do MEC, estando submetidos somente aos processos de reconhecimento.

Em 2005, uma nova modificação na legislação renova o conceito de educação a distância:

A educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos³³.

Também estabelece a obrigatoriedade de encontros presenciais para avaliações, estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino.

No mesmo ano, se estabelecem os requisitos que as Instituições interessadas em oferecer educação a distância devem atender para alcançar o credenciamento para operar. Para isso, devem demonstrar sua capacidade econômica e financeira, sua qualificação pedagógica institucional e do corpo docente, e condições adequadas de infraestrutura física e tecnológica. Estabelece, ainda, que:

³¹Portaria MEC n.º. 301, de 7 de abril de 1998. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria301.pdf Acesso em: 05 mar. 2021

³²Portaria MEC n.º. 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf Acesso em: 28 out. 2021

³³Decreto Federal n.º. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-5622-2005-12-19.pdf> Acesso em: 05 mar. 2021.

“Os polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso”³⁴.

O modelo semipresencial vigente cresceu rapidamente e em poucos anos chegou a ter 20% das matrículas.

Em 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) mediante o Decreto n.º 5.800, com um objetivo democratizante da educação orientado a que a população desprivilegiada tivesse acesso ao ensino superior.

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal³⁵.

Em 2014, foi aprovada a Lei Federal n.º 13.005³⁶, que aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, que tem como uma de suas diretrizes a melhoria da qualidade da educação. Entre suas metas propõe:

“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 a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”³⁷.

Atendendo a este importante objetivo, a mencionada lei aponta à educação a distância como uma das opções em prol do seu cumprimento, ao igual do que as normativas posteriores.

Em 2017 o Decreto 9.057 foi aprovado, complementado com a Portaria Normativa n.º 11³⁸ com o objetivo de flexibilizar as opções e diminuir os monopólios das ofertas. Esta normativa permitiu **ofertas cem por cento virtuais**, deixando aberta a possibilidade da existência de cursos com diferentes combinações de presencialidade e virtualidade, não somente para educação superior. Inclusive permitiu a existência de polos no estrangeiro.

A norma autoriza ofertas a distância de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e deixa nas mãos da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a aprovação de mestrados e doutorados a serem

³⁴Decreto Federal n.º. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-5622-2005-12-19.pdf> Acesso em: 05 mar. 2021.

³⁵Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/210/study-description?ckan=1> Acesso em: 05 mar. 2021.

³⁶Lei Federal n.º. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 05 mar. 2021.

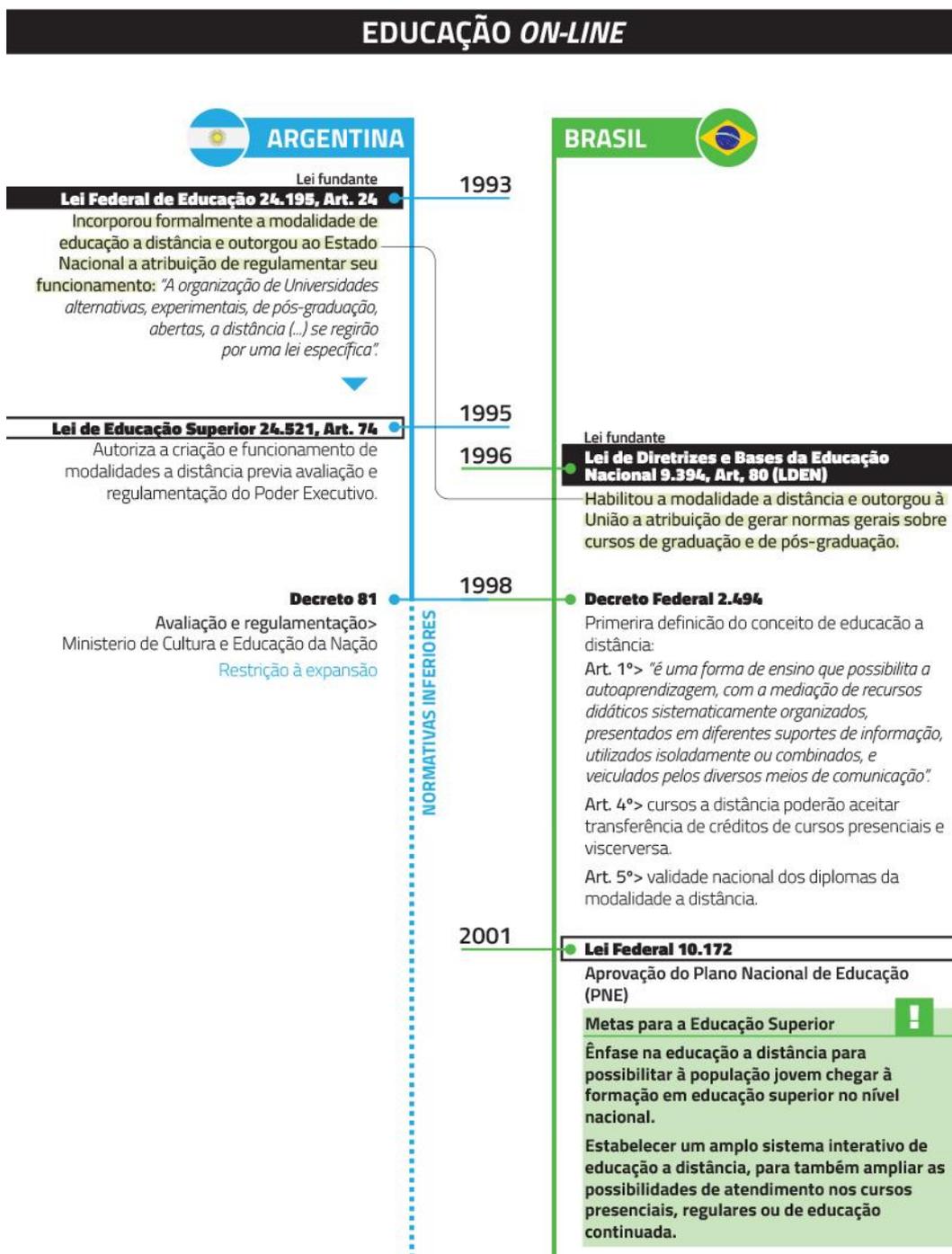
³⁷Idem.

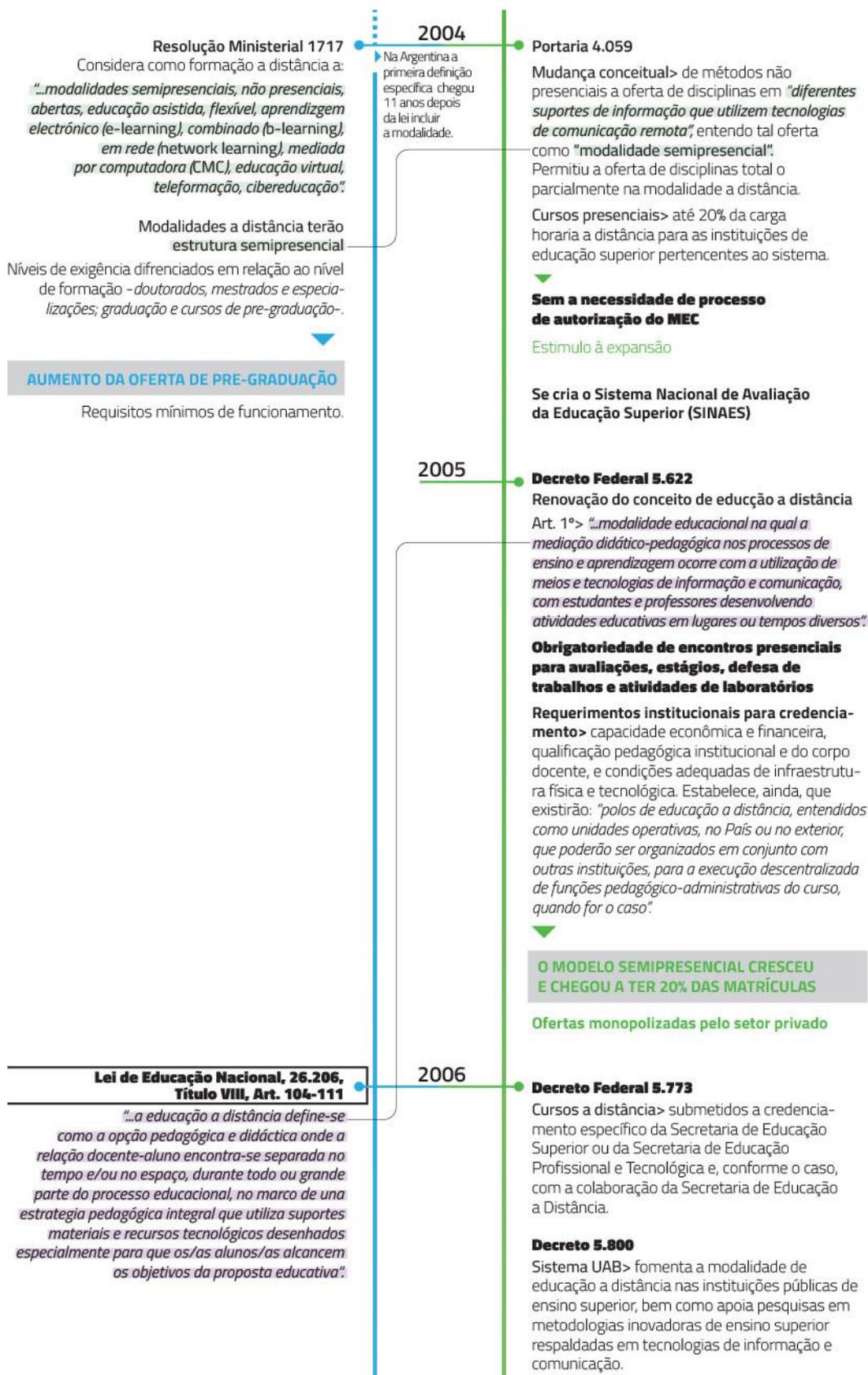
³⁸Portaria MEC n.º. 11 de 20 de junho de 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Port-Normativa-011-2017-06-20.pdf> Acesso em: 28 out. 2019

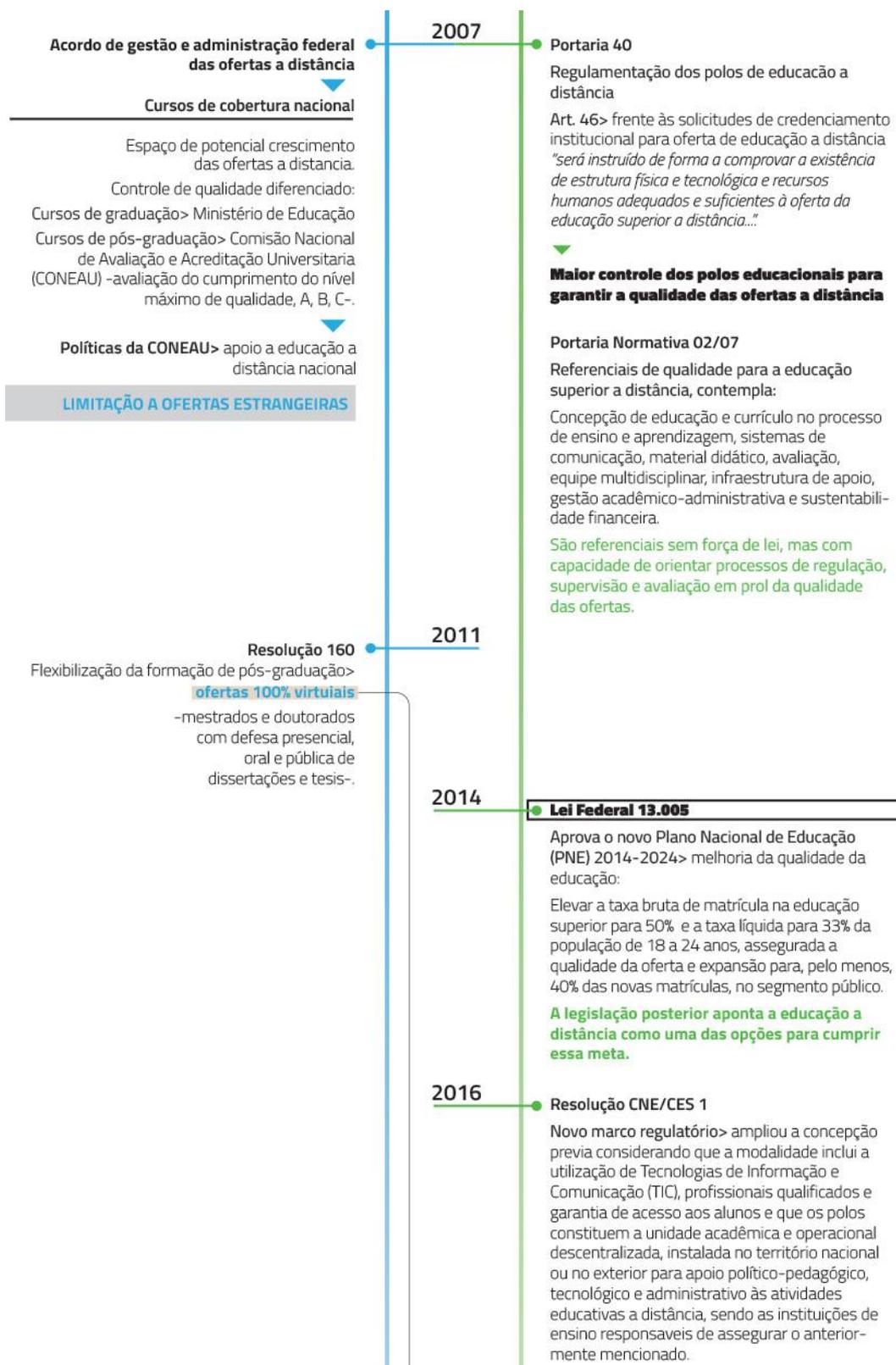
dados nesta modalidade. Também regulamenta a realização de atividades fora das sedes acadêmicas, o que significa a possibilidade de uma maior cobertura.

Esta regulamentação se apoia na ideia de que quanto maior for a qualidade da instituição (nota institucional) maior será sua liberdade na criação de polos, ou seja, flexibiliza os controles dando liberdade de ação aos organismos educacionais.

Para fechar a análise do aspecto legislativo, a elaboração da linha do tempo abaixo foi feita buscando comparar os processos vividos pelos dois países:









COINCIDÊNCIAS				
1993	2004	2006	2017	
1996	2004	2005	2011	
Pela primeira vez a lei contempla a modalidade de educação a distância baixo regulamentação do Estado Nacional.	Primeira definição conceitual: inclui-se o uso de tecnologia para a comunicação remota. Modalidade semipresencial.	Renovação conceitual: uso de tecnologia na mediação espaço-temporal do aluno-professor.	Ofertas 100% virtuais.	

DIFERENÇAS	
1993	2017
1996	2011
Evolução legislativa e prática mais lenta e com maiores limites à expansão, sem impulso particular à implementação de modalidades a distância. Limitação ao ingresso de empresas privadas no mercado educacional.	Evolução com mais mudanças legislativas que incluem o Plano Nacional de Educação (PNE-2001) que estimula a prática de modalidades a distância como meio para concretizar seus objetivos. Impulso ao ingresso de empresas privadas no mercado educacional.

Elaboração realizada no âmbito desta dissertação pela autora.

Frente ao rápido crescimento da educação on-line em países latino-americanos, e à necessidade de implementação diversa (modalidades híbridas de diferentes características até propostas totalmente on-line), as normativas se encontram em constante processo de revisão principalmente com foco na manutenção da qualidade das ofertas e em qual é o papel da avaliação nesse sentido.

É importante esclarecer que a revisão da legislação em ambos os países, mostrou que se utiliza uma única denominação que é “educação a distância”, evidenciando que os novos paradigmas não são tidos em conta pelos gestores das Leis que regulam o funcionamento da modalidade. No contexto da educação mediada por tecnologia, a distância já não se considera como um fator limitante ou

um problema a resolver, senão que é mais uma dimensão dentro da diversidade de fatores que são parte dela.

3.2. Situação em 2020 na Argentina e no Brasil

Na Argentina, segundo o Ministério de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia³⁹ o sistema de educação superior está conformado por universidades e institutos universitários, públicos ou privados autorizados, em concordância com a denominação estabelecida na Lei nº 24.521 e pelos institutos de educação superior de jurisdição nacional, provincial ou da Cidade Autônoma de Buenos Aires, de gestão pública ou privada. De um total de 132 IES, 57 são universidades públicas nacionais (43%), 50 privadas (37,75%), 5 universidades provinciais (4%), 4 institutos universitários estatais (3%), 1 instituto universitário provincial (0,75%), 13 institutos universitários privados (10%), 1 universidade estrangeira (0,75%) e 1 instituto universitário estrangeiro (0,75%). O conjunto das instituições antes mencionadas oferece um total de 2.253 cursos de pré-graduação e 4.764 cursos de graduação.

Quanto ao tipo de modalidade educativa, 5,6% das ofertas acadêmicas de pré-graduação e de graduação são oferecidas on-line sendo 3,2% do total em cursos de pós-graduação. Dentro dessa modalidade, 53,7% das ofertas pertence ao setor público e 46,3% corresponde ao privado⁴⁰.

Dos 161.281 alunos que cursam cursos de pré-graduação e de graduação on-line, 68,2% escolhem IES privadas e os 37,2% restantes optam pelos cursos pertencentes a instituições públicas. Desse total, 24% dos que concluem seus cursos on-line de pré-graduação e de graduação correspondem ao âmbito da gestão pública e 76% ao setor privado. Nesse sentido, a distribuição da população estudantil tem um comportamento oposto ao observado na modalidade presencial⁴¹.

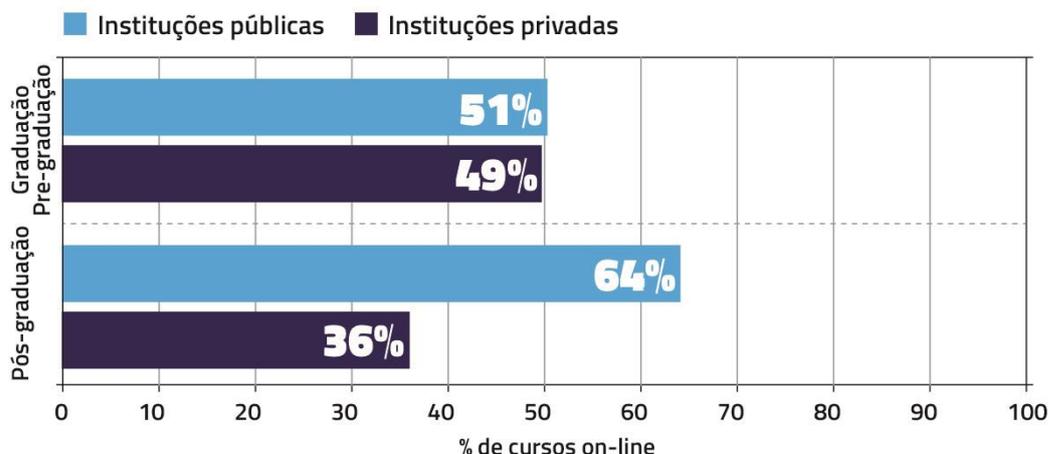
O gráfico 1 mostra que atualmente instituições públicas e privadas não têm diferenças significativas em relação à quantidade de cursos de pré-graduação e graduação oferecidos em modalidade on-line, sendo maior a distancia dentro dos cursos de pós-graduação, o que demonstra o crescimento que este tipo de modalidades tem tido nas instituições públicas (para aprofundar o assunto, ver Anexo. 9.1. Dados quantitativos. Tabela 1).

³⁹Dados extraídos da "Sínteses de informação. Estatísticas universitárias 2018-2019", elaborada pelo Departamento de Informação Universitária dependente do Ministério de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia da Nação. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf Acesso em: 24 out. 2019

⁴⁰Idem.

⁴¹Idem.

Gráfico 1. Argentina. Comparação entre instituições públicas e privadas com ofertas on-line classificadas por nível de formação. Elaboração própria para esta dissertação.



Dos alunos matriculados em algum tipo de curso de formação superior, 82,8% optaram por instituições públicas e o restante 17,2% por ofertas em instituições privadas⁴². No referido aos cursos de pré-graduação e de graduação os números se apresentam equilibrados quanto ao seu provedor, enquanto a formação de pós-graduação revela um panorama diferente, onde 36% dos estudantes escolheram ofertas no setor estatal e 64% no privado.

Outro dado que merece destaque está refletido na quantidade de formados na modalidade a distância. Dos 10.773 alunos que finalizaram seus estudos no nível de pré-graduação e de graduação, 76% pertenciam a instituições privadas e 24% a públicas.

Dos 392 cursos de pré-graduação e de graduação on-line oferecidos por instituições públicas e privadas, os vinculados a áreas de projeto são só 8 (2%). No âmbito da educação privada, existe 1 de graduação (12,5%) e 2 de pré-graduação (25%). Os 5 restantes são cursos de pré-graduação oferecidos por uma universidade pública (62,5%) (para ampliar ver Anexo. 9.1. Dados quantitativos. Tabela 2). Estes dados contrastam notavelmente com os da mesma área na modalidade presencial, que conta com 80 cursos de pré-graduação, 135 de graduação e 45 de pós-graduação.

No Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), existem 2.537 IES. Esse grupo é formado por universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais tecnológicos. Desse

⁴²Idem.

total, 299 instituições são públicas e 2.238 são privadas, o que representa 88% de todo o sistema⁴³.

Das IES públicas, existem 107 universidades (36%), 13 centros universitários (4%), 139 faculdades (47%), e 40 institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets) (13%). Desse total, 128 são estaduais (41,9%); 110 são federais (36,8%) e 61 são municipais (21,3%)⁴⁴.

As instituições que possuem ofertas de formação superior on-line são 639, o que representa 25,2% do total das IES, sendo 140 instituições públicas (22%) e 499 privadas (78%)⁴⁵.

Um total de 3.4 milhões de alunos ingressou em uma formação superior de graduação, dos quais 1.4 milhões (41%) escolheram cursos on-line. Desse total, 24,7% optaram por IES públicas e 75,3% por privadas. No mesmo período os cursos presenciais sofreram uma diminuição de 3,7% no número de ingressantes⁴⁶.

O Inep observa a expansão dos cursos e do número de estudantes na modalidade a distância desde o ano 2000, quando foi iniciado o processo de coleta de dados da modalidade EaD. Na época, a pesquisa apontou a existência de dez cursos de graduação a distância no país. Somente para o último ano da pesquisa (2018), houve um crescimento considerável, de 50,7%, em relação a 2017⁴⁷.

Segundo o mencionado no portal do Inep existem 3.177 cursos de formação superior on-line em relação ao ano de 2016 em que existiam 2.108 cursos oferecidos⁴⁸.

Pela primeira vez na série histórica, há mais vagas ofertadas na educação a distância (EaD), pelas instituições de educação superior, do que em cursos presenciais. O Censo da Educação Superior 2018 registrou 7,1 milhões de vagas na EaD, enquanto os cursos presenciais contabilizam 6,3 milhões. O levantamento realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revela ainda que, entre os 3,4 milhões de estudantes que ingressaram em cursos de graduação em 2018, 40% (1,4 milhão) optaram por cursos EaD. Já entre os que iniciaram cursos presenciais, houve queda no número total de ingressantes, entre 2017 e 2018⁴⁹.

Outro ponto destacado na pesquisa do Inep tem a ver com a quantidade de formados em cursos on-line.

O número total de estudantes que chegaram ao último ano, na modalidade a distância, cresceu 8,6% em 2018, enquanto para os concluintes de graduações presenciais, o índice é de 4,5%. A participação no grupo total de concluintes em cursos

⁴³Dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 3 nov. 2019

⁴⁴Idem.

⁴⁵Idem.

⁴⁶Idem.

⁴⁷Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206#:~:text=Pela%20primeira%20vez%20na%20s%C3%A9rie.presenciais%20contabilizam%206%2C3%20milh%C3%B5es Acesso em: 05 mar. 2021

⁴⁸Idem.

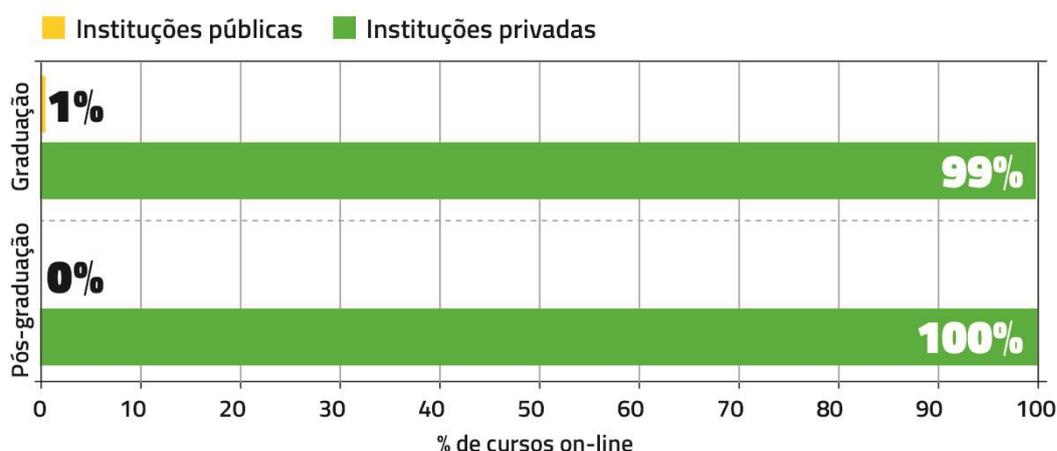
⁴⁹Idem.

de graduação presenciais, nos dois últimos anos, aumentou de 19,7%, em 2016, para 21,7% em 2018.

O aumento do número de alunos e cursos no ensino a distância tem contribuído para o cumprimento da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos⁵⁰.

No gráfico 2 é possível observar a diferença quanto a origem dos cursos on-line de áreas de projeto oferecidos pelas IES brasileiras, onde a oferta privada supera de maneira significativa a pública, em concordância como o panorama geral quanto à procedência dos cursos on-line.

Gráfico 2. Brasil. Cursos on-line de graduação e pós-graduação de áreas de projeto pertencentes a IES públicas e privadas. Elaboração própria para esta dissertação.



No caso dos cursos de pós-graduação contemplados, trata-se somente de ofertas de especialização *lato sensu* reconhecidas pelo MEC já que na época da realização do estudo ainda não existiam cursos de mestrado e doutorado on-line *stricto sensu* credenciados pela CAPES⁵¹.

Após os dados relativos à educação on-line no Brasil, resta apontar que do total de cursos de formação superior on-line oferecidos no Brasil 5% estão vinculados a áreas de projeto, dos quais 65% em nível de graduação e os restantes 35% de pós-graduação, todos eles em instituições privadas.

Da leitura dos números e em relação ao total de cursos on-line oferecidos, pode-se concluir que o Brasil tem maior quantidade de ofertas de formação superior on-line vinculadas a áreas de projeto (7,5%) e que o âmbito privado monopoliza esse mercado, diferentemente do que acontece na Argentina onde a oferta é menor (1%) e divide-se em partes iguais quanto a sua origem privada e pública.

⁵⁰Idem.

⁵¹Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9791-capes-recebe-primeiras-propostas-de-mestrado-ead> Acesso em: 20 de nov. 2019.

O panorama em ambos os países mostra um futuro de expansão da educação on-line, que embora manifeste um aumento nas matrículas, não reflete o padrão no número de graduados como resultado do alto índice de deserção próprio da modalidade. Nesse sentido, a situação emergencial em decorrência da pandemia confere informação substancial e definidora de políticas futuras na educação on-line.

3.2.1. A qualidade como dimensão fundamental

O processo que a educação a distância teve quanto a sua origem como modalidade paliativa da educação tradicional, junto à rápida expansão a mãos de empresas privadas com baixos controles e à comparação permanente com a educação presencial sem considerar suas próprias características, derivou na consideração de se constituir como uma opção de menor qualidade formativa.

Esta qualificação se trasladou à educação on-line o que frente ao grande crescimento da modalidade demandou que “agências de avaliação e organismos de licenciamento dos programas logo começaram a estabelecer critérios para que os programas pudessem ser avaliados e acreditados” (RAMA VITALE, 2019, páginação irregular).

Na atualidade a avaliação representa um diagnóstico de situação que além de detectar pontos positivos e negativos com foco no aprimoramento das propostas, tem o objetivo final de lograr a acreditação por parte das instituições avaliadoras.

Avaliar e acreditar é precisar instrumentos e metodologias para compreender o objeto de estudio, e isso ao mesmo tempo envolve definir tanto valores e conceitos como limiares e tipologias (RAMA VITALE, 2015, p. 9, tradução nossa)⁵².

Nesse sentido é preciso compreender e definir quais são os aspectos particulares mais relevantes das modalidades educativas on-line para gerar parâmetros de avaliação com origem nas suas próprias características e não num traslado dos utilizados em modalidades presenciais.

A quantidade e qualidade dos tutores e professores, os recursos de aprendizagem, os tempos pedagógicos, os centros de apoio, as plataformas, as formas das avaliações, a formação dos docentes, os níveis de interação, as práticas, os currículos, as formas de gestão institucional ou as interações e as missões das instituições, são os insumos, os fatores que impactam e determinam os processos, que finalmente se expressarão em aprendizagem (RAMA VITALE, 2015, p. 11, tradução nossa)⁵³.

⁵²Citação original: Evaluar y acreditar es precisar instrumentos y metodologias para comprender el objeto de estudio, y ello al tiempo implica definir tanto valores y conceptos como umbrales y tipologías (RAMA VITALE, 2015, p. 9).

⁵³Citação original: La cantidad y calidad de tutores y profesores, los recursos de aprendizaje, los tiempos pedagógicos, los centros de apoyo, las plataformas, las formas de las evaluaciones, la formación de los docentes, los niveles de interacción, las prácticas, los currículos, las formas de gestión institucional o las interacciones y las misiones de las instituciones, son los insumos, los factores que impactan y determinan los procesos, que finalmente se expresarán en aprendizajes (RAMA VITALE, 2015, p. 11).

Assim sendo, a América Latina atravessa um processo de incorporação da educação on-line como modalidade específica em seus sistemas de avaliação e acreditação mediante a inclusão de uma diversidade de fatores particulares.

É um processo de agregação de mais indicadores, fatores e evidências em um caminho de complexificação de dados e informações para debelar a realidade e, ademais, poder mostrar o cumprimento de alguns parâmetros preestabelecidos do funcionamento necessário para alcançar a qualidade (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular, tradução nossa)⁵⁴.

Frente a esta situação é fundamental não desviar o foco do ponto central que é a avaliação da aprendizagem em relação à multiplicidade de fatores antes mencionados, para assim propiciar parâmetros que resguardem a qualidade enfatizando a inovação didático-pedagógica própria das modalidades mediadas por tecnologia.

Em consequência, a avaliação vai além de uma análise de insumos e processos e incorpora a leitura dos resultados da aprendizagem como eixo para validar programas educacionais (RAMA VITALE, 2019).

No Brasil, os processos de avaliação institucional dependem de mecanismos tanto internos como externos:

A Avaliação Institucional que vigora no Brasil divide-se em duas modalidades: Autoavaliação – Coordenada pela CPA⁵⁵ de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); e a Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo INEP, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações (FALCÃO DE BITTENCOURT; ROESLER; DA SILVA DIAS, 2015, p. 23).

O processo de avaliação da aprendizagem é levado à prática pelo INEP, que implementa o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵⁶, uma prova não obrigatória que outorga notas individuais que possibilitam a inscrição em programas de acesso à educação superior, programas de bolsa de estudos e/ou de financiamento estudantil, entre outros programas do Ministério da Educação; e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que,

⁵⁴Citação original: Es un proceso de agregación de más indicadores, factores y evidencias en un camino de complejización de datos e informaciones para develar la realidad y, además, poder mostrar el cumplimiento de algunos parámetros preestablecidos del funcionamiento necesario para alcanzar la calidad. (RAMA VITALE, 2019, paginação irregular).

⁵⁵Nos termos do artigo 11 da Lei nº 10.861/2004, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), toda instituição concernente ao nível educacional em pauta, pública ou privada, constituirá Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/13122-o-que-e-uma-comissao-permanente-de-avaliacao-cpa> Acesso em: 10 nov. 2019

⁵⁶Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade> Acesso em: 10 fev. 2020.

(...) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

Aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2004, o ENADE integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do ENADE, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

A inscrição é obrigatória para estudantes ingressantes e concluintes habilitados de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia vinculados às áreas de avaliação da edição. A situação de regularidade do estudante é registrada no histórico escolar⁵⁷.

O conjunto de exames mencionados se aplica de igual maneira independentemente da modalidade do curso e disponibiliza informação que se somará à avaliação dos insumos e processos institucionais que, no caso da educação on-line, se sustenta no documento denominado “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância”⁵⁸ emitido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED / MEC), que sem ter força de lei mas baseado nas leis vigentes⁵⁹, estabelece com raiz no Decreto nº 5.622, diretrizes para garantir a qualidade no tocante ao “credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação”⁶⁰.

O documento aponta que:

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura⁶¹.

Tendo em conta o mencionado, todo Projeto Político Pedagógico de um curso deve especificar sua concepção da educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

Diferentemente do Brasil, a Argentina não conta com exames que proporcionem resultados da aprendizagem e se apoia nos artigos 44 a 47 da Lei de Educação

⁵⁷Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade> Acesso em: 10 fev. 2020.

⁵⁸Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em 10 jan. 2020.

⁵⁹Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, Decreto 5.773 de junho de 2006 e Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

⁶⁰Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em 10 jan. 2020.

⁶¹Idem.

Superior n.º 24.521 sobre avaliação e acreditação que estabelecem que as instituições universitárias deverão assegurar o funcionamento de instâncias internas de avaliação institucional para analisar logros e dificuldades no cumprimento das suas funções, propondo melhoras frente às problemáticas achadas. Esta auto avaliação se complementarà com avaliações externas que acontecerão no mínimo a cada 6 anos e contemplarão questões vinculadas à docência, investigação, extensão, e no caso de instituições nacionais, também se avaliarà a gestão institucional.

As avaliações externas estarão em mãos da CONEAU ou de entidades privadas constituídas com esse fim, reconhecidas pelo Ministério de Educação da Nação. A CONEAU é também responsável pela acreditação de carreiras de graduação e pós-graduação em todos os âmbitos de desenvolvimento e seja qual for sua modalidade prática.

O exposto anteriormente evidencia que ambos os países possuem sistemas de avaliação interna e externa aplicáveis a todas as IES independentemente da modalidade implementada. De esta maneira é possível conhecer resultados vinculados à qualidade dos cursos e às condições institucionais.

No Brasil, soma-se ao anterior, o ENADE como ferramenta que outorga a possibilidade de avaliar a aprendizagem no nível superior, o que constitui uma diferença de importância em relação ao sistema de avaliação argentino que carece de instrumentos com estas finalidades.

Especificamente no campo da educação on-line, o Brasil também apresenta uma importante diferença ao contar com os “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância” que, embora sem força de lei, estabelecem parâmetros que orientam a prática e avaliação específicas para esta modalidade.

No âmbito da educação on-line, a Argentina a carece de regulamentações particulares que orientem processos de avaliação e acreditação, circunscrevendo-os a critérios estabelecidos para modalidades presenciais e deixando-os à disposição dos pareceres particulares dos órgãos responsáveis.

3.2.2. Recursos tecnológicos mais utilizados

No intuito de continuar com o traçado de um estado de situação da educação on-line nos contextos de estudo, é fundamental observar quais são os desenvolvimentos tecnológicos mais utilizados no contexto estudado e de que maneira se aplicam às dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Os diferentes tipos de modalidades educacionais mediadas por tecnologia envolvem um baseamento didático de diferentes características, que supõe uma

escolha metodológica desde onde começar a projetar a proposta. As mais frequentemente utilizadas na educação superior são:

- *Electronic-learning (e-learning)*, educação virtual ou on-line> envolve o uso das TICs como suporte dos processos de ensino-aprendizagem prescindindo de instâncias presenciais.
- *Blended learning (b-learning)*, aprendizagem híbrida ou semipresencial que> “combina o ensino presencial com a tecnologia não presencial” (BARTOLOMÉ, 2004, p. 11, tradução nossa)⁶². Se caracteriza pela possibilidade de personalização das práticas implementadas devido à diversidade de ferramentas e recursos de informação disponíveis.
- *Mobile Learning (m-learning)*, aprendizagem móvel> “(...) para a formação a distância com uso de tecnologias móveis como smartphone, tablets, leitores de MP3, Ipad, etc.” (VIÑAS, 2017, p. 159, tradução nossa)⁶³.

A partir dessas modalidades surgem muitas variáveis e combinações que têm em comum o uso das TICs como elemento facilitador dos intercâmbios, comunicação e aprendizagem, assim como também a conformação de comunidades integradas por pessoas com diferentes tipos de experiência e conhecimentos, que enriquecem seus processos de aprendizagem como consequência da colaboração grupal.

Os cursos oferecidos on-line dentro de nosso contexto de estudo, apoiam-se nos AVAs como espaço de desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem planejados onde,

O processo de ensino começa adaptando os meios tecnológicos às necessidades da disciplina, do docente e dos alunos. A virtualização de materiais educativos envolve a atenção aos principais critérios de qualidade que garantam uma acessibilidade idónea aos materiais, à economia cognitiva e à aquisição de conhecimentos (CASAL, 2004, p. 5, tradução nossa)⁶⁴.

Estes ambientes são, antes de tudo, espaços de comunicação e se caracterizam por serem colaborativos, construtivos, flexíveis, assíncronos ou síncronos (em concordância com seu planejamento), de intercâmbio experiencial, multimídia (pela convergência de distintas mídias que contribuem para a construção do conhecimento) e de superação de limites geográficos.

⁶²Citação original: “combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (BARTOLOMÉ, 2004, p. 11).

⁶³Citação original: “(...) para la formación a distancia con el uso de tecnologías móviles como smartphone, tablets, lectores de MP3, ipad, etc.” (VIÑAS, 2017, p. 159).

⁶⁴Citação original: El proceso de enseñanza comienza adaptando los medios tecnológicos a las necesidades de la disciplina, del docente y de los alumnos. La virtualización de materiales educativos implica la atención a los principales criterios de calidad que garanticen una accesibilidad idónea a los materiales, la economía cognitiva y la adquisición de conocimientos (CASAL, 2004, p. 5).

Os AVAs apoiam-se nos denominados LMS⁶⁵ (*Learning Management System*) ou sistemas de gestão da aprendizagem. Eles podem ser desenvolvidos particularmente (por desenvolvedores de software internos ou externos à instituição) para responder aos requerimentos específicos de uma proposta educacional, podem se adquirir mediante a compra ou aluguel de licenças ou pode-se optar por plataformas de uso livre ou de código aberto.

Os softwares de compra ou aluguel não permitem o acesso ao código fonte, o que somente é possível através dos seus desenvolvedores, possuidores dos direitos de autoria, que lhe outorgam a possibilidade de modificação e distribuição.

Os programas que são parte do grupo de uso livre respeitam 4 premissas baseadas principalmente em questões éticas, que foram desenvolvidas pela *Free Software Foundation*⁶⁶ criada em 1985 por Richard Stallman. Seu objetivo é defender as liberdades no mundo tecnológico e podem se resumir como: liberdade de execução do programa como desejado e com qualquer propósito, liberdade de modificação tendo acesso ao código fonte, liberdade de redistribuição e liberdade de distribuição das versões modificadas para que a comunidade se beneficie com as melhoras feitas por outros. Porém, falar de software livre não significa que seja gratuito, sendo possível sua distribuição comercial.

O software de código aberto surgiu em 1998 a partir da criação da *Open Source Initiative* (OSI)⁶⁷ que estabeleceu dez requisitos de índole prática para que um programa seja considerado deste tipo. Os mais relevantes são: livre redistribuição (gratuita ou comercial), o código fonte deve ser público e se apresentar acessível, as licenças devem permitir modificações e trabalhos derivados, não deve discriminar pessoas nem grupos (âmbitos públicos e privados; usos particulares e coletivos, diversidade de áreas de iniciativa) quanto ao acesso ao programa ou código e por último o fato de que um programa seja de código aberto não pode obrigar a que outros nos que esteja incluso sejam também de código aberto.

Embora ambos os tipos de software tem grandes similitudes ao se apoiar conceito de “código aberto”, as diferenças radicam principalmente na origem ética e prática que sustentam as suas premissas e o ponto de encontro tem a ver com a colaboração contra o software privativo.

Além da tipologia de software, no âmbito educacional, todos eles oferecem a possibilidade de adaptação às necessidades do curso mediante diversas ferramentas como fóruns de discussão grupal, caixas para entregas de trabalhos com

⁶⁵Sistema de Gestão da Aprendizagem, também chamadas campus virtual.

⁶⁶Para ampliar ver: <https://www.fsf.org/>

⁶⁷Para ampliar ver: <https://opensource.org/>

posterior avaliação, áreas específicas para compartilhar materiais de leitura ou vídeo, espaços de trabalho colaborativo e outros destinados ao diálogo síncrono, dentre outras alternativas.

Dentro do universo de plataformas LMS podemos citar o Projecto Sakai, Docebo, LRN, Dokeos, ILIAS, ATutor, LON-CAPA, Tiching, SocialGO, Wall.fm, Wiggio, FLE3, Eduteka, Didactalia, Chamilo, Plateas e Moodle (DÍAZ DÍAZ; LÁZARO CASTRO ARÉVALO, 2017).

Tem se somado ao anterior multiplicidade de ferramentas (com finalidade educacional específica ou não) que se utilizam individualmente ou como complemento dos AVAs, como por exemplo: Zoom, Jitsi, Classroom, Stormboard, One-Note, Slido e Jamboard, dentre muitas outras.

Tanto na Argentina como no Brasil, a opção mais utilizada é o software Moodle⁶⁸, uma plataforma de código aberto e uso gratuito, que com seu surgimento no ano de 2002 impulsionou a implementação de aulas virtuais em diversas instituições de educação superior, com a premissa da construção colaborativa do conhecimento. Desde 2002, novas versões foram sendo desenvolvidas até chegar hoje à versão 3.8.3.

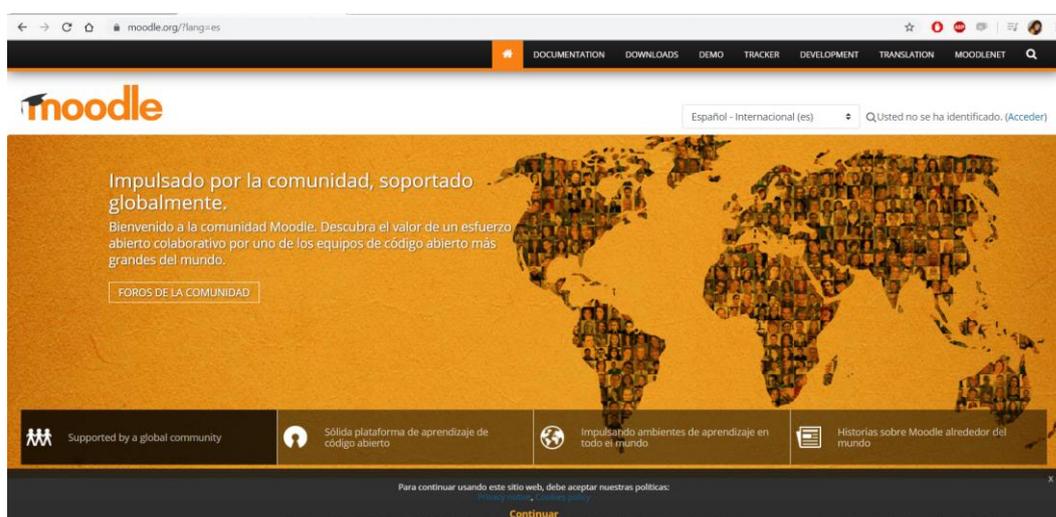


Figura 1. Moodle (<https://moodle.org>).

Algumas características da plataforma Moodle, que será tratada mais detalhadamente no capítulo seguinte, são: a adaptação à diversidade de sistemas operativos (Unix, Linux, FreeBSD, Windows, Mac OS X e NetWare dentre outros), a possibilidade de personalizar o entorno, a capacidade de suportar grandes quantidades de

⁶⁸Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) foi desenhado por Martin Dougiamas que utilizou princípios do construtivismo como baseamento conceitual.

usuários trabalhando ao mesmo tempo, a atualização e incorporação de novas ferramentas regularmente graças ao aporte da sua comunidade, os fóruns de usuários em múltiplos idiomas como também os cursos e *pluggins* gratuitos.

A plataforma Moodle define-se no seu site como

(...) uma plataforma de aprendizagem projetada para proporcionar a educadores, administradores e estudantes um sistema integrado único, robusto e seguro para criar ambientes de aprendizagem personalizados⁶⁹.

Consta ainda que o software é utilizado em 246 países, está traduzido para 120 idiomas, registrando 25.000.000 de cursos e 206.000.000 de usuários⁷⁰, sendo hoje a plataforma educacional mais estendida no nível mundial.

Cada IES, ao escolher um tipo de plataforma LSM a utilizar, está determinando também uma base pedagógica ligada às particularidades do software, mas que se verá modificada como resultado da proposta didática institucional, da equipe docente e das características do grupo de alunos participantes.

A dimensão tecnológica vinculada às plataformas LMS será mais detalhadamente nos casos escolhidos para a pesquisa de campo.

3.2.3. A importância da formação docente

A abordagem deste ponto contempla duas dimensões. A primeira pode ser sintetizada no conceito de competência digital docente (CCD) analisado por Castañeda, Esteve, Adell (2018). A segunda vincula-se às resistências que frequentemente os próprios docentes têm quanto a desempenhar suas tarefas em ambientes mediados por tecnologia.

Como mencionado anteriormente, a formação específica dos professores constitui uma dimensão chave na educação superior on-line. Segundo Castañeda, Esteve, Adell (2018), é necessária uma melhora no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes nos docentes que promovam a aprendizagem do aluno imerso num mundo crescentemente tecnológico.

Relacionado ao anterior, os autores tomam o conceito de competência digital docente (CDD), e mencionam a existência de diferentes abordagens que a definem e que posteriormente possibilitam o surgimento de estudos que analisam e comparam ditos marcos. Além de suas diferenças contextuais, a maioria deles partem da

⁶⁹Citação original: “una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados”. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle Acesso em: 29 mai. 2020.

⁷⁰<https://stats.moodle.org/> Acesso em: 29 mai. 2020.

tecnologia e as mudanças que ela traz à educação e colocam sobre elas uma “camada” pedagógica que a orienta até o universo educacional. Castañeda, Esteve, Adell afirmam que:

Esse tipo de aproximação à CDD desde a tecnologia como base fundamental e com essa fina camada pedagógica tem trazido consequências importantes e indesejáveis que tem se convertido em invisíveis para aqueles que usamos esses modelos: um modelo docente (a camada pedagógica) pouco definido e lineal, uma visão neutra e ingênua da tecnologia e uma definição de competência baseada nas necessidades instrumentais dos processos produtivos que refugue às dimensões mais sociais da definição de competência (p. 2, tradução nossa)⁷¹.

A pesquisa feita por Castañeda, Esteve, e Adell (2018) analisa os “marcos institucionais que definem a competência digital do professorado na atualidade” (p. 3)⁷² e aponta para o fato de que nem todos os modelos de CDD se constituem como marcos regulatórios oficiais, mas sim conformam uma base para futuros desenvolvimentos que possam regulamentar questões vinculadas à formação docente e aos requerimentos para o exercício da profissão em âmbitos on-line que, “em grande medida, respondem a preocupações e interesses corporativos” (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018, p. 3, tradução nossa)⁷³.

Na pesquisa, os autores analisam 7 modelos de CDD pertencentes a diferentes contextos e que são considerados referências quanto a sua composição. Destaca-se nesse aprofundamento a forte valoração a respeito do domínio instrumental da tecnologia concebida como ferramenta por parte dos docentes, incluindo

(...) a competência docente para usar as TIC eficientemente na implementação de metodologias o estratégias docentes, para seu próprio desenvolvimento profissional, para a promoção da colaboração, a participação, o "uso legal" da rede e a e-segurança. Ao menos a metade dos modelos inclui uma dimensão instrumental, relativa ao uso das TIC e a resolução autônoma de problemas técnicos. Outros incluem o uso das TIC para a gestão escolar e educacional e para a geração de conteúdos. Três modelos contêm, também, uma dimensão referida à busca e gestão da informação on-line (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018, p. 6, tradução nossa)⁷⁴.

⁷¹Citação original: Ese tipo de aproximación a la CDD desde la tecnología como base fundamental y con esa fina capa pedagógica, ha traído consecuencias importantes e indeseables que se han convertido en invisibles para aquellos que usamos esos modelos: un modelo docente (la capa pedagógica) poco definido y lineal, una visión neutra e ingenua de la tecnología y una definición de competencia basada en las necesidades instrumentales de los procesos productivos que rehúye las dimensiones más sociales de la definición de competencia (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018, p. 2) .

⁷²Citação original: marcos institucionales que definen la competencia digital del profesorado en la actualidad (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018, p. 3).

⁷³Citação original: en gran medida, responden a preocupaciones e intereses corporativos (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018, p. 3).

⁷⁴Citação original: (...) la competencia del docente para usar las TIC eficientemente en la implementación de metodologías o estrategias docentes, para su propio desarrollo profesional, para la promoción de la colaboración, la participación, el "uso legal" de la red y la e-seguridad. Al menos la mitad de los modelos incluye una dimensión instrumental, relativa al uso de las TIC y la resolución autónoma de problemas técnicos. Otros incluyen el uso de las TIC para la gestión escolar y educativa y para la generación de contenidos. Tres modelos contienen, además, una dimensión referida a la búsqueda y gestión de la información online (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018, p.6).

Este olhar com ênfases na tecnologia em sua dimensão ferramental, acaba deixando fora aspectos relevantes do trabalho docente em qualquer modalidade de trabalho e pelo tanto válidos também em entornos mediados por tecnologia. Segundo Castañeda, Esteve e Adell (2018), questões como o conceito de competência, o que envolve o fazer docente e o tipo de visão que se tem sobre a tecnologia são aspectos que deveriam ser básicos no delineamento de qualquer marco de CDD.

Nesse sentido, os autores propõem um modelo de CDD onde as características do docente podem se sintetizar nos seguintes pontos:

- Gerador e gestor de práticas pedagógicas emergentes: utiliza as TICs para criar modelos pedagógicos próprios e não somente para enriquecer estratégias didáticas preexistentes.
- Experto em conteúdos pedagógicos digitais: capaz de articular a tecnologia para introduzir novos conteúdos e, principalmente, para organizar e desenvolver estratégias didáticas particulares que estimulem competências concretas nos estudantes.
- Prático reflexivo aumentado: possibilita que toda prática reflexiva sistematizada esteja atravessada pelas tecnologias e os processos típicos da investigação no mundo digital.
- Experto em entornos enriquecidos de aprendizagem pessoal e organizativos: capaz de aproveitar as possibilidades do contexto tecnológico para aprender de forma eficiente, autônoma e em rede e junto a seus colegas.
- Sensível ao uso da tecnologia desde a perspectiva do compromisso social: entende o papel da tecnologia como ferramenta de compromisso e mudança social.
- Capaz de usar a tecnologia para expandir sua relação com a família e o entorno do estudante: comprometido com o estudante que utiliza as TICs para ajudar a coordenar os esforços educativos dos entornos do educando (família, amigos, centro, bairro).

As considerações antes mencionadas, partem desde uma visão desejável do perfil docente que se pode resumir como: experto em conteúdos, experto em metodologias, capaz de aprender de sua própria prática, que forma parte da sua comunidade que aprende, que estabelece uma relação positiva com a família e com o entorno dos estudantes, e que seja sensível aos imperativos sociais e éticos da sua prática (ESCUADERO, 2005, apud CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018).

A competência é considerada como um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, sempre em desenvolvimento que define a identidade do professor de maneira integral e não a reduz a “micro habilidades instrumentais” (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018). A competência também terá a ver com um determinado contexto situacional, onde o professor não se considera o único ator com habilidades, mas sim que a competência surge das múltiplas relações das quais ele participa, visão surgida desde as teorias sociomateriais (FENWICK, 2015).

A competência envolve uma visão da tecnologia em consonância com a visão epistemológica desta pesquisa, partindo desde sua não neutralidade, considerando-a como um fenômeno social que modifica o entorno em que está imersa.

No início deste item da pesquisa, citamos uma segunda dimensão a ter em conta no que diz respeito à formação docente. Trata-se das próprias resistências dos professores quanto a trabalhar em ambientes mediados por tecnologia, aspecto sobre o qual considero importante refletir, sendo que tenho observado ao longo da minha experiência docente a existência de alguns preconceitos sobre a docência on-line, que muitas vezes se confirmam na prática e outras não.

Algumas dessas resistências desprendem-se diretamente de questões abordadas por Ladaga ao falar da CDD,

A ampliação de competências deslocadas para outros campos (definida como “transdisciplinaridade”) (...) supõe muitas das resistências a que os docentes aludem, pois implica condicionamentos para a prática com um grau de complexidade maior que na presencialidade. A produção de conteúdos multimodais, somada às variáveis multimídia em diferentes suportes, além dos acompanhamentos pessoais e do grupo de estudantes, é percebida como uma grande exigência da modalidade que os insta a se converterem em defensores de um ambiente, onde as condições digitais de produção e comunicação ainda não são naturais para eles (LADAGA, 2019, p. 255, tradução nossa)⁷⁵.

A questão do tempo de dedicação às tarefas docentes é outro ponto de resistência. A preparação e desenvolvimento das aulas on-line usualmente demandam mais tempo e requer uma distribuição diferente das horas dedicadas, onde a observação regular do que acontece no AVA (que não significa intervenção) modifica substancialmente o ritmo de acompanhamento docente. Passa-se de uma

⁷⁵Citação original: La ampliación de competencias desplazadas hacia otros campos (definido como “transdisciplinariedad”) (...) supone mucho de las resistencias a las que aluden los docentes, ya que implica condicionamientos para la práctica con un grado de complejidad mayor que en la presencialidad. La producción de contenidos multimodales, junto con el agregado de variables multimedia en diferentes soportes, al margen de los acompañamientos personales y al grupo de estudiantes, se percibe como una alta exigencia de la modalidad que los insta a convertirse en defensores de un ambiente donde las condiciones digitales de producción y comunicación no les son aún naturales (LADAGA, 2019, p. 255).

presença condensada em encontros semanais fixos a um ritmo regular do dia a dia, o que para alguns representa um esforço maior.

Além desses, outro fator de resistência é a falta de interação pessoal com os alunos, que a presencialidade proporciona, e que geralmente é considerado um dos aspectos mais gratificantes da docência. Esta dimensão, ao falar de aulas que envolvem projeto, evidencia também a existência de um preconceito que indica que as modalidades mediadas por tecnologia não se adaptam a disciplinas com foco no “fazer” e, portanto, não representam uma opção formativa de qualidade.

Como fechamento deste item, destaca-se que dentre os 7 marcos de CDD escolhidos na pesquisa de Castañeda, Esteve e Adell (2018) considerados como os mais representativos, não existe nenhum pertencente ou aplicável nem na Argentina nem no Brasil.

Na pesquisa realizada ao longo desta dissertação, nesses contextos não se tem encontrado regulamentação quanto a requisitos na formação docente específica para desempenho de tarefas em educação on-line. Tampouco se tem encontrado oferecimentos de cursos de formação docente oficiais orientados a AVAs por parte dos Ministérios da Educação de ambos os países.

Nos contextos específicos de estudo, somente a *Facultad de Artes / UNLP / Argentina* oferece um seminário de pós-graduação chamado *Docencia en entornos virtuales de aprendizaje*, que tem uma carga horaria de 60 horas, mas que não é obrigatório para que os docentes da Faculdade trabalhem como tutores on-line.

No próximo capítulo apresentamos uma análise situacional sobre a realidade educativa durante a pandemia da COVID-19.

4. Educação on-line de emergência na Argentina e no Brasil no contexto da pandemia da COVID-19

O foco desta dissertação, como já mencionado, está centrado na educação on-line em cursos que envolvem projeto. Dito isso, precisamos destacar que metade do seu processo aconteceu no contexto da pandemia provocada pela COVID-19, situação que afeta diretamente o contexto e nos leva a reorientar o olhar da pesquisa sobre a temática estudada.

A irrupção da pandemia da COVID-19 gerou um fenômeno inusitado onde, a partir do dia 12 de março de 2020 e em um período de 6 dias, quase todas as atividades presenciais na educação superior foram suspensas na América Latina e o Caribe como medida preventiva (UNESCO-IESALC, 2020). Segundo o estimado pela UNESCO-IESALC (2020), essa situação envolve aproximadamente 23,4 milhões de estudantes e 1,4 milhões de docentes.

O fato representa um grande impacto no sistema educacional onde as políticas institucionais colocadas em prática têm tido o objetivo de dar resposta a todas as dimensões afetadas.

(...) a frente estritamente sanitária, o ajuste dos calendários, a contribuição desde a investigação e o desenvolvimento para mitigar a pandemia, a garantia de continuidade das atividades formativas através da educação a distância, e o apoio com recursos bibliográficos e tecnológicos e também sócioemocional à comunidade universitária (UNESCO-IESALC, 2020, p. 10, tradução nossa)⁷⁶.

Porém, esses objetivos são parte de uma realidade mais adversa, onde as condições de base não possibilitam sua efetivação em um nível necessário para responder as demandas conjunturais.

Como demonstram os distintos diagnósticos sobre os Sistemas de Informação e Gestão Educativos (SIGED), a capacidade de muitos ministérios da região de planejar e de administrar o sistema educativo já era limitada antes da crise. Faze-lo remotamente e durante a crise está sendo mais complexo (BID, 2020, p. 6, tradução nossa)⁷⁷.

Frente a este panorama a implementação de estratégias baseadas na educação on-line surgiu como o modo de assegurar a continuidade dos ciclos letivos nas IES da região e assim manter os alunos dentro do sistema universitário, questão que torna necessária a observação da infraestrutura tecnológica e técnica, da capacidade financeira e dos atores que são parte dele, o que no seu conjunto define o tipo de práticas pedagógicas colocadas em funcionamento.

⁷⁶Citação original: (...) el frente estrictamente sanitario, el ajuste de los calendarios, la contribución desde la investigación y el desarrollo a mitigar la pandemia, la garantía de continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos y también socioemocional a la comunidad universitaria (UNESCO-IESALC, 2020, p. 10).

⁷⁷Citação original: Como demuestran los distintos diagnósticos sobre los Sistemas de Información Gestión Educativa (SIGED), la capacidad de muchos ministerios de la región de planificar y de gestionar el sistema educativo ya era limitada antes de la crisis. Hacerlo remotamente y durante la crisis está siendo más complejo (BID, 2020, p. 6).

A infraestrutura tecnológica e técnica com que cada IES conta é um dos fatores centrais na continuidade das atividades acadêmicas, atendendo a premissa de que,

(...) se possa dar resposta às necessidades técnicas e tecnológicas que requerem uma generalização de todos os cursos para todos os estudantes em prazos que, em muitos dos casos, têm sido inferiores a uma semana (UNESCO-IESALC, 2020, p. 28, tradução nossa)⁷⁸.

Na Argentina e no Brasil o objetivo prioritário foi prover recursos tecnológicos que possibilitassem a continuidade acadêmica das IES que não tivessem plataformas destinadas à educação virtual (UNESCO-IESALC, 2020).

(...) no Brasil, optou-se por ampliar a capacidade da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNEP) para poder oferecer, desse modo, uma maior capacidade de aulas por videoconferência às universidades e institutos federais; de fato, se aumentou esta capacidade em 50% para permitir que agora possa haver até 10,000 acessos simultâneos à plataforma, cobrindo um total de 123,000 estudantes individuais. Por exemplo, na Universidade de São Paulo (USP) se celebram 12,000 videoconferências por dia utilizando-se o Google Meet, 210 defesas de teses e 170 títulos de pós-graduação. Há 45,000 acessos por dia, em média, a e-Disciplinas (o entorno de atividades didáticas a distância) e 11,000 a e-Aulas (um repositório de vídeos didáticos), duas plataformas que têm funções complementares dentro da USP (UNESCO-IESALC, 2020, p. 36, tradução nossa)⁷⁹.

A USP representa um exemplo de IES que tem conseguido dar resposta à situação de emergência, mas não todas as instituições se encontraram em uma situação similar, sendo que em finais de abril, uma quarta parte dos estudantes não tinha garantida a continuidade de suas atividades acadêmicas (UNESCO-IESALC, 2020).

De fato, 13% dos estudantes não contavam ainda com nenhum tipo de provisão, passado mais de um mês depois de declarada a pandemia. A complexidade da situação fica ainda mais evidente ao se comparar os dados sobre os tipos de IES brasileiras: enquanto 97% das instituições privadas contavam com um sistema de educação a distância que cobria todos os cursos, no caso das públicas esse número caía para somente 39% (UNESCO-IESALC, 2020, p. 40, tradução nossa)⁸⁰.

⁷⁸Citação original: (...) se pueda dar salida a las necesidades técnicas y tecnológicas que requiere una generalización de todos los cursos para todos los estudiantes en plazos que, en muchos casos, han sido inferiores a una semana (UNESCO-IESALC, 2020, p. 28).

⁷⁹Citação original: (...) en Brasil se ha optado por ampliar la capacidad de la Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNEP) para poder ofrecer, de este modo, una mayor capacidad de clases por videoconferencia a las universidades e institutos federales; de hecho, se ha aumentado esta capacidad en un 50% para permitir ahora que haya hasta 10,000 accesos simultáneos a la plataforma, cubriendo un total de 123,000 estudiantes individuales.

Por ejemplo, en la Universidad de Sao Paulo (USP) se celebran 12,000 videoconferencias por día en Google Meet, 210 defensas de tesis y 170 títulos de postgrado. Hay 45,000 accesos por día, en promedio, a e-Disciplinas (el entorno de actividades didácticas a distancia) y 11,000 a e-Aulas (un repositorio de videos didácticos), dos plataformas que tienen funciones complementarias dentro de la USP (UNESCO-IESALC, 2020, p. 36).

⁸⁰Citação original: De hecho, el 13% de los estudiantes no contaban todavía con ningún tipo de provisión más de un mes después de declarada la pandemia. La complejidad de la situación queda aún más puesta de manifiesto al comparar los datos en función de la titularidad de las IES brasileñas: mientras el 97% de las privadas contaban con un sistema de educación a distancia que cubría todos los cursos, en el caso de las públicas era solo del 39% (UNESCO-IESALC, 2020, p. 40).

Segundo o informe da UNESCO-IESALC (2020), é importante destacar que entre os extremos das IES com capacidade de dar resposta à emergência e aquelas que não a tem, existe uma diversidade de situações que dependem da capacidade de cada instituição quanto a educação virtual e das regulamentações vigentes.

Nos casos onde este marco regulador tem favorecido a inovação e a experimentação em matéria de educação virtual, a situação é muito diferente de onde os governos, por distintas razões, têm freado o crescimento da educação superior a distância (UNESCO-IESALC, 2020, p. 42, tradução nossa)⁸¹.

Nesse contexto, as condições financeiras são também definidoras quanto à continuidade das atividades tanto nas IES públicas como nas privadas, e especialmente, naquelas pequenas que não conseguiram enfrentar a migração de modalidade, o que até poderia coloca-las em risco de fechamento (UNESCO-IESALC, 2020).

No que diz respeito aos atores que são parte do sistema educativo, o estudo realizado pela UNESCO-IESALC (2020) menciona que os principais problemas que os estudantes da Ibero-América enfrentam são

(...) a conectividade à internet, as questões financeiras e as dificuldades para manter um horário regular que, provavelmente, possam se associar com formas de ensino e aprendizagem já que desde a escola não fomentam a auto-regulação das aprendizagens (p.16, tradução nossa)⁸².

No estudo, há também um alerta sobre a situação dos estudantes mais vulneráveis, para os quais tal paralisação pode levar a um abandono que enfatize a exclusão, produto da inequidade característica do ingresso à educação superior na região, o que se reflete nos altos índices de evasão e na não finalização dos estudos.

As probabilidades de abandono aumentam também como consequência de que a suspensão das aulas presenciais provocou uma volta dos estudantes a seus lares de origem, que em muitos casos contam com piores condições de conectividade do que os centros urbanos. Outro fator apontado é o desemprego gerado pela crise sanitária que repercute de maneira direta na possibilidade de continuidade dos estudos dos alunos, que se veem obrigados a buscar novos trabalhos ou a voltar aos seus lares de origem.

No caso de estudantes pertencentes a IES que oferecem a possibilidade de continuidade através de dinâmicas mediadas por tecnologia, se evidenciam um grande esforço de adaptação e, ao mesmo tempo, o já mencionado problema de

⁸¹Citação original: Allí donde este marco regulador ha favorecido la innovación y la experimentación en materia de educación virtual la situación es bien distinta de allí donde los gobiernos, por distintas razones, han frenado el crecimiento de la educación superior a distancia (UNESCO-IESALC, 2020, p. 42).

⁸²Citação original: (...) la conectividad a internet, las cuestiones financieras y las dificultades para mantener un horario regular que, probablemente, puedan asociarse con unas formas de enseñanza y aprendizaje que ya desde la escuela no fomentan la autoregulación de los aprendizajes (UNESCO-IESALC, 2020, p. 16).

baixa conectividade própria desses países: “Existe ainda uma enorme desigualdade digital entre países e dentro de cada país” (UNESCO-IESALC, 2020, p. 20, tradução nossa)⁸³. A União Internacional de Telecomunicações afirma que na América Latina, somente 52% dos lares contam com equipamento tecnológico e conectividade de banda larga (PEDRÓ, 2020). Essa realidade é confrontada com a elevada taxa de posse de linhas de telefonia móvel por pessoa, que em muitos casos supera a unidade, fato a ser tido em conta no momento de se propor estratégias pedagógicas, tanto planejadas como do tipo emergenciais.

Quanto à recepção das novas práticas on-line, o informe revela que,

(...) não parece que a mudança de modalidade tenha sido recebida muito positivamente. Parte da desafeição vem de que o conteúdo que se oferece nunca foi desenhado no marco de um curso de educação superior a distância, senão que tenta dar resposta à ausência de aulas presenciais com aulas virtuais sem maior preparação prévia (UNESCO-IESALC, 2020, p. 21, tradução nossa)⁸⁴.

Nesse contexto, e com o objetivo de evitar o afastamento dos alunos do sistema, é necessário não somente atentar para a construção de um modelo emergencial de qualidade técnica, como priorizar o seguimento individualizado e a permanência dos alunos imersos num contexto de grandes adversidades.

O processo de ensino pode ser alcançado em situações desfavoráveis, como as que estão sendo vividas agora, sempre que o docente opte por modelos educativos flexíveis, que permitam ratificar a formação humanizadora. Isto é, que esse processo de ensino deve assegurar o encontro humano através das telas (MALDONADO GÓMEZ et al., 2020, p. 40, tradução nossa)⁸⁵.

A situação dos professores é outro fator central do mencionado panorama. Sua realidade vê-se modificada de maneira substancial e o impacto mais evidente responde à expectativa e às exigências vinculadas a sua atividade na modalidade virtual (UNESCO-IESALC, 2020).

Alguns países, como a Argentina através do Instituto Nacional de Formação Docente, têm acompanhado as medidas destinadas ao apoio tecnológico com programas para o desenvolvimento de capacitação docente para a educação virtual (UNESCO-IESALC, 2020, p. 36, tradução nossa)⁸⁶.

⁸³Citação original: “Existe todavía una enorme brecha digital entre países y dentro de cada país” (UNESCO-IESALC, 2020, p. 20).

⁸⁴Citação original: (...) no parece que el cambio de modalidad haya sido recibido muy positivamente. Parte de la desafección proviene de que el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa (UNESCO-IESALC, 2020, p. 21).

⁸⁵Citação original: El proceso de enseñanza puede alcanzarse en entornos desfavorables como los que se están viviendo siempre que el docente opte por modelos educativos flexibles que permitan ratificar la formación humanizadora. Es decir que ese proceso de enseñanza debe asegurar el encuentro humano a través de las pantallas (MALDONADO GÓMEZ, G. et al., 2020, p. 6).

⁸⁶Citação original: Algunos países, como Argentina a través del Instituto Nacional de Formación Docente, han acompañado las medidas destinadas al apoyo tecnológico con programas para el desarrollo de capacidades docentes para la educación virtual (UNESCO-IESALC, 2020, p. 36).

Pedró (2020) afirma que embora não existam dados disponíveis sobre as competências docentes na educação virtual, tudo indica que o contexto da pandemia tenha desencadeado o fenômeno chamado *coronateaching*, que pode ser sintetizado como o processo onde as aulas presenciais se transformam em virtuais sem mudanças metodológicas e com um enorme esforço dos docentes que, em muitos casos, não contam com experiência previa neste tipo de modalidade.

O termo *coronateaching*, segundo o já mencionado informe da UNESCO-IESALC (2020), é também utilizado para se referir a um fenômeno socioeducativo que abrange tanto docentes como estudantes, no qual se experimenta uma síndrome caracterizada pela sensação de pressão e cansaço, em consequência da informação excessiva proveniente das plataformas educativas, aplicativos e correio eletrônico, à qual se somam a frustração resultante dos problemas de conectividade e as limitações nas competências digitais.

Este ingresso abrupto em uma modalidade docente complexa, com múltiplas opções tecnológicas e pedagógicas, e com uma curva de aprendizagem pronunciada, pode terminar com resultados não tão bons, frustração e cansaço devido à adaptação a uma modalidade educativa nunca antes experimentada e sem a correspondente capacitação (PEDRÓ, 2020, p. 5, tradução nossa)⁸⁷.

Nesse sentido, docentes com formação específica em educação on-line ou experiências em dinâmicas mediadas por tecnologia se adaptam à migração de modalidade com menos barreiras.

Pelo menos em teoria, a educação virtual está presente na maioria das grandes IES e é difícil encontrar uma que não conte com um campus virtual e, nesse âmbito, uma aula virtual para cada disciplina, como extensão da aula física. Do uso que na prática cada docente tenha feito dessa aula, depende em grande parte sua capacidade para dar continuidade a seu trabalho docente. A isso tem que se somar que as disciplinas que buscam o desenvolvimento de competências profissionais por meio da prática (clínicas, residências pedagógicas, cursos de design, engenharias, ciências experimentais e, em geral, todas aquelas fortemente dependentes de oficinas práticas, trabalho em laboratórios ou práticas institucionais) geram maior incerteza, o que redundará em uma série de efeitos diferenciados dentro de cada universidade e em escala sistêmica (UNESCO-IESALC, 2020, p. 25, tradução nossa)⁸⁸.

⁸⁷Citação original: Esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada, puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación para ello (PEDRÓ, 2020, p. 5).

⁸⁸Citação original: Por lo menos en teoría, la educación virtual está presente en la mayoría de las grandes IES y es difícil encontrar una que no cuente con un campus virtual y, en su seno, de un aula virtual para cada asignatura, como extensión del aula física. Del uso que, en la práctica, hiciera cada docente de la misma depende en gran medida su capacidad para dar continuidad a su docencia. A esto hay que añadir que las materias que buscan el desarrollo de competencias profesionales por medio de la práctica (clínicas, residencias pedagógicas, carreras de diseño, ingenierías, ciencias experimentales y, en general, todas aquellas fuertemente dependientes de talleres prácticos, trabajo en laboratorios o prácticas institucionales) generan mayor incertidumbre, lo cual redundará en una serie de efectos diferenciales dentro de cada universidad y a escala sistémica (UNESCO-IESALC, 2020, p. 25).

Às novas competências digitais demandadas aos docentes, se somam competências vinculadas à contenção emocional dos alunos imersos num contexto de incerteza e crise generalizada.

As funções vinculadas à promoção da resiliência e à contenção ante a aparição de estresse e angustia nos estudantes se tornam necessárias e prioritárias (SALCEDO, 2019 apud MALDONADO GÓMEZ et al., 2020, p. 6, tradução nossa)⁸⁹.

Assim sendo, existe uma enorme demanda para que os professores coloquem em prática dinâmicas pouco ou nunca antes experimentadas, nas quais muitas vezes só contam com seus próprios recursos técnicos e tecnológicos e competências digitais não próprias da prática pedagógica. Diante disso, fica então um alerta sobre a necessidade de se pensar uma formação específica dos professores como premissa para um futuro próximo na educação, para além das circunstâncias emergenciais geradas pela pandemia.

Questões pedagógicas vinculadas ao contexto emergencial gerado pela pandemia foram mencionadas no desenvolvimento deste capítulo, mas é importante ampliarmos nosso olhar entendendo essas questões como definidoras dos próximos tempos na educação superior.

Como mencionado antes, a decisão pedagógica comum a todas as IES foi instrumentalizar basicamente os processos para dar continuidade ao ciclo letivo mediante a efetivação de modalidades educacionais mediadas por tecnologia que tomaram características emergenciais, uma vez que não tiveram os tempos adequados para seu planejamento.

O ajuste do calendário acadêmico foi uma das medidas adotadas como resposta às incertezas do contexto, onde políticas gerais apontam para uma flexibilização das datas de exames, procedimentos de avaliação e matrícula, tendo em conta que não existem certezas sobre a volta às aulas presenciais (UNESCO-IESALC, 2020).

Outra estratégia utilizada para melhorar a migração à virtualidade, nas IES com escassos recursos tecnológicos, foi recorrer ao uso de aplicativos genéricos e redes sociais com finalidades educacionais e, inclusive aquelas instituições com maior experiência na inclusão de tecnologia nas suas práticas, se voltaram para a capacitação de docentes e alunos “em termos tecnológicos e de competências para a docência e a aprendizagem digitais” (UNESCO-IESALC, 2020, p. 41, tradução nossa)⁹⁰.

⁸⁹Citação original: Las funciones vinculadas con la promoción de la resiliencia y la contención ante la aparición de estrés y angustia en los estudiantes, se tornan necesarias y prioritarias (SALCEDO, 2019 apud MALDONADO GÓMEZ et al., 2020, p. 6).

⁹⁰Citação original: “en términos tecnológicos y de competencias para la docencia y el aprendizaje digitales” (UNESCO-IESALC, 2020, p. 41).

Com o objetivo de diminuir as desigualdades digitais, algumas IES conseguiram

(...) apoiar os estudantes que careciam de equipamento por meio de empréstimos de computadores portáteis ou de *tablets*. Do mesmo modo, vêm sendo ampliadas formas para atender estudantes e professores que requeiram apoio tecnológico, em particular acerca do uso das plataformas virtuais (UNESCO-IESALC, 2020, p. 43, tradução nossa)⁹¹.

Na PUC-Rio, por exemplo, criou-se a “Campanha de inclusão digital” com a finalidade de dar “apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica para acesso a computadores e pacote de dados”⁹². Por meio de doações, de professores, alunos e funcionários da universidade e de empresas, um fundo de inclusão digital foi criado, e através de editais, ao final do ano de 2020, no total 513 alunos já haviam sido classificados e contemplados com o auxílio de computadores e/ou pacotes de dados, entregues em suas residências. Além dos aspectos de equipamento propriamente dito e acesso, vários cursos de capacitação também foram promovidos, com inscrições livres para professores e alunos da universidade.

O apoio psicológico aos estudantes, como medida de contenção socioemocional de estados de estresse e de depressão gerados pela pandemia também foi uma prática que muitas instituições conseguiram viabilizar.

Um outro ponto que merece destaque foi o estímulo aos processos colaborativos entre universidades, inclusive internacionais, que também fez parte das estratégias utilizadas na transição à virtualidade.

(...) as universidades através de webinários, ou reuniões virtuais, têm compartilhado tanto estratégias de desenvolvimento de programas virtuais como de gestão de equipes em tempos de crise. É provável que esta área da formação superior se veja muito afetada tanto durante como depois da crise. Porém, a busca de soluções colaborativas e inovadoras, o desenvolvimento de programas flexíveis e articulados com outros níveis formativos, a reflexão acerca dos seus propósitos e missão no contexto universitário e seu aporte nas soluções globais que serão requeridas uma vez terminada a pandemia são muito importantes. (UNESCO-IESALC, 2020, p. 44, tradução nossa)⁹³.

⁹¹Citação original: (...) apoyar a los estudiantes que carecen de equipamiento por medio de cesiones temporales de ordenadores portátiles o de tabletas. Del mismo modo, se han ampliado las líneas para atender a estudiantes y profesores que requieran apoyo tecnológico, en particular sobre el uso de las plataformas virtuales” (UNESCO-IESALC, 2020, p. 43).

⁹²Disponível em: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/inclusaodigital.html>

⁹³Citação original: (...) las universidades a través de webinaros o reuniones virtuales, han compartido tanto estrategias de desarrollo de programas virtuales como de gestión de equipos en tiempos de crisis. Es probable que esta área de la formación superior se vea muy afectada tanto durante como después de la crisis. No obstante, la búsqueda de soluciones colaborativas e innovadoras, el desarrollo de programas flexibles y articulados con otros niveles formativos, la reflexión acerca de sus propósitos y misión en el contexto universitario y su aporte en las soluciones globales que se requerirán una vez terminada la pandemia son muy importantes. (UNESCO-IESALC, 2020, p. 44).

No percurso feito pela situação que emerge como consequência da pandemia e seus condicionantes, se torna necessário observar não somente o feito como resposta à emergência, senão, e principalmente, às condições prévias do sistema educativo na América Latina e o lugar que as opções pedagógicas mediadas por tecnologia têm nos seus alinhamentos políticos. É necessário capitalizar esta experiência com aprendizados que derivem em políticas que diminuam a desigualdade digital e aumentem as competências dos docentes nesse campo, para dessa maneira concretizar propostas que priorizem o uso responsável e consciente da tecnologia, permitindo assim “apoiar formas 'progressivas' não autoritárias de engajamento educacional” (SELWYN, 2014, p. 41).

5. A prática na Argentina e no Brasil: casos para reflexão sobre recursos humanos e tecnológicos, nos âmbitos público e privado, com ofertas de cursos on-line que envolvem projeto em situações planejadas e emergenciais

Antes de entrarmos no trabalho de campo específico, torna-se necessário refletir sobre algumas questões importantes referentes ao ensino em cursos que envolvem projeto, que requerem o aprofundamento em didáticas com características particulares, próprias da área de conhecimento. Verifica-se que a maior parte dos currículos dos cursos dessa área está centrada no processo de projeto e nas disciplinas a ele vinculadas. Nesse sentido, podemos partir da reflexão de Bonsiepe (1999) quem traz o conceito de “projetação” atendendo a que o projeto existe em todas as áreas da atividade como produção de uma realidade nova.

Partindo da ideia de “projetação” e especificamente do projeto no campo do design, Miller (1998) afirma que o design pode ser definido como

(...) o processo de pensamento que compreende a criação de alguma coisa. Nesta definição, design é a atividade de criação, compreendida em oposição ao produto de uma criação. É uma sequência ou um conjunto de eventos e procedimentos, preenchidos pelo pensamento, que levam à criação daquilo que está sendo projetado. Esse processo de pensamento envolve também as várias atividades comumente associadas ao pensar – contemplar, falar, escrever, desenhar, modelar, construir, etc.– e que são utilizadas para transportar uma “imagem de possibilidade” ao longo do percurso que se inicia na concepção original de um produto e termina em sua realização (1998, p. 1).

Outra dimensão necessária nesta reflexão é apontada por Bomfim (1997), que afirma que

(...) o design demanda conhecimentos teóricos, explícitos e sistemáticos para sua práxis.

O que parece haver de original na relação entre a teoria e a prática, no caso específico do design, é o fato de que os conhecimentos demandados pela práxis pertencem a diferentes ramificações das ciências clássicas, que se constituíram antes do surgimento do design (...) Este conjunto de ciências empregadas na fundamentação do design caracteriza-o como atividade interdisciplinar (1997, p. 28).

Assim sendo, dois aspectos constituem-se como centrais no desenvolvimento de didáticas a serem implementadas na formação do designer: a centralidade do processo projetual e sua natureza interdisciplinar.

As disciplinas de projeto, como estruturantes dos currículos de cursos de design remetem às práticas da Bauhaus, surgida nos anos 20 e da Escola de Ulm dos anos 50, que propiciaram diferentes tipos de articulações entre arte, tecnologia e ciência.

Segundo Findeli (2001), esse trinômio ainda prevalece quanto a “necessidade de incluir a arte, a ciência e a tecnologia em um plano de estudo de design” (2001, p.

8, tradução nossa)⁹⁴ e o eixo continua sendo o tipo de relação entre essas dimensões, orientado a determinar um modelo epistemológico, pedagógico e metodológico.

Entretanto, para o autor o modelo epistemológico anterior deve ser observado de maneira crítica, e afirma que a base da teoria do design ainda se sustenta em modelos obsoletos onde prevalece a visão de que a abordagem dos problemas de design deve ser feita desde a teoria, e que se esse processo for correto conseqüentemente derivará em uma solução adequada. Nesse sentido, Findeli aponta que existem modelos que apoiam-se nas teorias de sistemas e complexidade⁹⁵ que evidenciam que “o conceito de projeto adquire um status teórico muito mais forte” (FINDELI, 2001, p. 10, tradução nossa)⁹⁶. A investigação teórica acontece no campo do projeto e da prática e ambos se modificam mutuamente.

Assim sendo, já não se trata do binômio problema-solução e sim de dois estados diferentes dentro de um sistema onde o designer é quem deve compreender sua dinâmica, agir em vinculação com o usuário e dessa maneira propiciar mudanças, sempre tendo em conta que como resultado do processo obterá um estado transitório que não pode ser definido como uma solução e que produzirá também, uma transformação dos atores envolvidos (designer-usuário).

A essência complexa do design descrita traz a esta análise a natureza interdisciplinar do design, mencionada inicialmente. Segundo Bomfim (1997) pensar numa teoria do design desde a interdisciplinaridade não é sinônimo de somar disciplinas senão que implica em uma nova maneira de observar a realidade, onde os problemas devem ser abordados em toda sua extensão e não de maneira circunscrita a uma única ótica. Trata-se de uma teoria flexível, que se nutre de todas as áreas de conhecimento vinculadas ao assunto abordado.

Consideramos que as didáticas implementadas no ensino de design, especificamente em disciplinas que envolvem projeto, devem se sustentar na noção do design como área de conhecimento que se baseia em sistemas complexos onde se entrelaçam de maneira constante aspectos humanos e não humanos (sociomaterialidades), o que envolve mover o foco da tradicional definição do design como disciplina orientada a detectar problemas e solucioná-los mediante a produção de objetos. Implica também em uma consideração central dos aspectos éticos e morais

⁹⁴Citação original: (...) necessity of including art, science, and technology in a design curriculum (FINDELI, 2001, p. 8).

⁹⁵Um sistema complexo constitui-se de partes interconectadas ou entrelaçadas, pelo que não pode ser analisado de maneira fragmentária devido a que os elementos que o compõem geram na sua relação múltiplos e novos significados que não podem se explicar partindo dos seus componentes. Esses sistemas caracterizam-se por seu comportamento imprevisível (Morin, 1994).

⁹⁶Citação original: (...) the concept of project gains a much stronger theoretical status (FINDELI, 2001, p. 10).

na formação e desenvolvimento profissional junto à consciência de que os saberes necessários para o andamento dos processos têm origem em uma multiplicidade de áreas respondendo à interdisciplinaridade intrínseca do design.

5.1. Contextos de estudo

Para abordar esta etapa da pesquisa identificamos ofertas pedagógicas de graduação on-line que envolvem projeto:

- **ARGENTINA:** *Universidad Nacional de La Plata / Facultad de Artes / Curso: Diseño en Comunicación Visual / Disciplina: Taller de Diseño en Comunicación Visual 5 - Cátedra B Rollié* - Modalidade on-line e *Taller de Diseño en Comunicación Visual 2 a 4* / Modalidade on-line emergencial.
- **BRASIL:** PUC-Rio / Departamento de Artes e Design -DAD- / Curso: Design-Comunicação Visual / Disciplina: Anteprojeto de Comunicação Visual - 7º período / Modalidade on-line emergencial.

Em ambos os contextos se aplicaram técnicas de levantamento de dados tais como entrevista semi-estruturada e observação participante com o objetivo de conhecer de forma aprofundada as propostas pedagógicas tendo em conta as particularidades de cada contexto e os recursos humanos e tecnológicos disponíveis.

5.1.1. *Taller de Diseño en Comunicación Visual 5 B - UNLP - Argentina / Modalidade on-line*

A carreira de *Diseño en Comunicación Visual* surgiu no ano de 1963 sendo pioneira na formação de graduação em Design na Argentina. Possui um programa de estudo estruturado sobre uma disciplina anual troncal anual chamada *Taller de Diseño en Comunicación Visual*, que percorre seus 5 anos de duração. É oferecida por cátedras paralelas que, com o mesmo conteúdo curricular mas com diferentes propostas pedagógicas, brindam aos alunos a possibilidade de escolha segundo seus interesses, podendo eles mudar de opção ano após ano.

Uma das cátedras disponíveis é a Cátedra *Taller de Diseño en Comunicación Visual B-Rollié*⁹⁷, que oferece a possibilidade de cursar 2º, 3º, 4º e 5º ano da disciplina de maneira presencial. A partir de 2017 a oferta da Cátedra foi ampliada somando a possibilidade de cursar o último ano da disciplina na modalidade on-line, incluindo apenas quatro encontros presenciais anuais.

⁹⁷O *Taller DCV B* toma o nome de “Cátedra Rollié” na homenagem a seu fundador y também criador do curso de *Diseño en Comunicación Visual* da UNLP. Roberto Rollié foi artista plástico, designer, professor e decano da Facultad de Artes durante o período 1983-1991.

Dentro da *Facultad de Artes*, a mencionada disciplina é a única oferecida totalmente on-line, o que envolve a implementação de uma proposta pedagógica diferente mas que deve respeitar o programa de conteúdos vigente na matéria. Posteriormente, o histórico escolar não especificará em qual modalidade a disciplina foi cursada.

A proposta on-line surgiu da convergência da demanda dos alunos e o impulso dado pela UNLP para implementar este tipo de modalidade em todas as áreas de conhecimento.

Assim sendo, segundo Gouffier, Novaes e Cuenya o planejamento da intervenção educativa on-line feita no *Taller DCV B* considerou os seguintes elementos-chave para tomar decisões:

- O modelo pedagógico como guia de decisões para o uso didático das tecnologias de mediação. Os elementos valorizados na nossa experiência foram a necessidade de intercâmbio entre pares, a possibilidade de acompanhamento contínuo e de diferentes suportes sensoriais, a viabilidade de expor produções visuais e a diversidade de formas de diálogo frequente.
- O conhecimento dos destinatários quanto a sua situação contextual e formativa junto a suas capacidades e habilidades no uso e acesso a tecnologias específicas da área e também às necessárias para a mediação.
- A formação de uma equipe de docentes com capacitação específica no campo da docência virtual, mediante cursos de pós-graduação para professores oferecidos na própria *Facultad de Artes*.
- O contexto institucional de validação, suporte técnico e acreditação que a *Universidad Nacional de La Plata* promove através da sua *Dirección de Educación a Distancia* há mais de uma década. Esta política de promoção da educação a distância vê-se refletida no desenvolvimento da plataforma AulasWeb, como recurso de administração, gestão e suporte de uma plataforma educacional própria construída sobre o software Moodle.
- As capacidades e habilidades dos docentes, todos designers em comunicação visual com um alto nível de manejo instrumental o que permite o desenvolvimento de materiais visuais e a adequação da plataforma AulasWeb aos requisitos das atividades acadêmicas (2020, p. 964).

Nesse sentido, a Universidade está fortalecendo políticas que impulsionam a formação mediada por tecnologia através de sua plataforma AulasWeb, onde é possível oferecer disciplinas cem por cento on-line ou utilizá-la como apoio remoto a dinâmicas presenciais.

AulasWeb é um ambiente de ensino e aprendizagem na Web que se encontra à disposição das Unidades Acadêmicas da UNLP para desenvolverem projetos educacionais mediados por tecnologias digitais.

Nesse sentido, este ambiente administrado pela Direção Geral de Educação a Distância e Tecnologias da UNLP hospeda cursos e propostas de cátedra de diversas unidades acadêmicas, institutos de investigação e outros estabelecimentos da Universidade⁹⁸.

⁹⁸Citação original: AulasWeb es un entorno de enseñanza y aprendizaje en la Web que se pone a disposición de las Unidades Académicas de la UNLP para desarrollar proyectos educativos mediados por tecnologías digitales.

En este sentido, este entorno administrado por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP, aloja cursos y propuestas de cátedra de diversas unidades académicas,

No caso da Cátedra B, além do 5º ano inteiramente on-line, do 2º ao 4º anos as chamadas “Aulas estendidas” são planejadas e utilizadas. Essas aulas, hospedadas na plataforma AulasWeb, são trabalhadas de maneira integrada e complementar às práticas de ensino-aprendizagem presenciais.



Figura 2. Plataforma AulasWeb. UNLP (<https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/>)

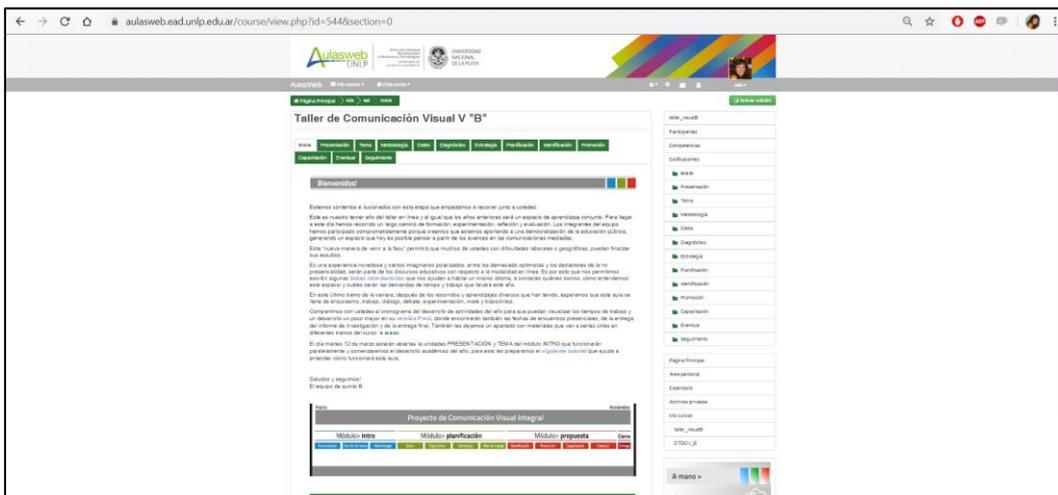


Figura 3. Exemplo de disciplina na Plataforma AulasWeb. UNLP. Aula *Taller DCV 5* on-line.

A plataforma AulasWeb é suportada pelo software Moodle, em sua versão 3.5 e pode ser customizada em concordância com as necessidades de cada disciplina, mediante a utilização de uma variedade de ferramentas divididas em “recursos” e “atividades” que serão descritas brevemente segundo o que consta na própria plataforma.

Os **recursos** disponíveis são:

- **Arquivo:** permite que os professores disponibilizem um arquivo no ambiente da interface do curso e no caso de não ser possível a sua visualização pela interface, o arquivo estará disponível para que os alunos o baixem para seus computadores. Este recurso poderá incluir, por exemplo, uma página HTML com imagens ou objetos em Flash.
- **Pasta:** possibilita que o professor agrupe vários arquivos relacionados entre si dentro de uma única pasta.
- **Etiqueta:** permite que texto e elementos multimídia sejam inseridos nas páginas do curso, por exemplo, para um arquivo de som ou de vídeo poder ser visualizado de maneira direta.
- **Livro:** permite que material de estudo de múltiplas páginas em formato livro, com capítulos e subcapítulos, possa ser criado com a inclusão de conteúdo multimídia e texto. O recurso pode ser utilizado, por exemplo, como portfólio de trabalhos dos estudantes.
- **Página:** possibilita que os professores criem uma página web mediante o editor de textos, podendo disponibilizar textos, imagens, sons, vídeos, endereços web e códigos fonte. O recurso pode ser utilizado, por exemplo, para apresentar os termos e condições de um curso.
- **URL:** permite que um endereço de Internet possa ser compartilhado pelo professor, como um recurso do curso. Tudo que esteja disponível on-line, como documentos ou imagens, poderá ser vinculado ao curso, mesmo que não seja um recurso exclusivo para acessar web sites.

As **atividades** disponíveis são:

- **Base de dados:** permite aos participantes criar, manter e buscar informação num repositório de registros cuja estrutura de organização e alimentação de informações é definida pelo professor segundo uma lista de campos previamente estipulados. As entradas podem ser comentadas e qualificadas por professores e alunos (avaliação por pares). Atividades com base nesses dados são utilizadas, por exemplo, para construir uma coleção de

endereços colaborativos web, livros, resenhas de livros ou referências de revistas, dentre outros.

- **BigBlueButtonBN:** permite a implementação de endereços para aulas on-line em tempo real (síncrono). As aulas podem ser identificadas com título, descrição, data, grupos, etc. Também possibilita que as sessões de um curso sejam gravadas mediante o recurso RecordingsBN .
- **Chat:** permite aos participantes um intercâmbio em formato de texto, de maneira síncrona. Desta forma, as sessões ficam guardadas, podendo ser posteriormente disponibilizadas ao público por meio de acesso restrito ou livre.
- **Consulta:** permite ao professor fazer uma pergunta especificando as possíveis respostas. Os resultados podem ser publicados posteriormente de maneira anônima ou não, ou podem ficar ocultos. Esta ferramenta é útil, por exemplo, para se realizar uma pesquisa.
- **Conteúdo interativo:** permite criar conteúdo interativo, como vídeos interativos, conjuntos de perguntas, perguntas para se arrastar e soltar, de múltipla escolha, apresentações, etc. As interações com o usuário ficam disponíveis na plataforma.
- **Questionário:** permite ao professor desenhar e implementar questionários com perguntas de múltipla escolha, de opção verdadeira/falsa, coincidência, resposta curta e resposta numérica. O docente pode limitar o número de tentativas e o tempo de resolução das perguntas. O resultado fica guardado no livro de consolidações e pode ser exibido ou não. É uma ferramenta útil para provas e testes rápidos, dentre outros.
- **Eleição de grupo:** permite que o professor proponha a formação de grupos, limitando a quantidade de integrantes por grupo e possibilitando que os estudantes se auto-inscrevam em algum deles.
- **Pesquisa:** permite que um professor crie uma pesquisa personalizada para obter a opinião dos participantes utilizando uma variedade de tipos de perguntas. As respostas podem ser anônimas e os resultados podem ser visualizados por todos do grupo ou somente pelos professores. Essa categoria de atividade pode ser utilizada para avaliações, para inscrições em módulos de um curso ou para obtenção de dados específicos.
- **Fórum:** permite aos participantes ter discussões assíncronas, que podem acontecer durante um extenso período de tempo. Existem diferentes tipos: standard, em que qualquer pessoa pode iniciar uma nova discussão em qualquer momento; o fórum, em que cada aluno pode iniciar uma

única discussão; ou o fórum de perguntas e respostas, em que os estudantes primeiro devem responder para depois ver as mensagens de outros estudantes. O professor nesse caso pode permitir que arquivos sejam anexados às mensagens e os participantes podem se inscrever em um fórum para receber notificações de novas mensagens. O professor pode ainda estabelecer o modo de inscrição dos participantes: opcional, obrigatória ou inscrição completamente proibida.

- **Glossário:** permite aos participantes criar e manter uma lista de definições ou recolher e organizar recursos ou informação. O professor pode permitir que arquivos sejam anexados às entradas de termos no glossário. As entradas podem ser aprovadas automaticamente ou demandar a aprovação do professor, podem também ser comentadas e qualificadas pelos professores ou pelos estudantes (avaliação por pares).
- **Ferramenta externa:** permite aos estudantes interagir com recursos educacionais e atividades alojadas em outros sites de internet. Para criar uma atividade de ferramenta externa é necessário um provedor de ferramenta que suporte LTI (*Learning Tools Interoperability* = Interoperatividade de Ferramentas de Aprendizagem). Um professor pode criar uma atividade de ferramenta externa ou fazer uso de uma ferramenta configurada pelo administrador do site. As ferramentas externas diferem dos recursos URL em várias formas: por exemplo, têm acesso a informação acerca do usuário que pediu a ferramenta.
- **Lição:** permite a um professor apresentar conteúdos e atividades práticas de forma interessante e flexível. O formato pode ser um conjunto linear de páginas de conteúdo ou atividades que ofereçam ao aluno vários itinerários ou opções. Os professores podem incluir diferentes tipos de perguntas, por exemplo, para que os alunos possam acessar a próxima página. As lições podem ser qualificadas.
- **Media collection:** permite aos usuários criar galerias de conteúdo multimídia (imagem, vídeo ou áudio) de maneira individual ou em grupo, que se apresenta como carrossel ou grade. O publicado pode ser “curtido” e comentado.
- **Pacote SCORM:** permite a apresentação de conteúdos multimídia e animações. Funciona como um conjunto de arquivos que se empacotam conforme uma norma padrão. O conteúdo se mostra normalmente em várias páginas, com opções de visualização dos conteúdos como por exemplo janelas *pop-up*, tabelas de conteúdos, botões de navegação, etc.

- **Oficina:** permite a avaliação por pares do trabalho dos estudantes mediante o envio de qualquer conteúdo digital (arquivos) ou por meio de texto, escrevendo diretamente com um editor de texto dentro do Moodle. Os estudantes terão uma avaliação qualitativa pela atividade realizada e outra pela avaliação do trabalho dos pares.
- **Tarefa:** permite ao professor propor uma tarefa que posteriormente será revisada e avaliada. Os alunos podem apresentar conteúdo digital, como documentos de texto, folhas de cálculo, imagens, áudio e vídeos, dentre outros. Durante o processo de revisão os professores podem fazer comentários e postar. As tarefas são avaliadas usando-se uma escala numérica padrão ou uma escala personalizada; ou utilizando-se métodos de avaliação mais complexos, como rubricas.
- **Wiki:** permite aos participantes incorporar e editar uma coleção de páginas web. Um wiki pode ser colaborativo, onde todos podem editá-lo, ou individual. Um histórico das versões prévias de cada página do wiki é arquivado, permitindo que as mudanças feitas por cada participante possam ser consultadas.

O projeto pedagógico do “*Taller DCV 5 en línea*” está sendo conduzido por 3 professores com muitos anos de experiência na docência presencial da mesma disciplina, que tiveram uma formação em AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, através de um curso curto oferecido pela *Facultad de Artes*. Eles estão dedicados exclusivamente à produção de conteúdos e acompanhamento da turma on-line, que conta com uma média anual de 13 a 15 alunos em sua fase inicial. Ao longo do ano, percebe-se uma evasão de aproximadamente 60% dos alunos, algo habitual neste tipo de modalidade.

Nesta disciplina, os alunos desenvolvem um projeto de comunicação integral (PCI) que se constitui como seu trabalho final de graduação. O objetivo é, a partir de uma pesquisa inicial baseada em uma temática escolhida pelo aluno, detectar problemas de comunicação e propor soluções mediante intervenções de design em comunicação visual. Trabalha-se priorizando o perfil social das propostas, o que explica o fato dos clientes serem ONGs e projetos de extensão universitária, dentre outros.

A periodização nesse ano está estruturada em três grandes módulos que se dividem em unidades e estas em sessões. Cada etapa inclui um acompanhamento docente regular, material teórico feito sob medida e atividades especificamente planejadas que são guiadas pelos tutores e são posteriormente avaliadas.



Figura 4. Exemplo de cronograma anual. *Taller DCV 5 B en línea*. UNLP.

Todas as instâncias de trabalho sustentam-se no intercâmbio entre os membros do grupo a fim de propiciar que a aula virtual se consolide como um espaço de construção colaborativa.

A primeira etapa se inicia com um trabalho de apresentação pessoal que tem a finalidade de se conhecer os alunos e avaliar as condições em que cada estudante chega ao último ano do curso. Ter esse panorama inicial é fundamental sendo que os alunos podem ter cursado os *talleres* anteriores em outras cátedras e com anos de distância, algo que acontece frequentemente na modalidade on-line. O passo seguinte é a eleição do tema que se trabalhará ao longo do ano. Para isso, os alunos devem justificar seu interesse pessoal e a validade acadêmica da temática para sustentar um projeto de comunicação integral de duração anual. O trabalho específico começa com uma pesquisa de aprofundamento na temática geral para depois indagar particularmente o recorte escolhido a fim de conhecer sua realidade e especificamente o estado da dimensão comunicacional, para logo depois elaborar um diagnóstico geral e também particular que derive em uma estratégia de comunicação aplicável a uma proposta de intervenção em comunicação visual, tendo em conta as áreas de design de identificação, design didático, design promocional e eventual, que os alunos já trabalharam nos anos anteriores.

O panorama apresentado acima realiza-se totalmente dentro do ambiente AulasWeb com suporte teórico apresentado principalmente em formato de texto e vídeo. Fóruns são criados especificamente para cada unidade e neles se dialoga sobre a temática particular da etapa ativa do trabalho. Esse espaço é parte central da dinâmica on-line, sendo fundamental para a reflexão sobre os conhecimentos já adquiridos e sua aplicação ao processo de projeto em andamento. Os docentes intervêm controlando os tempos para permitir o diálogo de alunos entre si e evitar que se priorize o diálogo vertical. Torna-se fundamental nessa etapa a escrita, que é a principal maneira como se dá a comunicação entre alunos e professores, considerando-se que no processo de ensino-aprendizagem ela é condição essencial para contemplar as dimensões humanas e relacionais presentes na proposta.

A etapa de pesquisa é concluída com a apresentação de um informe de investigação que contém um planejamento de intervenção em comunicação visual

onde cada decisão tomada é justificada. Esse informe, e conseqüentemente o planejamento, poderão ser modificados ao longo do ano em concordância com as demandas surgidas no desenvolvimento do PCI.

Nesse trajeto são utilizados diversos recursos e atividades providos pelo Moodle como: fóruns, wikis, tarefas, arquivos, etiquetas e chat. A avaliação de cada trabalho é feita fora da plataforma, porque a disciplina (*Taller DCV 5 B*) estabelece uma grande quantidade de parâmetros de avaliação que não são compatíveis com o sistema disponibilizado pelo Moodle para esse fim.

2 Florencia Amarillo				
MÓDULO INTRO / UNIDAD PRESENTACIÓN				
FORO: Presentación				
Cantidad>> 3				
Calidad>> participaciones atinadas he incluso colaboré con una compañera ante una consulta técnica	MB	B	R	NA
TP: Mi perfil				
Plano semántico>> buena escritura, claras respuestas y de facilidad para la comprensión. Textos amenos. Buen trabajo de tapa.	MB	B	R	NA
Plano sintáctico>> buenos blancos, interesante manejo de la imagen por la síntesis e impacto, clara grilla. Falta de jerarquías entre preguntas y respuestas y no hay aires. Textos muy juntos con buenos blancos alrededor. Falta de acentos en verbos pasados (saturé, relajé, etc.). En página 7 no tiene epigrafe la imagen y entonces la misma carece de sentido, ¿por qué está puesta ahí?, ¿a qué parte del texto se remite? Ídem página 9 y el texto de página 8 con la foto tampoco tiene mucho sentido.	MB	B	R	NA
Resolución técnica>> Faltó contratapa, una pena esa página en blanco ☹. Mala numeración, la página 1 es la tapa.	MB	B	R	NA
Evolución del aprendizaje>>	MB	B	R	NA
MÓDULO INTRO / UNIDAD TEMA				

Figura 5. Exemplo de tabela de avaliação. Aula *Taller DCV 5 B en línea*. UNLP.

Para iniciar a etapa de projeto, que é onde acontecerá o intercâmbio de material visual, utiliza-se uma ferramenta externa ao AulasWeb chamada Stormboard.

A eleição desta ferramenta surgiu depois de uma detalhada avaliação de recursos com finalidades de “mural” ou “quadro”, chegando à conclusão de que o Stormboard reúne uma variedade de recursos úteis no momento de intercambiar material visual em um processo de ensino-aprendizagem de design.

O Stormboard se caracteriza como um site com possibilidade de uso gratuito para acesso educacional, que funciona como um mural em que os usuários podem “pendurar” imagens, vídeos, links e textos. É possível gerar diferentes tipos de mural/quadro e é o administrador de cada um deles que convida os integrantes a acessar. Os conteúdos publicados podem ser “curtidos” e comentados por todos os participantes e também está disponível o recurso de utilização de setas para indicar as publicações, quando necessário. Permite também identificar cada “*sticky note*” ou publicação com uma cor, o que possibilita a identificação do autor de

cada publicação rapidamente, facilitando o acompanhamento do processo de trabalho de cada um.

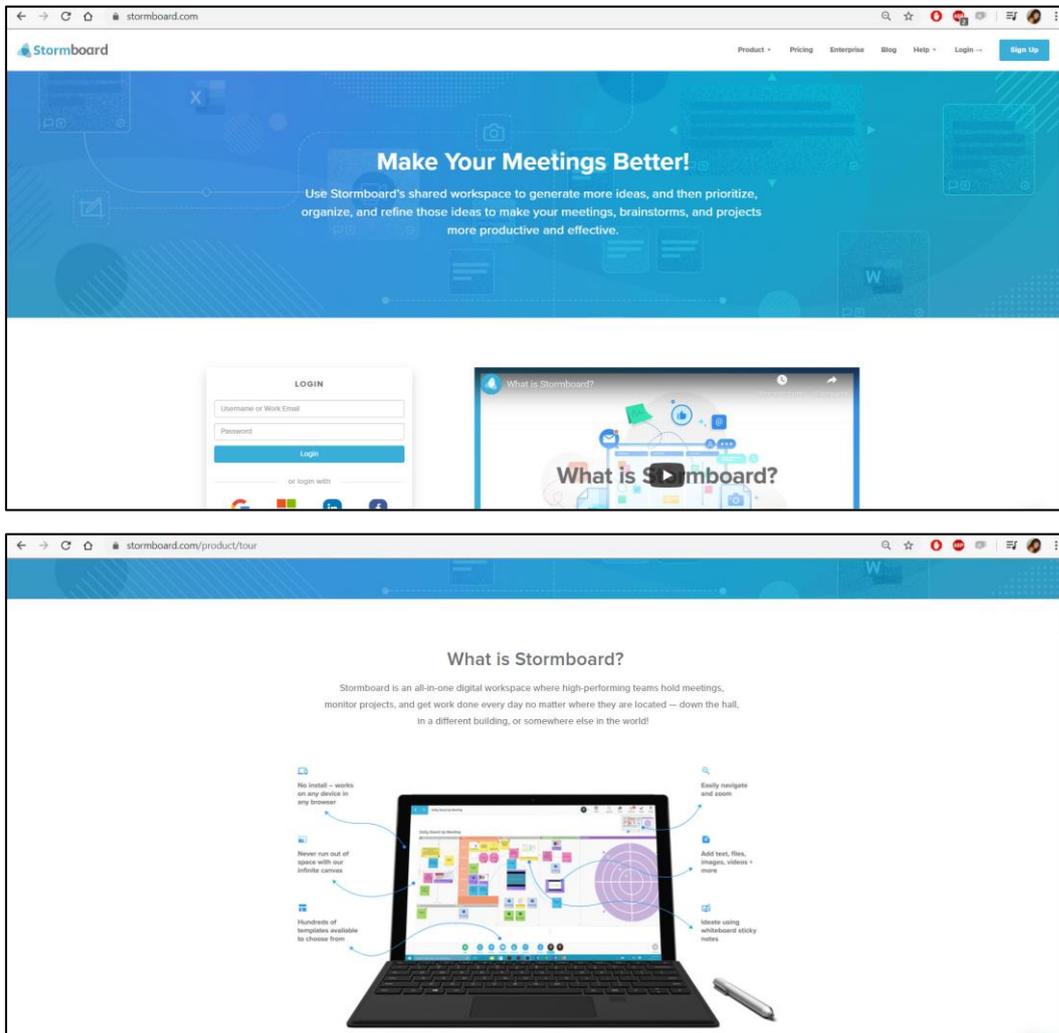


Figura 6. Stormboard (<https://stormboard.com/>).

No caso do *Taller DCV 5 en línea*, as áreas de trabalho estão definidas pelos conteúdos a serem publicados (sistema de identificação, de promoção, didático e eventual).

O ambiente conta com um espaço de chat e um de registro dos movimentos feitos pelos integrantes que, com o consentimento do usuário, é comunicado via e-mail a cada participante de maneira diária. Na sua versão gratuita, o Stormboard limita o espaço disponível para cada usuário, o que significa que alcançada uma

determinada quantidade de Mb publicados, os participantes não conseguem continuar compartilhando material sem eliminar publicações prévias, algo que dificulta a manutenção do registro de todo o processo realizado pelo aluno.

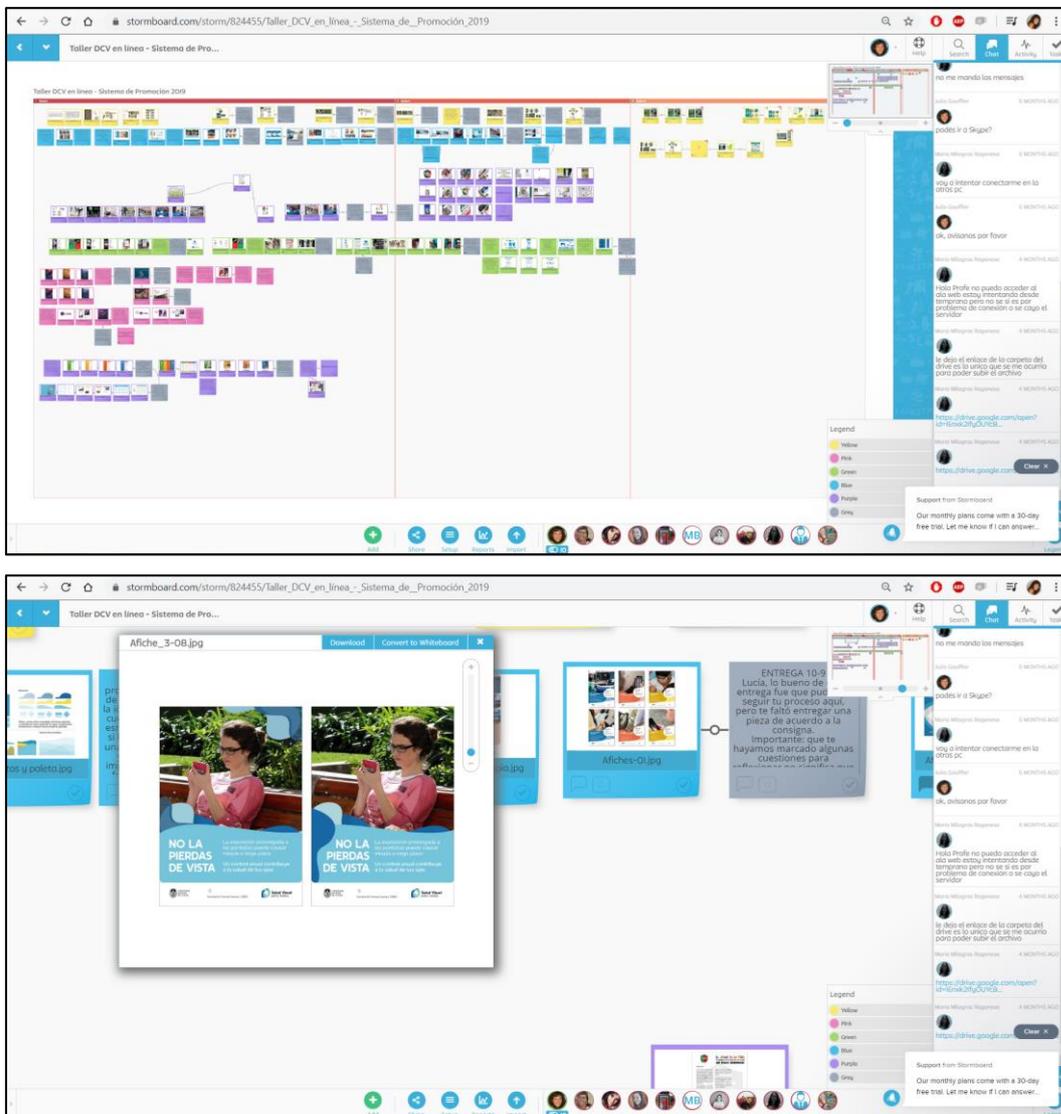


Figura 7. Exemplo de Mural/Quadro do Stormboard. *Taller DCV 5 en línea.*

Além da limitação mencionada, o Stormboard se apresenta como uma ferramenta que supera qualquer das oferecidas pelo Moodle quanto ao intercâmbio de material visual. O recurso mais próximo com que o AulasWeb conta é a atividade “*media collection*”, que funciona como uma galeria de imagens ou vídeos mas com menor quantidade de recursos que facilitem o diálogo no que diz respeito

ao intercâmbio de material visual. Por exemplo, a ferramenta não permite identificar usuários por cor, nem tem a possibilidade de se ver rapidamente novos comentários sobre o que foi publicado.

Contudo, acontece que o Stormboard ao se tornar o eixo dos intercâmbios de materiais visuais acaba afastando a plataforma AulasWeb do processo, pois ela fica fora do circuito de diálogos e se percebe gradualmente “abandonada”, o que para os fins acadêmicos se torna problemático, pois como ambiente oficial da Universidade deveria ser onde o acompanhamento do processo ficasse registrado. Mesmo os professores mantendo o registro da atividade de cada aluno, a Universidade como instituição acaba ficando fora do processo de desenvolvimento do projeto.

Em 2020, para a realização de dinâmicas de intercâmbio de material visual, decidiu-se substituir o Stormboard pelo OneNote da Microsoft, plataforma escolhida para ser adotada em todas as disciplinas da Cátedra B no momento de migração à virtualidade.

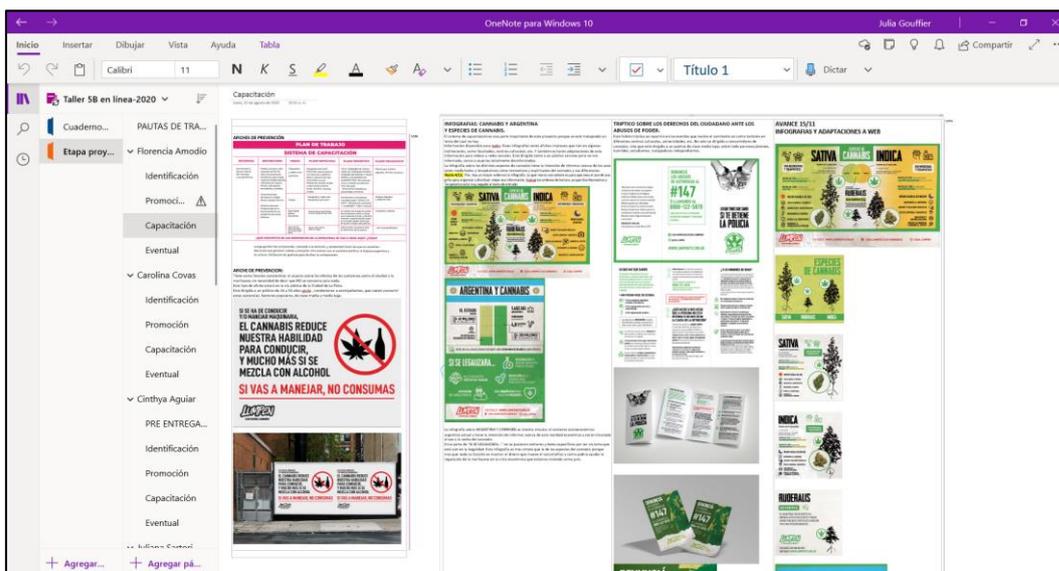


Figura 8. Exemplo de Mural/Quadro do OneNote. *Taller DCV 5 B en línea.*

A decisão foi tomada considerando-se as características da ferramenta, que em muitos casos superavam os recursos do Stormboard. Um ponto importante, também, foi a necessidade de um ordenamento na forma de trabalho que permitisse que todos os docentes tivessem a possibilidade de ver os processos de trabalho de todos os alunos e as orientações dos outros professores, o que era facilitado no OneNote.

5.1.2. Taller de Diseño en Comunicación Visual 2-4 B – UNLP - Argentina / Modalidade on-line emergencial

Em 2020 o *Taller DCV 2-5 B* viu-se obrigado a migrar para o formato on-line como alternativa para sustentar o ano letivo no contexto de pandemia provocada pela COVID-19.

Para tal fim, a experiência já de três anos oferecendo a opção da disciplina on-line no 5º ano da Cátedra B foi fundamental “no que tange o campo pedagógico, didático e ferramental” (GOUFFIER; NOAVES; CUENYA, 2020, p. 963) para a implementação da estratégia do formato emergencial. O objetivo foi o de não replicar a presencialidade na virtualidade, mas sim implementar didáticas que levaram em conta que os alunos envolvidos não tinham escolhido fazer a disciplina de projeto no formato on-line. Para isso, foi de grande importância a manutenção de um grau importante de atividades síncronas, complementando atividades de intercâmbio de material visual e orientações periódicas realizadas de modo assíncrono.

A disciplina de projeto em formato presencial inclui dois encontros semanais de 4 horas nas salas de aula da faculdade, estrutura de funcionamento que se manteve na migração à virtualidade, utilizando-se um dos dois dias para encontros síncronos via Google Meet ou Zoom e outro para aulas teóricas ou para encontros de avaliação de processos entre professores.

O encontro semanal da turma foi fundamental como dinâmica de manutenção do ritmo de contato do grupo, com diálogos ao vivo, onde não somente se gerou um espaço para tirar dúvidas sobre cada processo de trabalho, mas que funcionou também como um momento de encontro e canalização de questões vinculadas a condições pessoais ligadas ao contexto extraordinário do ano. Esta situação foi um denominador comum, que demandou dos professores que tivessem um papel fundamental no acompanhamento dos alunos e na contenção da evasão, mantendo-os no sistema educacional.

O acompanhamento dos processos de trabalho de cada aluno se concretizou por meio do aplicativo OneNote da Microsoft, ferramenta que tem um funcionamento de tipo “caderno”, onde o mural/quadro pode ser dividido em páginas e subpáginas nomeadas para sua identificação. Algumas das características mais importantes desta ferramenta são: a possibilidade de ampliar e reduzir facilmente a zona de visualização; a multiplicidade de instrumentos para marcar, ressaltar e fazer comentários sobre as imagens publicadas; a opção de compartilhamento de links e de intercâmbio de mensagens de áudio. Como pontos negativos se obser-

varam dificuldades na sincronização, o que gera a perda de visualização do material atualizado e problemas quanto à capacidade de armazenamento, que depende do espaço que o proprietário de cada “caderno” dispõe no OneDrive.

As dinâmicas utilizando o OneDrive priorizaram o acompanhamento diário do material produzido pelos alunos, o que demandou que o docente responsável pela orientação de cada estudante estipulasse um horário para fazer observações de forma assíncrona. Isso garantiu que o aluno tivesse a certeza de receber uma orientação diária sempre que compartilhasse seu trabalho antes do horário combinado. Se priorizou que as orientações não se baseassem somente na indicação dos pontos positivos e negativos do material produzido pelo aluno e trouxessem questionamentos orientados à reflexão, senão que complementassem a orientação anterior com variedade de exemplos da realidade e a leitura de materiais teóricos de produção própria da Cátedra B.

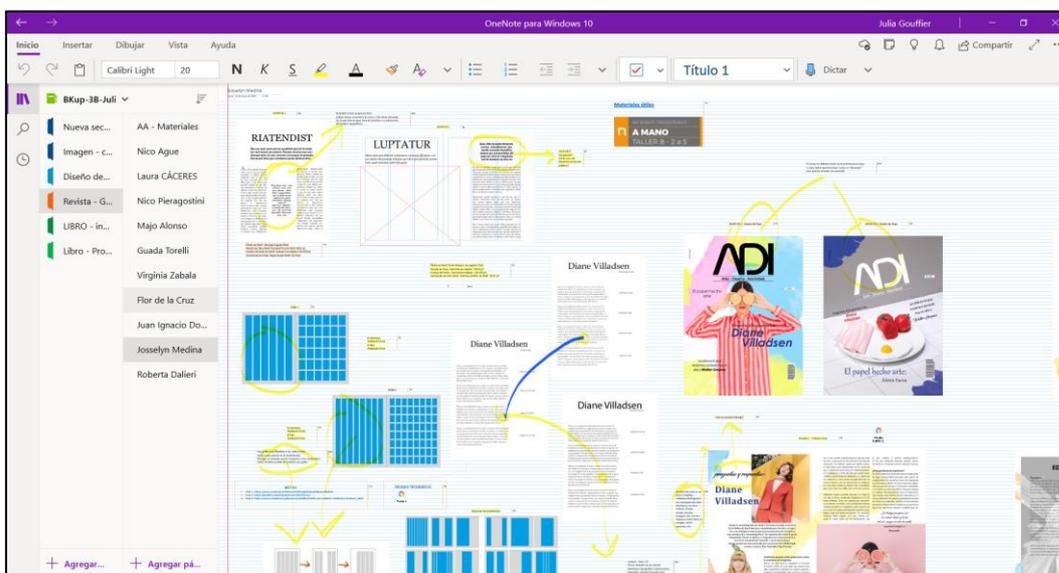


Figura 9. Mural/Quadro de OneNote. *Taller DCV 3 B* modalidade emergencial.

Os resultados da experiência foram encorajadores atendendo a um contexto extraordinário com grandes adversidades que afetaram alunos e docentes. O ano letivo foi concluído com resultados que não tiveram sua qualidade diminuída em relação aos obtidos habitualmente no formato presencial. Assim sendo, o desafio futuro é a capitalização dos aprendizados que a migração à virtualidade tem deixado no âmbito da educação superior.

5.1.3. Anteprojeto de Comunicação Visual - 7º período - Design-Comunicação Visual - PUC-Rio - Brasil / Modalidade on-line emergencial

O segundo contexto de migração à virtualidade observado foi na PUC-Rio, durante uma experiência de estágio em docência realizado como parte integrante deste curso de mestrado.

No início do primeiro semestre do 2020, somente duas aulas presenciais aconteceram antes da suspensão de todas as atividades acadêmicas presenciais na PUC-Rio por causa da pandemia. A decisão institucional foi a de continuar de maneira imediata o ciclo acadêmico implementando aulas mediadas por tecnologia.

O estágio em docência foi realizado na disciplina DSG 1030 - Anteprojeto de Comunicação Visual, com periodicidade de uma aula semanal de 2 horas. Seu objetivo é o desenvolvimento da pesquisa teórica para embasamento posterior do projeto final de comunicação visual. Sua ênfase está na problematização, na concretização de estudos iniciais e na conceptualização e planejamento do projeto a ser proposto. A construção da mencionada investigação é complementada com instâncias de experimentação visual orientadas para definir certos alinhamentos da proposta de comunicação que se conclui em um relatório final.

As aulas se constituem como um espaço de troca de informações e de orientação quanto ao desenvolvimento do processo de pesquisa com a finalidade de consolidar conhecimentos e demonstrar saberes. A ênfase é colocada nas questões da comunicação visual e suas interfaces com outras áreas, e na apresentação de uma postura crítica com responsabilidade social. Busca-se que os estudantes desenvolvam competências para formular uma metodologia adequada ao projeto pensado e estruturar sua proposta de projeto final de comunicação visual com qualidade. Prioriza-se estimular em cada aluno a autonomia na realização do projeto, considerando questões de ética, de contribuição social e de autoria.

A necessidade de virtualização da disciplina para o formato on-line obrigou a modificações no modo de implementação da disciplina. Como dinâmica de trabalho, escolheu-se a manutenção do dia e horário da disciplina presencial para realizar encontros síncronos utilizando os recursos do Google Meet. A turma teve 11 alunos inscritos que foram orientados pela professora responsável que contou com o auxílio de duas estagiárias.

A dinâmica da aula sempre incluía um tempo para o diálogo de cada aluno com a professora junto a algumas intervenções das estagiárias. O tempo era controlado para que todos os estudantes tivessem sua oportunidade de apresentar o andamento do trabalho, dúvidas etc. Esse intercâmbio se construiu principalmente

em torno das observações do docente sobre o trabalho previamente compartilhado pelos alunos no Google Drive da turma.

Vale a observação de que em todas as aulas os estudantes mantiveram suas câmeras e microfones desligados. No momento da orientação de cada um deles, somente o microfone era ativado e nunca a câmera, enquanto a professora e as estagiárias se mantiveram sempre visíveis.

O fato das câmeras e microfones permanecerem desativados na maior parte do tempo somado ao tempo limitado de orientação para cada aluno acabou gerando muito pouco intercâmbio entre os colegas da turma.

A observação do processo do grupo evidenciou a necessidade de se acrescentar mais tempo de orientação, o que foi solucionado com encontros semanais individuais de alunos com a professora e com a participação alternada das estagiárias.

De forma complementar às orientações síncronas, se optou também pela realização regular de anotações feitas pela professora e pelas estagiárias sobre as produções compartilhadas pelos alunos no Google Drive.

Observou-se que no desenvolvimento da disciplina, as práticas se orientaram mais a replicar as aulas de formato presencial, sem incorporar propostas didáticas que aproveitassem as condições próprias da mediação tecnológica. Vale contudo ressaltar que não houve um tempo para que a migração pudesse ser planejada. Tudo foi acontecendo ao mesmo tempo.

5.2. A visão de alunos e professores sobre a experiência on-line planejada e emergencial

A visão de alunos e professores, sobre a experiência on-line nos contextos de estudo escolhidos apresentados nesta dissertação, apoiam-se na realização de entrevistas semiestruturadas para a identificação de conteúdos, pontos importantes observados e avaliação dos participantes.

5.2.1. Entrevistas com docentes

A abordagem dos aspectos vinculados à experiência docente em ambientes mediados por tecnologia em cursos que envolvem projeto baseou-se em seis entrevistas realizadas com professores que utilizam esses recursos em tarefas de naturezas diferentes na educação on-line: planejamento de políticas acadêmicas, planejamento de propostas didáticas específicas e o acompanhamento dos processos de trabalho dos estudantes mediante a tutoria. No caso dos professores entrevistados que habitualmente trabalham de modo presencial e que tiveram que migrar para a virtualidade em consequência da pandemia, o foco foi conhecer as

políticas implementadas pelas instituições às quais pertencem e as práticas por eles desenvolvidas para dar continuidade às aulas que envolvem projeto.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro elaborado com perguntas abertas e específicas para cada entrevistado (ver Anexo. 9.2. Entrevistas), respondidas por e-mail, oralmente por Whatsapp ou mediante encontros via Zoom. A forma foi definida de acordo com a conveniência de cada entrevistado.

Optou-se pela não identificação dos entrevistados entendendo que dessa maneira se garante uma maior liberdade nas respostas uma vez que os tópicos tratados envolvem a observação e a reflexão sobre as instituições nas quais eles trabalham e também sobre as tarefas desenvolvidas por eles e o seu grupo de colegas.

A primeira entrevista foi realizada com a professora P1⁹⁹ Ela é especialista em educação e novas tecnologias, responsável na Argentina por uma disciplina de projeto oferecida no formato presencial, que também é oferecida no formato on-line, como alternativa à turma presencial. O objetivo do diálogo com a professora foi conhecer as particularidades da implementação de uma oferta de disciplina on-line no contexto de uma instituição pública, muito arraigada na modalidade presencial. O roteiro elaborado incluiu sete perguntas:

1. **Como surgiu a proposta de oferecimento da *Cátedra Taller DCV 5 B en línea*?**
2. **Que considerações pode fazer sobre a plataforma AulasWeb em relação à proposta pedagógica do *Taller DCV 5 B*?**
3. **Quais suas conclusões sobre a proposta pedagógica do *Taller DCV 5 B en línea* considerando os quatro anos de funcionamento do mesmo?**
4. **Qual tem sido a visão dos professores diante da possibilidade de trabalharem como tutores on-line? É necessário eles terem uma formação específica?**
5. **Como definiria a resposta dos alunos às práticas pedagógicas do *Taller DCV 5 B en línea*?**
6. **Qual é sua consideração sobre as políticas implementadas pela UNLP em educação on-line?**
7. **Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência com a *Cátedra B en línea*?**

Na pergunta 1, relacionada aos motivos que originaram a proposta on-line de uma disciplina de projeto, a professora P1 relatou que seu interesse inicial foi estimulado pela necessidade da faculdade de ampliar o alcance de seus cursos a lugares distantes, mediante uma prática que envolvia a necessidade de viagem de seus professores quinzenalmente a outras cidades. Essa dinâmica não teve os resultados esperados, uma vez que a qualidade da formação dos profissionais se mostrou inferior à desejada. A partir desse evento, surgiu o interesse de se criar uma formação na área de educação e novas tecnologias, em princípio, destinada a

⁹⁹Entrevista realizada via e-mail em 15/04/2020.

professores residentes nas diferentes cidades. Somou-se ainda ao fato anterior, uma realidade que evidenciava um crescente número de alunos que não conseguia finalizar seus cursos por se verem impedidos de estar presencialmente na universidade por razões de distância geográfica, decorrentes de dificuldades econômicas que os obrigavam a se mudar de cidade, por questões de trabalho ou situações familiares diversas. Daí a possibilidade de uma disciplina poder ser cursada on-line, especialmente a disciplina onde se desenvolve o projeto final de graduação, ter sido tão oportuna e interessante. Para concretizar essa proposta, foi necessária a formação específica de uma equipe docente, que já fazia parte da disciplina oferecida presencialmente, para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico adequado aos aspectos requeridos pela Universidade.

O funcionamento da proposta começou em 2017, e hoje, além do crescimento de turmas e conhecimento específico desenvolvido, a modalidade se constitui como um grande aporte num contexto de pandemia que obriga a midiatização completa do sistema educacional.

Quanto aos recursos tecnológicos disponíveis, a Universidade oferece uma plataforma própria baseada no software Moodle, chamada AulasWeb.

Quanto à pergunta 2, orientada para a questão da plataforma adotada oferecer ou não as condições apropriadas para a implementação da proposta pedagógica da disciplina, a professora disse reconhecer que as etapas de indagação, produção e intercâmbio textual, e diálogos não síncronos entre pares e docentes resolvem-se perfeitamente dentro da plataforma, mas que pertencendo a disciplina a uma área de projeto, o intercâmbio entre alunos e professores necessariamente envolve diálogos sobre imagens fixas ou em movimento e que, a esse respeito, a plataforma limita as possibilidades de interação. Por esse motivo torna-se necessária a utilização de ferramentas externas, nos momentos da exposição, do intercâmbio e da intervenção no material visual desenvolvido. Nessas instâncias de trabalho, a plataforma AulasWeb fica reduzida a um canal de intercâmbio de mensagens ou de recepção de entregas, sendo necessário recorrer a muros colaborativos ou espaços que possibilitem o compartilhamento de material visual e diálogo sobre os mesmos.

A professora P1 destacou também, que além das limitações, contar com um portal institucional é positivo, principalmente quando o portal é reconhecido dentro do sistema educacional, conta com suporte técnico, espaço de armazenamento próprio e com uma rede crescente de pessoas dedicadas à promoção e construção de ferramentas e condições que tornam possível a concretização da experiência. Nesse sentido, a professora ressaltou que só no contexto da

gestão institucional é possível se monitorar e avaliar propostas educacionais deste tipo, e que não deveriam existir ações fora deste âmbito.

A pergunta 3 teve como objetivo conhecer as conclusões sobre os quatro anos de funcionamento da proposta pedagógica da cátedra onde ela desempenha suas tarefas. A esse respeito, a professora afirmou que a avaliação tem sido contínua desde o início, e concluiu falando sobre a existência de aspectos positivos e negativos.

Reconheceu como positiva a oportunidade oferecida aos alunos de finalização de uma formação em nível de graduação, o que considera um valor essencial da modalidade, tendo em vista que alguns alunos não conseguem se manter na modalidade presencial. Também ressaltou a relevância do estabelecimento de uma didática baseada na priorização da colaboração, orientação e avaliação dos processos, sobre o conceito de correção e acreditação de resultados, o que torna possível um vínculo próximo entre aluno e docente.

Como pontos negativos, a professora P1 citou uma crença generalizada de que as modalidades on-line possibilitam o estudo ou capacitação de pessoas que não dispõem de tempo. A professora disse que isso é algo que a proposta pedagógica que coordena não atende, pois considera que estudar, se capacitar e ainda finalizar um projeto de graduação demandam tempo e dedicação. A modalidade on-line, na sua visão, requer mais tempo do que a presencial para conseguir os mesmos resultados, uma vez que o trabalho assíncrono somado às variáveis do dia a dia, tornam o avanço das pessoas sem um alto grau de autodisciplina muito complexo.

A professora apontou também como negativa a rápida perda do entusiasmo gerado pela tecnologia, ficando somente o trabalho intelectual e criativo que obrigam a uma produção solitária, o que pode se tornar um importante fator de evasão.

Por último, mencionou o fato da disciplina on-line, apesar de ser uma opção para pessoas que deixaram a Universidade há muitos anos e tinham perdido a ilusão de terminar seus estudos, esbarrar na questão de que muitos alunos interessados encontram-se desatualizados tecnicamente.

A pergunta 4 referiu-se à visão dos professores diante da possibilidade de trabalhar como docentes on-line e a necessidade de formação específica. A professora destacou, a esse respeito, que a formação específica é essencial e foi condição para a formação da equipe docente, juntamente a algumas características pessoais como a experiência prolongada na tutoria presencial da disciplina, a capacidade de organização e de estudo, a afetuosidade, a flexibilidade, a responsabilidade e a habilidade na escrita.

A pergunta 5 teve como objetivo conhecer as respostas dos alunos frente às práticas pedagógicas propostas. A professora observou que as respostas são díspares. As dinâmicas implementadas têm sido de naturezas diferentes. Algumas orientadas a estimular a interação, outras a escrita e outras destinadas a fortalecer vínculos afetivos. Os alunos participam com suas próprias características, suas forças e limitações. Existem alunos curiosos, entusiastas, que lideram naturalmente o grupo porque não têm medo de errar. São as pessoas que funcionam como motores do resto do grupo, da mesma maneira como acontece na modalidade presencial. Nesse sentido, o trabalho docente é essencial no tipo de resposta que os alunos manifestam. Por essa razão houve na disciplina um aprofundamento na precisão da enunciação dos trabalhos, observações e materiais específicos. Com essa finalidade, todos os textos antes de serem publicados no AVA são compartilhados, avaliados e aprovados pelos docentes da disciplina, que analisam possíveis interpretações dos alunos.

A pergunta 6 foi orientada para conhecer a visão da professora sobre as políticas implementadas pela Universidade em educação on-line. A professora considerou que a área encarregada da gestão das propostas on-line está realizando um enorme esforço para construir um espaço reconhecido e valorizado dentro da forte tradição da presencialidade na instituição. Em poucos anos as políticas adotadas têm gerado grandes mudanças de paradigma, no aspecto pedagógico, no tecnológico, na construção de redes a partir de congressos, nas visões do trabalho docente neste tipo de modalidade e na participação para a elaboração de parâmetros de qualidade nacionais. O aspecto anterior situa-se num contexto onde grande quantidade de acadêmicos de referência, pertencentes a essa enorme instituição, consideram que as opções de educação mediada por tecnologia só se aplicam a capacitações técnicas, prevalecendo uma grande desconfiança a respeito dos níveis de qualidade educativa que tais disciplinas de graduação possam oferecer.

A professora P1 destacou, ainda, que no contexto de disseminação da Covid-19, numa Universidade que conta com 60.000 alunos e mantém suas atividades acadêmicas de seus anos letivos na plataforma AulasWeb, o trabalho realizado faz-se evidente e manifesta-se como um elemento transformador que propiciará uma nova forma de pensar as aulas.

A pergunta 7, foi destinada aos comentários adicionais da entrevistada. A professora ressaltou que trata-se de uma valiosa experiência, com grande relevância social e que sua equipe docente defende o trabalho e a revisão permanente do mesmo.

A partir do contexto pandêmico, consideramos necessário acrescentar novas perguntas às entrevistas feitas com os professores na primeira metade do ano, com o objetivo de conhecer suas visões sobre o transcorrido num ano marcado pelas práticas on-line na educação superior.

Com essa orientação, quatro novas perguntas se somaram às sete formuladas na entrevista inicial para a professora P1¹⁰⁰:

8. **Dentro da *Cátedra B*, que modificações pedagógicas vêm sendo incorporadas como resposta à situação emergencial resultante da pandemia?**
9. **Que conclusões podem ser elaboradas após sete meses de migração para a virtualidade? Tem feito alguma avaliação parcial dos resultados na aprendizagem? E sobre a evasão?**
10. **Acredita que esta experiência derivará em mudanças nos lineamentos pedagógicos futuros?**
11. **Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?**

À pergunta 8, sobre modificações pedagógicas incorporadas na sua disciplina, originalmente oferecida no formato presencial, como resposta à situação emergencial resultante da pandemia, a professora relatou que a virtualização obrigatória envolveu a elaboração de diretrizes de trabalho para o grupo docente que incluíram o planejamento semanal dos conteúdos oferecidos aos alunos, a necessidade de um ritmo de revisão diária do progresso de cada projeto de segunda a sexta-feira, com um horário estipulado para a realização dos comentários, a produção de materiais específicos para acompanhar cada prática (vídeos teóricos, tutoriais em vídeo e materiais de leitura), a utilização de um espaço institucional (AulasWeb da UNLP) para a disponibilização de informações, pautas de trabalho e entregas finais, a utilização de um espaço para a troca de imagens e diálogos para o acompanhamento no dia a dia e a divisão e o agendamento de tarefas no grupo docente.

A professora destacou que as grandes diferenças que as mudanças têm produzido estão ligadas à transparência do processo de design dos alunos, que podem ver seu próprio percurso simultaneamente aos dos colegas, e ao caráter obrigatório de comentários por escrito do professor, o que permite um diálogo que não só é duradouro senão que pode ser compartilhado pelo resto dos integrantes do grupo.

A pergunta 9 buscou conhecer as conclusões elaboradas após sete meses de migração para a virtualidade, tendo em conta os resultados observados na aprendizagem e os indicadores de evasão.

A professora observou que os resultados não foram muito diferentes dos habituais, o que considera uma vantagem ao comparar a situação extraordinária

¹⁰⁰Entrevista realizada via e-mail em 24/11/2020.

com o contexto habitual. Afirmou que a vida cotidiana das pessoas tem se transformado notavelmente sem que esse fato tenha influenciado o tipo de produção que foi gerada, ou seja, foi possível manter um diálogo frequente que possibilitasse se chegar aos resultados esperados.

Reconheceu também a importância da evasão. Quase 40% dos alunos inicialmente matriculados abandonaram seus cursos, todos por razões externas ao curso. Em sua maioria, as justificativas estavam vinculadas ao trabalho, à família, à tecnologia disponível, à conectividade e aos problemas emocionais que levaram a desistências graduais.

A pergunta 10 teve como objetivo saber se a professora considera que esta experiência derivará em mudanças nos alinhamentos pedagógicos futuros, ponto sobre o qual disse acreditar que efetivamente já se evidenciavam transformações que incluem a ativação de protocolos administrativos, a geração de inúmeros cursos de formação de professores e sobretudo o começo de um processo de entendimento de que a virtualização das aulas não é educação on-line, mas que muitas ferramentas de tecno-comunicação permitem trocas de produção que se sustentam ao longo do tempo, enquanto estão sendo escritas.

Finalmente, a pergunta 11 foi orientada a comentários adicionais da professora, que considerou que o grande trabalho a ser feito passa por uma profunda mudança que envolve a transformação da cultura do trabalho docente. Especificamente, nas oficinas de produção, o papel dos professores tem sido em grupos, com mesas de trabalho coletivas e docentes rotativos. O trabalho pautado na distância física exige uma divisão de tarefas, em que pensar o assincronismo e no que o outro vai precisar constituem, em grande parte, a possibilidade da aprendizagem. Essa produção de materiais e essa mudança no papel do professor são os maiores desafios para o futuro.

A segunda entrevista foi realizada com a professora P2¹⁰¹, que é responsável pelo *Programa AulasWeb-FDA* da UNLP e representante *na Comisión de Educación a Distancia por la Facultad de Artes na Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías da UNLP*. O roteiro elaborado para a entrevista incluiu sete perguntas:

1. **Quais são as políticas educacionais em EaD que a Facultad de Artes-UNLP adota?**
2. **Qual tem sido a visão dos professores diante da possibilidade de trabalharem como tutores on-line? É necessário eles terem uma formação específica?**

¹⁰¹Entrevista realizada via áudio de Whatsapp em 16/05/2020.

3. **Você considera que a modalidade on-line é viável em áreas que trabalham essencialmente com projeto?**
4. **Que recursos tecnológicos são utilizados na *Facultad de Artes-UNLP* nas disciplinas on-line?**
5. **Que avaliação/considerações você faz sobre a plataforma AulasWeb? E o Moodle?**
6. **Você considera a plataforma AulasWeb adequada para o intercâmbio de material visual necessário na formação em design?**
7. **Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência em formação on-line?**

A pergunta 1 buscou conhecer que políticas de educação on-line a *Facultad de Artes* adota. A resposta da professora P2 apontou que ainda não existem políticas educacionais específicas, mas que um trabalho vem sendo realizado desde 2013 pela *Secretaría de Posgraduación* em cursos de formação docente sobre ambientes virtuais de aprendizagem, oferecidos 100% a distância. Quanto à formação de alunos, ressaltou que paulatinamente a modalidade tem sido incorporada como complemento em algumas disciplinas na graduação, e que desde 2018 iniciou-se um programa chamado *AulasWeb-FdA-Educación e inclusión* que tem o objetivo de formalizar protocolos específicos para toda a faculdade. Atualmente existem várias disciplinas que utilizam ferramentas digitais para complementar a modalidade presencial (fora do contexto da pandemia), que vão desde o uso da plataforma AulasWeb, oferecida pela Universidade, até outras escolhidas pelos docentes de diferentes disciplinas sem a necessidade de uma autorização formal superior. Algumas disciplinas também têm implementado, em casos específicos de alunos com impossibilidade de finalizar sua graduação, opções de disciplinas que possam ser cursadas on-line, mas sem que sejam ofertas formais e abertas. É importante destacar que o *Programa AulasWeb FdA* depende da *Secretaría Académica* da *Facultad de Artes*, que tem o objetivo de impulsionar modalidades on-line principalmente para questões de disciplinas finais em diferentes cursos de graduação.

A pergunta 2 foi orientada a conhecer a importância da formação específica de professores em educação on-line. A professora afirmou que esse é um requisito de grande relevância, embora não seja exigido pela Faculdade no momento do docente desempenhar tarefas de ensino on-line. Sua importância reside em que,

Existem perspectivas e maneiras de propor a experiência de ensino-aprendizagem que são específicas do ensino on-line. É por isso que o letramento digital e competências pedagógicas particulares são condições essenciais de todo professor que trabalhe em ambientes virtuais de aprendizagem (Entrevista realizada com a professora P2 via áudio de Whatsapp em 16/05/2020).

A professora concluiu este ponto com a consideração de que modalidades mistas (combinação de dinâmicas on-line com presenciais) são as que melhor se adaptam às áreas de conhecimento que são parte da *Facultad de Artes*.

A pergunta 3 referiu-se à viabilidade de implementação de dinâmicas on-line em áreas de projeto. A professora disse que considera a modalidade totalmente aplicável nas áreas de produção envolvidas na *Facultad de Artes*. Argumentou, enfatizando sua resposta anterior, que os o âmbitos de projeto, especificamente falando da área do design, usualmente envolvem um letramento digital básico necessário para o próprio trabalho profissional, o que outorga um ponto de partida vantajoso em relação à colocação em prática da modalidade on-line. Outro ponto considerado a favor foi a capacidade dos designers para a preparação de material didático. A professora destacou, também, que uma característica marcante das propostas pedagógicas on-line é a avaliação contínua dos processos, que já faz parte das disciplinas com dinâmica de oficina na modalidade presencial. Portanto, o modo de avaliação não difere e se mantém constante, independentemente da modalidade. Considera ainda positiva a existência de multiplicidade de ferramentas facilitadoras do intercâmbio de material visual, mas sublinha e acrescenta que além dos benefícios próprios da prática e daqueles que a tecnologia oferece, é importante que todos os docentes sejam capacitados com formação específica, considerando-se a necessidade de implementação de estratégias pedagógicas particulares.

A pergunta 5 teve como objetivo obter informações sobre os recursos tecnológicos que são utilizados na *Facultad de Artes* nas disciplinas que oferecem a opção de ensino on-line. A professora relatou que as tecnologias utilizadas são as oferecidas pela reitoria da UNLP. Trata-se do *software* Moodle adaptado à plataforma AulasWeb, que na *Facultad de Artes* chama-se AulasWeb-FdA. Além disso, são oferecidas aos docentes escolhas quanto ao uso de outras ferramentas que complementem a mencionada plataforma ou agreguem novas funcionalidades.

A pergunta 6 teve a intenção de conhecer qual a avaliação da professora a respeito do funcionamento da plataforma AulasWeb. Ela destacou a versatilidade e a possibilidade que a plataforma oferece aos docentes para centralizar questões organizadoras da disciplina, por exemplo, dados de avaliação, dados do aluno e pautas de trabalho, dentre outros. Ressaltou que a plataforma pode ser utilizada como base da aula e não tira a possibilidade de uso de ferramentas externas que a complementem para tornar mais efetivo o processo formativo. Segundo a professora, outro ponto positivo do Moodle, base da plataforma AulasWeb, é a possibilidade de customização, tanto como plataforma da Universidade como no uso particular que cada disciplina faz. Dessa forma, considera importante a variedade de recursos adicionais que o Moodle disponibiliza para o docente, em seu papel de editor, que intervém somando os recursos que tornem o uso da ferramenta melhor.

Isso tem a ver com questões visuais (por exemplo, hierarquias e acessos diretos que ajudem o aluno a percorrer a aula mais intuitivamente) e também com o aspecto do funcionamento da aula, que requer conhecimentos básicos dos docentes sobre como intervir no Moodle, para produzir os resultados desejados visando uma maior interação. A professora destacou o fato do AulasWeb ser uma plataforma aberta que permite a personalização do espaço de cada disciplina em função dos seus objetivos pedagógicos e necessidades próprias. Em oposição, existem instituições com regras muito mais rígidas e fechadas quanto ao uso da plataforma Moodle, por exemplo, aquelas que indicam que todas as disciplinas devem implementar as aulas segundo as mesmas condições (com a mesma quantidade de seções, aparência visual, etc.). Como ponto positivo das propostas mais rígidas, a professora apontou o fato dos alunos aprenderem uma única vez a navegação do ambiente e das aulas em particular e se sentirem aptos para percorrer qualquer disciplina. Como aspecto negativo, percebe uma limitação no uso de recursos específicos para atender as necessidades inerentes a cada disciplina.

Sobre o intercâmbio de material visual na plataforma AulasWeb a professora afirmou que a considera adequada para a circulação de conteúdos de qualquer disciplina, mas acredita ser positiva, pelo viés pedagógico, a combinação de ferramentas em educação on-line (transmídia educacional) em função das necessidades de cada caso (por exemplo, compartilhar imagens ou compartilhar vídeos), com a finalidade, sempre, de propiciar a aprendizagem. Um aspecto relevante, da presença deste tipo de plataforma como elemento centralizador da aula, reside na possibilidade de ser auditada, ou seja, a possibilidade das instituições avaliarem os percursos dos alunos e dos trabalhos dos docentes.

A professora não fez comentários adicionais em resposta à pergunta 7.

Ao roteiro de perguntas anteriores se somaram, nesse caso, cinco novas perguntas¹⁰² com a finalidade de se conhecer a visão da professora P2 sobre a implementação de práticas virtuais no contexto da pandemia. A seguir, as cinco perguntas:

8. **Na *Facultad de Artes*, se adotaram políticas específicas para a migração à virtualidade durante a pandemia?**
9. **Qual foi a resposta recebida tanto de docentes como de alunos em relação à migração e à prática específica na virtualidade?**
10. **Tem sido feita alguma avaliação parcial dos resultados na aprendizagem? E sobre a evasão?**
11. **Você acredita que esta experiência durante a pandemia derivará em mudanças nas políticas de educação on-line na formação superior no futuro?**

¹⁰²Entrevista realizada via áudio de Whatsapp em 18/12/2020.

12. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição para a virtualidade como resultado da pandemia?

A pergunta 8 teve a intenção de descobrir se na *Facultad de Artes* foram adotadas políticas específicas para a migração à virtualidade durante a pandemia. A esse respeito a professora relatou que a *Facultad de Artes* seguiu as diretrizes estabelecidas na *UNLP* quanto à implementação de práticas destinadas a manter o ciclo letivo. A proposta foi a da migração das disciplinas aos recursos virtuais oferecidos pela *Dirección de Educación a Distancia* da *UNLP*, que possui um tipo de domínio que possibilita a navegação sem consumo de dados. Também foi oferecida a possibilidade de escolha de outros meios para a operacionalização das aulas desde que assegurassem a manutenção das atividades acadêmicas. Dessa maneira algumas disciplinas implementaram dinâmicas que se apoiaram nos seus próprios blogs, intercâmbios via correio eletrônico e redes sociais.

A pergunta 9 referiu-se à resposta recebida tanto de docentes como de alunos, em relação à migração e à prática específica na virtualidade. A professora apontou que a situação demandou uma mudança rápida, que implicou no desafio de como comunicar informação útil para levar adiante as aulas com mediação tecnológica, considerando que muitos professores não tinham experiência alguma neste âmbito. A professora avalia que a proposta foi bem recebida pelos docentes, ao entenderem que esta era a única opção para a manutenção das atividades acadêmicas no ano, mesmo que ela gerasse ansiedades pela incerteza e o desconhecimento. O mesmo aconteceu com os alunos. Destacou que esta situação foi percebida no início da migração e que com o tempo houve um grau satisfatório de adaptação, decorrente principalmente do encontro nas práticas síncronas de um paralelismo com as aulas presenciais conhecidas por todos.

A pergunta 10 teve como objetivo indagar sobre a avaliação parcial dos resultados da aprendizagem e sobre o problema de evasão. A professora informou que, segundo dados fornecidos pelas cátedras, mais de 70% das disciplinas têm conseguido cumprir o currículo completo atendendo a seus objetivos, e que 17% superaram de 50% a 60% do planejamento curricular. Considera esse resultado como altamente positivo, tendo em conta que se tratou de uma resposta rápida e efetiva frente a uma situação extraordinária. Sobre a evasão, a professora afirmou ainda não ter dados suficientes para uma avaliação.

A pergunta 11 buscou saber se a professora P2 acredita que a experiência durante a pandemia trará mudanças para as políticas de educação on-line na formação superior no futuro. A professora observou que a Argentina passa, há vários anos, por um processo de mudanças nas leis e regulamentações que dão impulso

à educação on-line. Pode-se dizer que esse percurso é ascendente e, especificamente no ano de 2020, a manutenção das atividades acadêmicas dependeu muito deste formato. Não tem dúvidas de que a experiência vivida durante a pandemia aprofundará algumas mudanças e possibilitará o surgimento de novas formas de ensino-aprendizagem. Apontou que na UNLP as políticas sobre a educação on-line estão se fortalecendo e tendo um grande impulso, havendo investimento em tecnologia mediante a incorporação de novos servidores e desenvolvimento de novas plataformas. Na atualidade apenas uma plataforma está disponível, mas no próximo ano serão quatro. O objetivo é particularizar as respostas de acordo com as necessidades de cada nível educativo.

Finalmente, a pergunta 12 foi orientada a comentários adicionais. A professora P2 encerrou a entrevista refletindo sobre a situação de pandemia como um desafio no âmbito acadêmico, pois obrigou os docentes e a gestão das IES a terem em conta formatos que respondessem a situações particulares, colocando em evidência questões vinculadas à acessibilidade na educação orientada não somente às pessoas que trabalham ou estão distantes geograficamente, senão àquelas que possuem algum tipo de diversidade funcional. Considera que a pandemia deixa esta inquietude para ser abordada desde a educação, o design e a comunicação.

A terceira entrevista realizada foi com a professora P3¹⁰³, que tem longa experiência como educadora on-line na área de design na Open University (OU), Inglaterra. Por sua expertise, ela foi selecionada para ser entrevistada, apesar de não se inserir no contexto específico da América Latina. A importância da sua visão e conseqüentemente da sua contribuição para esta pesquisa está nas práticas pedagógicas utilizadas em educação mediada por tecnologia em áreas de projeto, tendo em conta que a OU é pioneira neste tipo de modalidade de ensino-aprendizagem. O roteiro elaborado para a entrevista incluiu seis perguntas:

1. **De acordo com sua experiência, que práticas pedagógicas vêm sendo implementadas no ensino superior de design?**
2. **Quais são as ferramentas ou plataformas mais utilizadas para viabilizar as aulas de design? Por quê?**
3. **Os cursos de design oferecidos na sua universidade envolvem processos de intercâmbio de material visual? Como esse intercâmbio é feito?**
4. **Os professores têm formação específica? Como ela é realizada?**
5. **Como definiria a resposta dos alunos às práticas pedagógicas on-line em áreas que envolvem projeto?**
6. **Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência com cursos on-line de design?**

¹⁰³Entrevista realizada via e-mail em 10/05/2020.

A pergunta 1 se destinou a conhecer o tipo de práticas pedagógicas adotadas no ensino superior de design na OU. A professora relatou que a tendência nesse contexto educacional tem sido utilizar uma abordagem construtivista e experiencial. Contudo, devido à natureza do ensino a distância, foi necessário encontrar formas de explicitar muitos dos princípios do design habitualmente transmitidos como conhecimento tácito e através de um ambiente universitário convencional e presencial. Isto significou articular e focalizar no processo, nos métodos e técnicas de design e avaliá-los por meio de trabalhos cuidadosamente elaborados para assegurar que os conhecimentos e competências necessários ao design fossem adquiridos ao longo dos estudos do aluno.

O planejamento de atividades em geral inclui, em cada módulo, reuniões presenciais. Normalmente uma no início, uma no meio e uma no fim do ano. No entanto, existem alguns pontos de interrogação sobre por quanto tempo mais isto irá continuar, uma vez que a frequência tem sido bastante escassa e, embora os professores envolvidos e os alunos sintam que estas reuniões são importantes, está se tornando cada vez mais difícil justificá-las. Os encontros variam entre duas e cinco horas de duração (os mais longos são chamados de escolas diurnas). São realizados em locais como colégios e escolas, que são reservados pela OU. No entanto, muitos alunos podem precisar viajar mais de uma hora (e em alguns casos duas ou três), para chegar a estes centros.

A pergunta 2 teve a ver com as ferramentas ou plataformas mais utilizadas para tornar viáveis as aulas on-line de design e a pergunta 3 se orientou a conhecer as formas como o intercâmbio de material visual se concretiza. Sobre esses pontos, a professora disse que as dinâmicas combinam a aprendizagem baseada em materiais impressos e aprendizagem on-line. O ambiente virtual da OU foi desenvolvido especificamente para atender as demandas dos cursos e a professora o considera correto tendo em vista seus objetivos pedagógicos. Nesse ambiente incluem-se todos os materiais de aprendizagem em formato texto, imagem, vídeo, áudio e atividades interativas. As salas de aula online (utilizando recursos do Adobe Connect¹⁰⁴) estão bem estabelecidas em toda a universidade e embora existam alguns tutoriais presenciais (em tempos normais, não de pandemia), cada vez mais as aulas são realizadas através deste meio.

Para compor o AVA antes mencionado, duas interfaces-chave foram desenvolvidas especificamente para o ensino de design, que estão agora sendo utilizadas mais amplamente, a saber:

¹⁰⁴Solução corporativa para comunicações, treinamentos, marketing, e-learning, colaboração on-line, webinars e conferência corporativa via internet.

- **OpenDesignStudio** (ODS), uma interface em que os alunos colocam imagens do seu trabalho para compartilhar e receber feedback dos colegas e, em menor grau, feedback dos tutores. Permite aos alunos ver todos os trabalhos do módulo, apenas o trabalho do seu grupo de tutores ou ver a coleção do seu próprio trabalho. Atualmente, cada um dos três módulos principais de design ODS tem o seu próprio ambiente ODS, mas já se está trabalhando no sentido de criar uma versão que irá, eventualmente, decorrer dos estudos do aluno ao longo de seu processo (e possivelmente para além deles).
- **Compendium**, um software para a construção de mapas de conhecimento. Ele vai além do software de mapeamento mental para permitir ao aluno criar mapas em camadas, a fim de mostrar o seu processo de design. O software permite a importação de todas as formas de suportes, imagens, vídeos, links, textos, etc. para que o seu trabalho, desde a ideia inicial até a ideia final, possa ser mapeado. Isto é utilizado na avaliação e os alunos são estimulados a manterem os seus próprios registros do processo, bem como a mapearem o seu trabalho de investigação e os seus resultados, em fases posteriores.

A pergunta 4 indagou sobre a formação dos docentes que trabalham on-line. Ela apontou que a OU conta com um programa de formação para todos os novos docentes associados e também para o pessoal acadêmico central. Isto inclui formação na utilização de ferramentas on-line, bem como material escrito para fornecer instrução e orientação. O pessoal acadêmico central cria os materiais de aprendizagem e estes são apoiados pelos professores associados que geram os tutoriais e marcam as tarefas. Os acadêmicos chamados *Staff Tutors* atuam como tutores on-line para os docentes associados e supervisionam a sua formação. As intervenções dos docentes associados são monitoradas para assegurar a existência de padrões consistentes de classificação e feedback e o monitoramento é utilizado para contribuir para a formação de pessoal tanto quanto possível. Este monitoramento é normalmente realizado por acadêmicos centrais, mas alguns professores associados experientes são por vezes utilizados para esta tarefa.

A pergunta 5 teve como objetivo conhecer a resposta dos alunos em relação às práticas pedagógicas implementadas. A professora disse que em geral os alunos consideram as práticas boas e mostram entusiasmo frente ao trabalho de projeto. No entanto, alguns alunos têm dificuldades na gestão do tempo, especialmente porque muitos trabalham em tempo integral. As principais áreas de desafio para os alunos parecem ser a identificação e recorte de problemas. Depois de recortarem

um problema, normalmente estão bastante concentrados na sua solução. Para os alunos mais fracos o trabalho sobre os detalhes que são parte da resolução de um projeto de design pode ser um desafio. No entanto, os bons alunos têm uma excelente consciência do contexto da concepção e das questões de sustentabilidade que informam as suas concepções.

A pergunta 6 foi orientada a comentários adicionais. A professora fechou a entrevista dizendo que o maior desafio na OU é desenvolver capacidades de representação dentro do ambiente em que se dá a conversa entre alunos e tutor, para possibilitar o desenvolvimento, no momento, de um desenho ou protótipo e assim obter um feedback imediato, evitando a defasagem que atualmente existe entre a criação da representação e a obtenção de meios de observação do docente. Essa falta de prontidão propicia que os processos se tornem mais complexos. No entanto, os alunos desenvolvem muito boas capacidades de pensar o design e esta é a força dos cursos da OU, permitindo-lhes levar a sua aprendizagem para uma vasta gama de contextos e ambientes. A professora destacou que a OU não oferece especialidades de design, mas sim um curso genérico de design com ênfase no pensamento do design e que estão previstos desenvolvimentos no currículo que acabam por significar uma maior ênfase no desenvolvimento de competências especializadas por parte dos alunos por meio da utilização de "temas" no currículo, mas isso levará alguns anos para ser concretizado.

No caso da professora P3, três perguntas foram acrescentadas à entrevista¹⁰⁵ inicial:

- 7. Frente à irrupção da pandemia, na OU especificamente no curso de Design houve a incorporação/revisão/modificação de projetos ou nas linhas e abordagens pedagógicas específicas?**
- 8. Você acredita que esta experiência derivará em mudanças nas linhas e nos projetos pedagógicos futuros?**
- 9. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?**

A pergunta 7 teve como objetivo saber, no contexto da pandemia, se a OU especificamente no curso de Design efetivou alguma incorporação/revisão/modificação de projetos ou linhas e abordagens pedagógicas particulares. A esse respeito a professora respondeu que a modificação mais evidente passou pelo cancelamento das orientações presenciais e sua substituição por encontros virtuais. Na OU os encontros virtuais síncronos complementam os materiais didáticos, permitindo que os alunos interajam com o tutor e uns com os outros para construir e consolidar

¹⁰⁵Entrevista realizada via e-mail em 16/11/2020.

sua compreensão. Apontou que o maior desafio desses encontros síncronos é conseguir manter uma atividade interativa em grupo, realizando tarefas práticas e físicas no ambiente virtual, contornando os problemas técnicos, embora os tutores tenham sido criativos em pedir aos alunos que se envolvessem com itens e usassem recursos acessíveis nas suas próprias casas.

Outras mudanças importantes foram a impossibilidade de realização de eventos de enriquecimento como viagens a museus de design e a virtualização da exposição anual de trabalhos estudantis. A virtualização da exposição trouxe consequências positivas, como o recrutamento de seis estudantes que trabalharam por meio do aplicativo Microsoft Teams¹⁰⁶ recentemente introduzido na Universidade. Como a interação aconteceu de forma totalmente virtual, alunos que não poderiam ter participado presencialmente dos encontros, seja por estarem localizados geograficamente muito distantes (numa ilha escocesa ou no sul da Espanha), ou por causa de suas deficiências ou necessidades de cuidado específicas, puderam se envolver na organização da exposição. Desta forma, o trabalho on-line tornou o evento mais inclusivo.

A professora P3 destacou que esta maneira de trabalhar permitiu que os estudantes voluntários fossem capazes de assumir mais tarefas do que normalmente seria de se esperar: desenharam a campanha de mídia social e o catálogo para a exposição, bem como a própria exposição. Tudo isso foi possível por conta de um trabalho em conjunto com o pessoal da OU, e os resultados foram positivos, apesar do prazo ter sido relativamente curto (4 semanas).

A experiência com a exposição possibilitou também mais uma experiência usando o Microsoft Teams numa proposta de 'Escola de Verão', na qual estudantes voluntários recrutados através do Facebook da OU, se juntaram aos docentes para aprender o uso de diversos softwares. Para isso, a OU forneceu uma estrutura básica, mediante um curso criado em OpenLearnCreate¹⁰⁷ e uma breve e regular reunião semanal para discutir o progresso da iniciativa. Os três acadêmicos envolvidos também se comprometeram a aprender ou rever as habilidades de software junto com os alunos, para que houvesse uma sensação de igualdade no esforço. Embora os números fossem bastante baixos (11 participantes ativos), a experiência mostrou que os estudantes podem utilizar os recursos existentes efe-

¹⁰⁶Plataforma para trabalhar em equipe que inclui chat e conversas encadeadas, reuniões e videoconferências, chamadas, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos.

¹⁰⁷Plataforma educacional aberta destinada a indivíduos e organizações que ofereçam cursos abertos e recursos. É baseada no Moodle e possui ferramentas para colaboração, reutilização e remixagem.

recidos pelos fabricantes de software e especialistas do YouTube, para desenvolver suas habilidades de forma independente, autônoma. Tudo o que eles precisam é de um impulso para concretizar o processo. A professora considera que o Microsoft Teams funcionou muito bem, pois a maioria das pessoas estava preparada para usar vídeo e para as conversas no ambiente virtual, que fluíram corretamente, o que foi um contraste em relação ao software Adobe Connect que a OU usa para todos os tutoriais formais, que são construídos para apresentação em vez de discussão.

A pergunta 8 se orientou a conhecer a percepção da professora quanto aos desdobramentos que esta experiência terá em mudanças nas linhas e nos projetos pedagógicos futuros. Considerou que o que foi vivido trouxe benefícios assim como desafios. Esses benefícios reforçaram algumas ideias que a OU já tinha quanto às mudanças pedagógicas necessárias, mas que essa é uma questão que levará tempo para se concretizar.

Finalmente, a pergunta 9 foi dedicada a comentários adicionais. A professora afirmou que hoje muitas instituições tentam implementar dinâmicas que a OU utiliza há décadas, mas ressaltou que existe uma diferença, pois a OU nasceu como uma universidade de educação a distância. Considera que a maior preocupação que possuem é o fato de perder os benefícios dos encontros presenciais, algo que considera uma possibilidade real, uma vez que há anos que se observa um comparecimento relativamente baixo dos alunos às orientações presenciais, o que poderia constituir uma desculpa para abandoná-los por completo. A professora afirmou que “se isso acontecer, tenho esperança de que talvez surjam novas formas de interação, tais como encontros em *makerspaces* ou outros lugares de interesse”. Continuou dizendo que as aulas on-line envolvem um desafio tendo em conta que nem todo professor é hábil nesse âmbito e que o software que atualmente a OU utiliza não é totalmente adequado, e por isso já existem diálogos institucionais para compartilhar ideias e boas práticas a fim de se superar essas questões.

As próximas entrevistas se orientaram a conhecer o impacto da pandemia da COVID-19 nas dinâmicas de ensino-aprendizagem através do olhar de professoras que habitualmente desempenham suas tarefas de modo presencial e precisaram migrar à virtualidade.

A quarta entrevista foi realizada com a professora P4¹⁰⁸, que dá aulas no formato presencial no *Taller DCV B 3* do curso de *Diseño en Comunicación*

¹⁰⁸Entrevista realizada via e-mail em 04/01/2021.

Visual da *Facultad de Artes* da UNLP, Argentina. O roteiro da entrevista incluiu oito perguntas:

1. **Existem na sua Universidade orientações/recomendações pedagógicas específicas para enfrentar a situação de emergência suscitada pela pandemia? Se for assim, quais são?**
2. **Os professores têm tido alguma capacitação específica? Como está sendo sua experiência?**
3. **Como levam a cabo as aulas que eram tradicionalmente presenciais?**
4. **Como efetuam o intercâmbio de material visual na aula?**
5. **Como percebe a resposta dos alunos às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem?**
6. **Você tem feito alguma avaliação parcial dos resultados na e da aprendizagem? E sobre a evasão, tem alguma reflexão?**
7. **Acredita que esta experiência derivará em mudanças nas linhas e nos projetos pedagógicos futuros?**
8. **Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?**

A pergunta 1 se destinou a conhecer se existiram na UNLP alinhamentos pedagógicos específicos para enfrentar a situação de emergência suscitada pela pandemia. A esse respeito a professora respondeu que houve cursos de atualização destinados ao corpo docente que forneceram ferramentas para o gerenciamento de salas de aula virtuais e sobre o uso de diferentes plataformas educacionais possíveis de serem integradas no desenvolvimento da modalidade de educação on-line.

A pergunta 2 foi orientada para saber se os professores tiveram alguma capacitação específica e para conhecer a experiência vivenciada na prática do ensino virtual emergencial. A professora apontou que dentro da *Facultad de Artes* existiram treinamentos não obrigatórios sobre o uso da plataforma institucional AulasWeb orientados à montagem das salas, ao uso de ferramentas específicas do Moodle e a como incorporar material teórico no ambiente virtual. Os treinamentos foram teóricos e práticos com professores de várias disciplinas, portanto foi muito enriquecedor contemplar diferentes formas de abordar os problemas.

A pergunta 3 referiu-se à maneira como as aulas que eram tradicionalmente presenciais foram conduzidas. A professora respondeu que o funcionamento se concretizou mediante dinâmicas síncronas e assíncronas. No contexto habitual, as aulas eram ministradas duas vezes por semana, mas em 2020 houve só uma reunião síncrona semanal, mediante recursos do Google Meet ou Zoom e posteriormente as tarefas eram postadas na sala de aula da plataforma AulasWeb para serem desenvolvidas durante a semana, de forma assíncrona.

A pergunta 4 teve como objetivo conhecer a maneira como o intercâmbio de material visual se concretizou. A professora relatou que a troca tanto de material

visual quanto dos relatórios escritos foi feita por vários meios. Nas reuniões síncronas, a tela foi compartilhada, os avanços do processo de projeto foram publicados em grupos fechados de Facebook e também se utilizou a ferramenta Padlet para trabalhos específicos. A totalidade das produções foram enviadas e armazenadas em pastas criadas dentro da plataforma AulasWeb.

A pergunta 5 indagou sobre a percepção da professora quanto à resposta dos alunos às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destacou que embora no início a resposta tenha sido muito instável, com o tempo os estudantes conseguiram se adaptar aos ritmos e formas de troca e encontraram vantagens da modalidade em relação ao formato presencial, como a diminuição dos custos de impressão e a maior disponibilidade de recursos tecnológicos que ofereceram soluções específicas no processo de design, dentre outros.

A pergunta 6 se direcionou a saber se a professora tinha feito alguma avaliação parcial dos resultados quanto à aprendizagem e também se tinha considerações sobre a questão da evasão dos alunos. A professora observou que os resultados da aprendizagem foram positivos, apesar de todas as dificuldades que esta nova modalidade trouxe consigo, sobretudo por causa da rapidez com que foi necessário adaptar-se. Foi possível incorporar modos de trabalho, ou resolução de problemas que teriam demorado mais tempo em sala de aula tradicional. A professora afirmou que durante o curso não houve uma grande evasão e até mesmo alguns estudantes manifestaram que de outra forma (presencialmente) não teriam sido capazes de concluir o curso.

A pergunta 7 se orientou a conhecer o parecer da professora quanto às mudanças nos alinhamentos pedagógicos futuros que esta experiência acarretará. A professora apontou que considera que algumas políticas foram ajustadas conforme necessário, mas que mudanças mais profundas e estáveis terão que ser avaliadas para o desenvolvimento de modalidades de educação on-line, principalmente no que diz respeito ao treinamento de professores e a suas condições de trabalho.

A professora respondeu à pergunta 8 destinada a comentários adicionais, refletindo sobre a situação emergencial em decorrência da pandemia. Afirmou que possibilitou que docentes e alunos se adaptassem ao uso de novas ferramentas de maneira satisfatória tendo em conta o contexto que demandou mudanças abruptas no funcionamento das aulas, gerando muitas incertezas. O tempo possibilitou que as metodologias implementadas fossem ajustadas enquanto eram testadas. Considera que o resultado do processo vivenciado durante o ano de 2020 irá se consolidando com o tempo e provavelmente possibilitará a incorporação de

muitas atividades on-line, mesmo voltando a estar frente a frente, presencialmente na sala de aula.

A quinta entrevista foi realizada com a professora P5¹⁰⁹, que trabalha na PUC-Rio dando aulas de projeto em diferentes níveis. O roteiro para a entrevista incluiu oito perguntas:

1. **Existem na sua Universidade orientações/recomendações pedagógicas específicas para enfrentar a situação de emergência suscitada pela pandemia? Se for assim, quais são?**
2. **Os professores têm tido alguma capacitação específica? Como está sendo sua experiência?**
3. **Como levam a cabo as aulas que eram tradicionalmente presenciais?**
4. **Como efetuam o intercâmbio de material visual na aula?**
5. **Como percebe a resposta dos alunos às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem?**
6. **Você tem feito alguma avaliação parcial dos resultados na e da aprendizagem? E sobre a evasão, tem alguma reflexão?**
7. **Acredita que esta experiência derivará em mudanças nas linhas e nos projetos pedagógicos futuros?**
8. **Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?**

A pergunta 1 teve como objetivo saber se existiram na PUC-Rio orientações pedagógicas específicas frente à emergência desencadeada pela pandemia. A professora afirmou que a partir do momento de início de um regime de funcionamento diferenciado, a Coordenação Central de Graduação assumiu determinados procedimentos. Primeiramente, houve orientações para se verificar a possibilidade de acesso dos alunos aos recursos tecnológicos que seriam utilizados, o que eventualmente precisaria ser complementado ou modificado, a partir de uma avaliação primordial dos programas das disciplinas, de modo a concentrar e verticalizar o aprendizado nos tópicos centrais tendo em vista o esforço de adaptação ao novo modelo de aulas.

Outra recomendação citada pela professora foi num primeiro momento as aulas se concretizarem de modo totalmente síncrono, mas com o passar do tempo houve uma orientação para que as disciplinas com carga horária acima de 3 horas dividissem o tempo entre horas síncronas e assíncronas.

Também foi indicada a suspensão do registro de faltas, tendo em vista as possíveis dificuldades ou impedimentos de acesso remoto que alguns estudantes poderiam enfrentar.

¹⁰⁹Entrevista realizada via e-mail em 28/12/2020.

A pergunta 2 se referiu ao oferecimento de capacitação específica para os docentes da PUC-Rio e ao seu parecer sobre a experiência vivenciada. A professora observou que os professores têm recebido capacitação para usar os diversos recursos tecnológicos necessários para se ajustarem ao novo sistema e afirma que a sua experiência está sendo boa apesar de ser trabalhosa e cansativa.

A pergunta 3 buscou levantar informações sobre como as aulas que eram tradicionalmente presenciais foram conduzidas. A professora relatou que precisou fazer alguns ajustes e adaptações, em medidas diferentes para cada disciplina, mas que não foram nada radicais. Nas primeiras aulas remotas, logo no início da pandemia e no início do segundo semestre, procurou explicar com clareza para a turma a maneira como iriam trabalhar, esclarecendo logo as dúvidas que surgiram, o que foi acompanhado de uma maior abertura dos canais de comunicação.

A pergunta 4 se orientou a conhecer a maneira como se concretizaram o intercâmbio de material visual e as entregas de trabalhos. A professora relatou que as entregas de trabalhos foram realizadas através de pastas no Google Drive. Utilizou-se também o Google Classroom com a mesma finalidade. O aplicativo Jamboard, disponível para uso, foi pouco utilizado pela professora que implementou preferencialmente o compartilhamento de tela e de links durante as aulas.

A pergunta 5 buscou indagar sobre a resposta dos alunos às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem. A professora considerou que de maneira geral foi boa, com exceção de alguns alunos que tiveram mais dificuldades de acesso à internet. Observou também que algumas situações de alunos que têm problemas de ordem psicológica já demandavam cuidados especiais, mesmo antes da pandemia.

A pergunta 6 teve como objetivo saber se a professora fez alguma avaliação parcial dos resultados da aprendizagem dos alunos e do problema de evasão no mencionado contexto. Quanto à aprendizagem dos alunos, a professora observou que os resultados não foram equivalentes em todas as turmas, fato que considera não ter sido decorrente apenas do sistema remoto. Das seis turmas pelas quais foi responsável, uma foi mais fraca e teve resultados mais desiguais, o que acredita ter sido por um claro desnível em relação às competências que são esperadas de uma disciplina de sexto período. Quanto à evasão, informou que foi baixa e não diferiu muito do padrão visto anteriormente na modalidade presencial.

A pergunta 7 indagou se na visão da professora esta experiência de ensino remoto se desdobrará em mudanças nas linhas e nos projetos pedagógicos futuros. A esse respeito a professora avalia que com certeza a experiência vivida trará

mudanças, não só para os projetos pedagógicos futuros, como também para a continuidade do trabalho docente, seja qual for o sistema.

A professora respondeu à pergunta 8, sobre se gostaria de fazer considerações adicionais, enfatizando a grande importância de se dar atenção especial à comunicação completa e detalhada, logo no início das aulas, sobretudo no que diz respeito à disciplina/aulas, para que os alunos possam esclarecer dúvidas e se organizar corretamente. Considera também essencial que as aulas tenham uma dinâmica planejada para estimular a integração da turma.

A sexta entrevista foi realizada com a professora P6¹¹⁰, que trabalha como docente na PUC-Rio em disciplinas que atendem a todas as habilitações e especificamente aos alunos da Habilitação em Mídia Digital. As disciplinas são: Fundamentos da mídia digital, Projeto básico – Planejamento, Projeto Final em Design de Mídia Digital e Questões de mobilidade e ubiquidade. A professora também é colaboradora na disciplina Projeto 4 – Estratégia e Gestão. O roteiro elaborado para a entrevista incluiu oito perguntas:

1. **Existem na sua Universidade orientações/recomendações pedagógicas específicas para enfrentar a situação de emergência suscitada pela pandemia? Se for assim, quais são?**
2. **Os professores têm tido alguma capacitação específica? Como está sendo sua experiência?**
3. **Como levam a cabo as aulas que eram tradicionalmente presenciais?**
4. **Como efetuam o intercâmbio de material visual na aula?**
5. **Como percebe a resposta dos alunos às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem?**
6. **Você tem feito alguma avaliação parcial dos resultados na e da aprendizagem? E sobre a evasão, tem alguma reflexão?**
7. **Acredita que esta experiência derivará em mudanças nas linhas e nos projetos pedagógicos futuros?**
8. **Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?**

A pergunta 1 buscou levantar informações sobre a existência de orientações ou recomendações pedagógicas específicas da PUC-Rio para o enfrentamento da pandemia e a pergunta 2 teve como objetivo saber sobre o oferecimento de cursos de capacitação para o trabalho docente com o objetivo de enfrentar a situação de emergência suscitada pela pandemia. A professora expressou que os professores receberam apoio em vários níveis.

A área de EaD da PUC-Rio ofereceu alinhamentos gerais para toda a Universidade, mediante uma variedade de palestras e capacitações sobre o uso da plataforma Moodle e de outras ferramentas com objetivos pontuais. O setor mos-

¹¹⁰Entrevista realizada via Zoom em 06/01/2021.

trou-se disponível para consultas de maneira permanente e disponibilizou o sistema Moodle oficial da instituição para todos os professores que o considerassem apropriado para suas aulas.

Especialmente no Departamento de Artes e Design da PUC-Rio (DAD), existiu uma troca permanente sobre a prática diária mediante a organização de encontros regulares para discutir dinâmicas, métodos aplicáveis e também para avaliar os resultados que iam sendo obtidos.

Questões vinculadas às dificuldades emocionais e tecnológicas dos alunos e sua repercussão na evasão foram abordadas com frequência. Finalizado o ano, se registrou uma baixa evasão, considerando-se o contexto. Em diversos encontros também foram discutidos parâmetros de avaliação dos estudantes quanto a sua participação nas aulas síncronas, sempre atentos aos problemas de conexão que os alunos pudessem estar enfrentando, o que resultou na decisão de não se cobrar presença no período de aulas virtuais.

A professora relata que outro espaço de intercâmbio se deu através da plataforma ECOA¹¹¹, desenvolvida durante a pandemia, que funcionou como lugar de compartilhamento de materiais produzidos pelos diferentes departamentos da PUC-Rio.

A pergunta 3 teve como objetivo saber como as aulas que eram tradicionalmente presenciais foram conduzidas e a pergunta 4 procurou conhecer como se concretizou o intercâmbio de material visual nessas aulas. A professora relatou que antes de 2020, o DAD já utilizava o Google Classroom como plataforma oficial centralizadora das atividades nas aulas, opção que foi mantida durante o trabalho na pandemia, mas com um uso mais intenso, sendo que uma maior quantidade de atividades se deram nesse ambiente. O Google Classroom foi complementado com outros aplicativos do pacote do Google, como por exemplo Google Fotos, utilizado para exibir as produções de alunos, o que substituiu as mesas de trabalhos compartilhadas na sala de aula.

Sobre esse ponto a professora destacou que não se considerou o uso do Moodle nas disciplinas de projeto no período da pandemia, porque trata-se de um software específico para ensino a distância e não é adequado e aplicável ao ensino digital, que foi o praticado durante o ano de 2020.

A dinâmica básica implementada para as aulas foi a de encontros síncronos com compartilhamento da tela e orientações ao vivo, feitas sobre apresentações

¹¹¹<https://ecoa.puc-rio.br/#/events>

desenvolvidas pelos alunos no Google Slides ou mediante outras ferramentas específicas. Posteriormente todo esse material foi armazenado dentro do Google Classroom.

Para os encontros síncronos, o Zoom e o Google Meet foram disponibilizados pela Universidade e utilizados alternativamente em concordância com as necessidades das atividades a serem realizadas. Por exemplo, a possibilidade do Zoom quanto a uma divisão em salas facilitou o trabalho de projetos em grupos pequenos, o que foi uma mecânica muito utilizada.

A professora P6 relatou que utilizou uma diversidade de aplicativos, dentre eles o Miro¹¹², que funciona como uma tela infinita que permite compartilhar imagens, *links* e onde é possível se desenhar e escrever, dentre múltiplas variantes. Esta opção foi utilizada principalmente de maneira síncrona e só em algumas ocasiões de forma assíncrona. Seu uso é gratuito, e contando com a possibilidade de um login educativo, pode-se acessar múltiplas telas simultaneamente. Posteriormente ao processo no Miro, as produções eram publicadas no Google Classroom da disciplina com data e horário fixos, para assim se poder avaliar as versões finais. A professora apontou ainda que uma desvantagem do Google Classroom é que não tem possibilidade de se registrar se os conteúdos publicados foram vistos, o que no Facebook (utilizado em anos anteriores) é mais satisfatório, uma vez que possibilita que os materiais compartilhados possam ser curtidos.

Para atividades específicas se utilizaram aplicativos como o Superviz¹¹³, que funciona como uma galeria que pode ser percorrida em 3D, o Tiki-toki¹¹⁴ que possibilita a construção de linhas do tempo on-line e o Anchor¹¹⁵ para a realização de podcasts.

A professora encerrou esta pergunta dizendo que este período foi marcado pela ênfase na experimentação de diversos tipos de recursos, principalmente com a utilização de aplicativos variados e com dinâmicas síncronas pensadas para que fossem atrativas e assim estimulassem os estudantes. Considera que esse procedimento foi facilitado por se tratar de um curso de design, onde a experimentação e inovação são eixos no trabalho diário.

A pergunta 5 teve como objetivo saber como a professora percebeu a resposta dos alunos às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem. A professora afirmou que uma das maiores dificuldades foi a dos alunos não abrirem suas câmeras

¹¹²<https://miro.com/>

¹¹³<https://web.superviz.com/>

¹¹⁴<https://www.tiki-toki.com/>

¹¹⁵<https://anchor.fm/>

durante as aulas síncronas. Essa foi uma das razões de escolha do Zoom frente ao Google Meet, uma vez que ele oferece a possibilidade de se utilizar fundos de tela e assim evitar que os alunos vejam-se obrigados a mostrar seus espaços, o que se considerou que poderia ser um dos motivos do não uso de câmeras. Desta forma, conseguiu-se que com o tempo, os alunos fossem se adaptando e abrindo suas câmeras, o que também foi facilitado pelo trabalho em grupos pequenos.

Observou-se ainda que o fato dos estudantes serem jovens, criava a falsa sensação de que eram pessoas com facilidade no uso de tecnologia e que por esse motivo se adaptariam facilmente a dinâmicas que incluíssem uma variedade delas. Na prática, pelo contrário, isso se apresentou como um fator gerador de estresse, cuja causa não foi somente a multiplicidade e variedade de aplicativos utilizados, senão o fato deles não estarem preparados para a demanda a que foram submetidos como resultado da pandemia. Essa situação provocou, em muitos dos casos, dificuldades ou desconforto no seu uso.

A professora relatou que finalizando cada período fez um pedido de avaliação dos alunos sobre cada uma das disciplinas, obtendo resultados satisfatórios, sendo as aulas consideradas interessantes, ágeis e estimulantes, mas que mesmo assim sentiram falta da presença ao vivo.

A professora encerrou este ponto dizendo que as características do trabalho em design dialogam com as condições da virtualidade de maneira propícia e que isso foi um dos fatores que determinaram que os resultados da experiência fossem satisfatórios em nível geral.

A pergunta 6 foi orientada para se conhecer a avaliação parcial dos resultados observados na aprendizagem. A professora afirmou que conseguiu cumprir com os objetivos traçados para as disciplinas e que os resultados foram positivos de modo geral, definindo-os como “diferentes” dos estabelecidos no formato presencial habitual. Considerou ainda que os parâmetros de avaliação se ajustaram às condições do contexto (trabalho em casa, sem laboratório, sem ferramentas específicas). A professora observou que o trabalho em propostas interativas se potencializou muito e que ficou evidenciado que algumas ferramentas digitais de apresentação de resultados, em alguns casos, lograram favorecer as propostas.

A pergunta 7 referiu-se às derivações que a experiência terá nas linhas e nos projetos pedagógicos futuros. A professora considerou que com certeza a experiência vivenciada repercutirá nas práticas daqui em diante. Destacou que existem disciplinas que descobriram um potencial inexplorado na virtualidade, que as transformou em opções mais interessantes, e que esses achados com certeza contribuirão para uma migração a formatos híbridos, o que pode ser positivo para

o rendimento dos alunos. Afirmou também que a experiência trará inovação na troca de conhecimentos e abrirá mais possibilidades de encontro no nível da pesquisa acadêmica.

A professora não quis acrescentar comentários adicionais em resposta à pergunta 8.

5.2.2. Entrevistas com alunos

Para conhecer a visão de alunos sobre experiências de formação superior on-line em cursos que envolvem projeto, optou-se pela realização de entrevistas.

Nas entrevistas foram ouvidos alunos que participaram de experiências em duas situações distintas: a) os que participaram de disciplinas originalmente planejadas para serem cursadas on-line e, portanto, que optaram cursá-las nesse formato; e b) os que participaram de disciplinas originalmente planejadas para serem cursadas no formato presencial e que, em decorrência da pandemia, migraram para o formato on-line de forma emergencial.

Os primeiros 10 entrevistados na Argentina, antes da pandemia, foram alunos que cursaram a disciplina *Taller DCV 5 B en línea* opcionalmente no formato on-line entre os anos 2017 e 2019. O roteiro elaborado incluiu cinco perguntas:

1. **Por que optou pela modalidade on-line para cursar esta disciplina?**
2. **Em sua opinião, qual é a diferença principal entre uma disciplina de projeto cursada on-line e uma cursada de forma presencial? Quais os pontos positivos e os negativos de cada modalidade?**
3. **Como foi a sua experiência com o uso da plataforma Moodle?**
4. **No caso da disciplina *Taller DCV 5 B en línea*, qual a sua opinião sobre o intercâmbio de material visual utilizando a ferramenta Stormboard?**
5. **Quer fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência no *Taller DCV 5 B en línea*?**

Do total dos entrevistados, oito haviam sido aprovados na disciplina na primeira tentativa, um deles somente na terceira vez consecutiva que se matriculou e cursou a disciplina, e apenas uma aluna não havia completado a disciplina na primeira tentativa por ter sido obrigada a abandonar o curso por motivos de trabalho e problemas familiares.

Já em 2020, foram entrevistados sete alunos que experimentaram uma educação virtual emergencial em disciplinas que envolvem projeto, originalmente planejadas para o formato presencial que migraram para o on-line por causa da pandemia. Com essa finalidade foram escolhidos três alunos do último ano do curso de Design - Comunicação Visual da PUC-Rio, no Brasil e quatro alunos cursando

diferentes anos do *Taller DCV B* (2º, 3º e 5º) do curso de *Diseño en Comunicación Visual* da UNLP, na Argentina.

Seguindo o mesmo procedimento adotado nas entrevistas com os docentes, mantivemos também o anonimato dos alunos entrevistados, entendendo que dessa maneira a liberdade nas respostas seria alcançada sem constrangimentos, uma vez que os alunos foram perguntados sobre suas visões quanto às IES de que fazem parte e sobre seus alinhamentos pedagógicos.

A pergunta 1 se orientou a conhecer os motivos pelos quais escolheram cursar a disciplina de desenvolvimento de projeto final de graduação on-line.

A principal razão apontada por oito dos 10 alunos entrevistados foi a impossibilidade de cumprir horários fixos da disciplina no formato presencial em consequência das demandas de trabalho, que geravam a necessidade de uma organização mais flexível e pessoal para poder cumprir a disciplina. Outro motivo mencionado foi a distância entre a moradia deles e a sede da Faculdade. Nesse sentido, do grupo de alunos entrevistados, quatro manifestaram essa dificuldade sendo que dois deles moravam fora da cidade de La Plata.

Em menor número foram mencionadas questões vinculadas à falta de recursos econômicos, à compatibilização da disciplina com outras responsabilidades (não relacionadas ao trabalho) e à possibilidade de uma experiência formativa diferente.

A pergunta 2 buscou levantar informações sobre as diferenças percebidas entre a modalidade presencial e on-line e os pontos positivos e negativos observados nas dinâmicas virtuais experimentadas no *Taller DCV 5 B en línea*. Do total dos alunos, dois manifestaram que não existiam diferenças muito marcantes e os outros alunos acharam que sim, existiam diferenças de diversos tipos, destacando-se as vinculadas ao ambiente de aprendizagem e ao contato entre alunos e professores e alunos entre si.

Dos pontos positivos que a modalidade on-line apresenta, seis alunos referiram-se à organização pessoal do tempo de maneira mais efetiva, cinco alunos manifestaram que o aprendizado vinculado ao projeto se concretiza de maneira mais independente e com um desenvolvimento maior do olhar crítico do que em outros tipos de experiências. Outro aspecto destacado por quatro alunos foi a possibilidade permanente de ver o processo de trabalho próprio e dos colegas, o que gera aportes positivos na busca de soluções para os próprios projetos e evita a dependência do professor. A mesma quantidade de alunos mencionou também que a modalidade on-line outorga maior liberdade e flexibilidade nos diálogos entre alunos, o que acontece principalmente porque a plataforma está “aberta” 24 horas por dia.

Continuando com os pontos positivos, foram mencionados, em menor número, a não necessidade de deslocamento e as consequências que a saída de casa trazia, demandando uma organização familiar e de atividades específica, dentre outros fatores. Nesse sentido, a diversidade de contextos geográficos outorga para as propostas de trabalho acadêmico possíveis a experiência própria de cada lugar e a possibilidade de ampliação do panorama dos trabalhos.

Um outro ponto mencionado foi o fato de que nos ambientes virtuais de aprendizagem existe mais tempo para se processar dúvidas e maior liberdade para compartilhá-las em comparação à modalidade presencial, assim como a possibilidade de maior dedicação na resolução das questões e soluções de design. Outro fator apontado como importante foi o acesso e disponibilidade do material teórico a todo momento.

Destacaram-se também a importância das ferramentas para encontros síncronos, considerados necessários por todos, e a compreensão do novo papel docente, que passa a agir como guia no desenvolvimento pessoal do aluno. O professor deixa de ser visto como alguém que apenas “ajuda ou colabora” nos processos das aulas.

Outro ponto relevante foi a consideração de que as dinâmicas on-line se constituem como uma prática de preparação para um possível trabalho como freelancer no futuro, condição de trabalho vivida por grande parte dos designers.

Dos pontos negativos da modalidade on-line apontados, o mais relevante foi o relacionado ao intercâmbio pessoal, que existe na modalidade presencial, mas que na virtualidade é prejudicado. Este aspecto é considerado muito enriquecedor nas aulas presenciais, influenciando positivamente a aprendizagem e as relações humanas. Destacou-se, entretanto, que na modalidade on-line esse intercâmbio também é possível, mas não é tão simples para a maioria dos alunos, porque exige um comprometimento maior de participação nas aulas síncronas. Este aspecto foi mencionado por seis dos 10 alunos entrevistados.

Vinculadas à pergunta anterior, surgiram observações sobre o fato de na modalidade on-line o feedback aluno-professor ser menor, por causa das dinâmicas assíncronas e da falta de tempo dos alunos, que geram menos oportunidades de debate no AVA. Em relação à participação docente, considerou-se negativo o fato de que a atenção se dá geralmente para o grupo e não de forma individual.

Outro ponto ressaltado foi que os ambientes virtuais limitam práticas do tipo “exercícios práticos em sala de aula”, que ajudam na compreensão das problemáticas de design envolvidas nos projetos. O fato de usualmente o ritmo da atividade

dos colegas condicionar os avanços pessoais, dado que se não há produção dentro do grupo, os diálogos são dificultados também foi apontado. Argumentaram que alguns alunos limitam sua participação à participação do colega, devido ao medo do erro, vergonha ou timidez.

Os alunos entrevistados consideraram que as dinâmicas educativas on-line são mais exigentes e consideraram isso um ponto negativo. Isso porque demandam mais tempo de dedicação e maior responsabilidade individual para a sua realização.

É importante destacar a observação de que a modalidade on-line em áreas de projeto é considerada apropriada para níveis finais, avançados, em que os alunos já têm um caminho percorrido e têm independência e autonomia para trabalhar.

Os últimos pontos mencionados referiram-se à situação do aluno não estar fisicamente em um contexto educacional, à falta da gestualidade própria da comunicação no encontro presencial e à questão da linguagem mais coloquial inerente à presencialidade permitir mais liberdade de expressão no momento de não compreensão de questões vinculadas ao trabalho em processo.

A pergunta 3 teve como objetivo conhecer a experiência dos alunos no uso da plataforma AulasWeb (Moodle). A esse respeito, a totalidade dos entrevistados reconheceu que não tinha experiência prévia no uso do Moodle, o que gerou algumas dificuldades no início da utilização da plataforma AulasWeb, mas que elas foram resolvidas rapidamente com a prática.

Nesse sentido, destacou-se o fato da plataforma não possibilitar um uso intuitivo devido às características da sua interface, que é considerada intrincada e desconfortável pelos muitos passos que se leva para encontrar aquilo que se está buscando (muitos sub-menus). Os alunos consideraram, entretanto, que foi possível se habituar com seu uso rapidamente.

Mencionou-se também que a plataforma apresenta inconvenientes nas notificações via e-mail, porque nem sempre as mensagens são enviadas imediatamente e em muitos casos acabam chegando tarde, com uma defasagem que pode comprometer o recebimento adequado de avisos importantes.

Como ponto positivo da plataforma AulasWeb foi apontado a boa complementação que existe entre a plataforma e o Stormboard em relação à utilização de cada uma em áreas teóricas e práticas.

A pergunta 4 teve como objetivo conhecer a apreciação dos alunos quanto à ferramenta Stormboard e a sua experiência de uso como espaço de intercâmbio de material visual no processo de trabalho na disciplina. Das 10 respostas recebidas, oito foram positivas e classificaram a ferramenta como dinâmica, prática, útil e de uso intuitivo. Nesse sentido foram destacadas a sua capacidade de mostrar

os trabalhos na sua totalidade e a facilidade para se percorrer de maneira organizada sua evolução, assim como a possibilidade de classificação do material produzido, o que resulta na valorização da ferramenta como um elemento chave no processo de produção do projeto.

O Stormboard destacou-se também pela possibilidade que oferece para se observar os trabalhos da turma e ver os comentários feitos por docentes e alunos em cada um deles, dinâmica considerada próxima das práticas que ocorrem nas modalidades presenciais.

Um último ponto positivo mencionado sobre o Stormboard foi o fato dele contar com uma versão mobile, que permite ao aluno participar das aulas síncronas ou atividades assíncronas a qualquer momento e desde qualquer lugar.

O ponto negativo ressaltado indicou que o uso da versão gratuita limita a capacidade de *upload* por usuário, o que demanda um especial cuidado com o tamanho do material compartilhado para não se ficar sem espaço antes da finalização do processo.

Não se obtiveram comentários adicionais como resposta à pergunta 5.

Como mencionado anteriormente, foram realizadas também outras 7 entrevistas¹¹⁶ com alunos na Argentina e no Brasil, com o objetivo de conhecer a visão deles sobre suas experiências educativas virtuais emergenciais, em disciplinas que envolvem projeto. O roteiro elaborado incluiu sete perguntas:

1. Como está sendo sua experiência de migração para o formato de aulas virtuais?
2. Como se concretiza o intercâmbio de material visual e a comunicação nas aulas?
3. Quais são as tecnologias utilizadas nas dinâmicas da aula?
4. Quais são as principais diferenças que você encontra no formato virtual em relação à presencialidade?
5. Como avaliaria seu processo de aprendizagem e os resultados alcançados até agora?
6. Após esta experiência, você escolheria cursos oferecidos on-line de maneira total ou parcial? Se sua resposta for positiva, o faria em áreas de projeto?
7. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?

A pergunta 1 teve como objetivo conhecer como foi a experiência de migração de uma aula originalmente presencial para a modalidade virtual. As respostas dos quatro alunos argentinos foram coincidentes, considerando que a migração envolveu um processo simples que foi facilitado pela condição geral de *home-office*. Nesse sentido, observaram ainda que a avaliação da migração ter sido um processo “simples” só pode ser confirmada caso as condições tecnológicas necessárias estejam disponíveis para tal fim. Ressaltaram também que para uma

¹¹⁶Entrevistas realizadas entre os dias 17/11/2020 e 08/12/2020.

adaptação positiva às novas práticas foi fundamental o papel dos docentes, que tiveram uma boa resposta à virtualidade.

Dos três alunos brasileiros entrevistados, dois relataram ter tido dificuldades na migração, principalmente no início, e que o processo de adaptação foi lento, tendo sido impactado pelo excesso de informações ao mesmo tempo e a sensação de impossibilidade de assimilá-las. Vale ressaltar que os entrevistados eram pessoas receptivas à tecnologia no dia a dia, portanto a adaptação em princípio seria mais fácil. Mencionaram também que inicialmente as sensações preponderantes foram de “susto e tensão”, por causa das incertezas em geral e de como as orientações seriam implementadas.

O terceiro aluno entrevistado considerou que atravessou toda a experiência com dificuldades para se habituar às novas práticas.

Uma aluna da PUC-Rio, manifestou que na sua experiência foi fundamental a forma de trabalho que cada docente implementou. Afirmou que alguns professores conseguiram tirar vantagens da virtualidade,

“(…) aproveitando as ferramentas tecnológicas para tornar o ensino e a comunicação mais claros. Isso repercute em aulas mais interessantes, onde as pessoas participam e os horários rendem mais” (Entrevista realizada via e-mail em 08/12/2020).

A aluna observou também que outros professores tiveram dificuldades quanto à organização e comunicação no que tange a questões práticas da disciplina, o que desmotiva os alunos na sua continuidade, porque o acompanhamento fica dificultado.

São muitas matérias, cada uma usa ferramentas distintas, em ocasiões distintas... Isso gera a sensação de “perda” e “atraso”, o que gera ansiedade e desmotivação (Entrevista realizada via e-mail em 08/12/2020).

Tanto alunos argentinos quanto brasileiros coincidiram na experimentação de uma sensação maior de cansaço em relação a anos anteriores, o que não é atribuído às aulas virtuais, mas à situação geral decorrente da pandemia.

A pergunta 2 indagou sobre as práticas de intercâmbio de material visual e de comunicação implementadas e a pergunta 3 sobre as tecnologias que foram utilizadas nas dinâmicas da aula virtual.

Os alunos argentinos responderam que no *Taller DCV B* a dinâmica utilizada foi a da combinação de encontros síncronos com compartilhamento de produções mediante aplicativos em formato de quadro, o que consideraram produtivo no processo de desenvolvimento dos projetos.

Quanto às tecnologias utilizadas, mencionaram que os encontros síncronos aconteceram mediante os ambientes Zoom e Google Meet. O OneNote da Microsoft foi a principal ferramenta utilizada para compartilhar produções visuais e fazer

orientações específicas. Grupos no Facebook foram criados para consultas urgentes e avisos de importância. O Issu e Yumpu também foram incorporados para compartilhamento de publicações digitais. Somada a todos os recursos mencionados, a plataforma institucional AulasWeb também foi utilizada para entregas finais com registro de acompanhamento.

Os alunos da PUC-Rio observaram que o intercâmbio de material visual se concretizou principalmente por compartilhamento de tela nos encontros síncronos. O Google Classroom (associado ao Google agenda) funcionou como um espaço de comunicação e troca de informações entre professores e alunos, mas não foi aproveitado para o intercâmbio entre os integrantes do grupo. O Google Meet e o Zoom foram as plataformas escolhidas para as aulas e as orientações e o Google Drive foi o espaço de armazenamento e registro do processo projetual que possibilitou, posteriormente à aula síncrona, a visualização dos trabalhos dos outros. Em ocasiões pontuais se implementaram dinâmicas no Jamboard do Google.

Um dos alunos da PUC-Rio considerou “a utilização da plataforma institucional da PUC (Moodle) uma opção interessante, acrescentando que já utilizava a plataforma antes da pandemia e que o ambiente foi feito especificamente para utilização na educação”. A esse respeito destacou que não soube da existência de cursos, nem para professores nem para alunos, destinados a orientar o uso da mencionada plataforma.

A pergunta 4 foi orientada a conhecer, na visão dos alunos, quais as diferenças percebidas entre o formato virtual e o formato presencial.

As respostas de todos os entrevistados argentinos coincidiram em três diferenças relevantes entre ambas as modalidades: a) a economia de tempo que gera o não deslocamento até a faculdade. Nesse sentido destacaram que o tempo de aula se aproveita mais do que presencialmente porque os conteúdos são tratados com foco, são abordados de maneira mais direta e não se perde tempo com questões que não têm a ver com as temáticas; b) o benefício que representa a possibilidade de mostrar e compartilhar o processo de trabalho completo e ver o dos outros integrantes do grupo; c) a vantagem do formato presencial quanto à possibilidade de intercâmbio e diálogo é maior e mais fluida. Apontam que nas ocasiões de encontros síncronos, existem dificuldades relativas ao som, não se escutando corretamente os outros, com cortes nas conversas e também às imagens, que nem sempre têm a nitidez para se ver bem os colegas e seus gestos, que fazem parte da comunicação. Os entrevistados concluem que os diálogos síncronos geram perda de espontaneidade no intercâmbio, mas ao mesmo tempo a “proteção” da tela ajuda a perder a “insegurança”.

Uma entrevistada da UNLP, aluna do 2º ano do *Taller DCV B*, apontou que as aulas virtuais síncronas, ao contrário das presenciais, exigem outro tipo de participação e presença, onde se requer tanto de alunos como de professores um estado de atenção e participação muito mais ativo, sendo que a atitude passa menos despercebida do que no modo presencial, “Tudo é mais explícito e transparente na virtualidade” (Entrevista realizada via e-mail em 26/11/2020). Também observou que os conteúdos teóricos são os que mais facilmente se adaptam a dinâmicas online, enquanto as disciplinas práticas são as que se ressentem mais com a falta da atividade na sala de aula.

Uma outra aluna, do 3º ano do *Taller DCV B*, salientou que o ritmo regular das orientações na virtualidade repercutiu positivamente nos processos, sendo diferente do que acontece no formato presencial, onde deve-se esperar até o dia do encontro na faculdade para dialogar sobre as produções.

A economia de materiais por não se ter que imprimir aula a aula o desenvolvimento do projeto e a possibilidade de se conhecer novas ferramentas de desenvolvimento, intercâmbio e apresentação de material visual que no formato presencial não se utilizam, foram outras diferenças destacadas por uma aluna, pertencente ao 3º ano do *Taller DCV B* da UNLP.

Os alunos brasileiros entrevistados coincidentemente revelaram que uma das principais diferenças foi ter mais tempo disponível para dedicação às aulas, uma vez que não havia o tempo de deslocamento até a universidade. As dinâmicas virtuais, tanto de trabalho quanto de estudo, em um contexto de pandemia, permitiram um maior aprofundamento nas temáticas estudadas, o que redundou em melhores resultados nas disciplinas de projeto. Outro ponto em comum encontrado foi a percepção de uma diminuição das trocas entre os grupos, que na virtualidade não aconteceram com a mesma fluidez, talvez porque nos encontros síncronos os alunos tenham mantido suas câmeras desligadas, o que provoca uma sensação de não acompanhamento da aula.

Um aluno, cursando a disciplina “Projeto Final de Comunicação Visual” na PUC-Rio, destacou que a falta de contato visual lhe causou estranhamento e considerou que deveria ter sido central nas dinâmicas síncronas que os professores estimulassem o intercâmbio com câmeras ligadas. Também apontou que como consequência do mencionado, vivenciou um maior nervosismo ao fazer apresentações em formato virtual por não poder conseguir ver a reação dos colegas de classe e dos professores. Segundo o entrevistado, o Whatsapp foi o único meio de troca entre colegas e somente aconteceu entre aqueles que já tinham uma relação mais próxima.

Ainda o mesmo aluno manifestou que a experiência das aulas on-line ao longo da pandemia evidenciaram a importância da atenção e do cuidado dos professores para manter a constância nas orientações e a preocupação com o ritmo de cada aluno, devido às instabilidades técnicas e emocionais suscitadas pela situação geral.

Uma outra aluna, cursando a mesma disciplina na PUC-Rio, apontou que nos encontros síncronos experimentou mais dificuldades do que no formato presencial, em relação a concentração e atenção. Para a aluna, na dinâmica on-line existem condições que facilitam a dispersão, como estímulos provenientes do celular ou a navegação múltipla no computador, situações que dificultam a troca com os colegas, embora reconheça que, “quando as condições da virtualidade são bem aproveitadas o aluno se torna mais produtivo do que na presencialidade” (Entrevista realizada via e-mail em 08/12/2020).

Dois dos alunos da PUC entrevistados manifestaram ter sentido falta do trabalho no laboratório de produção gráfica durante a disciplina on-line.

A pergunta 5 teve como objetivo conhecer a avaliação feita pelos entrevistados sobre seus processos de aprendizagem e os resultados alcançados após um ano de aulas no formato virtual de emergência.

Os alunos argentinos concordaram que o resultado foi positivo. Manifestaram estar satisfeitos com o processo de aprendizagem e com o fato de terem cumprido com os objetivos do ano letivo. Afirmaram que as competências dos docentes neste tipo de dinâmica foi um fator essencial para que o processo tivesse êxito, assim como a presença e as observações periódicas que faziam nos encontros síncronos.

Uma aluna do 3º ano do *Taller DCV B*, apontou que ao longo do ano consolidou uma maior capacidade quanto aos métodos de análise e produção, conheceu novos conceitos e ganhou autonomia na avaliação e olhar crítico do trabalho próprio e alheio.

Na mesma linha, uma outra entrevistada da *UNLP* considerou fundamental para o seu desenvolvimento no ano os vídeos teóricos e os textos oferecidos como complemento às demais práticas implementadas.

Os entrevistados brasileiros manifestaram visões diversas quanto à avaliação da aprendizagem no que tange à totalidade das disciplinas cursadas, mas concordaram que naquelas que envolviam projeto, a maior disponibilidade de tempo possibilitou a concretização de um processo mais enriquecedor e a obtenção de melhores resultados.

A esse respeito, um dos entrevistados considerou que um complemento decorrente do ganho de tempo foi a comunicação pós-aula, qualificada como “excelente”.

Muitas vezes as demandas de avaliações ficam mais claras quando disponibilizadas por escrito nessas plataformas do que apenas comunicadas durante as aulas (Entrevista realizada via e-mail em 23/11/2020).

Também observou que o grau de interesse em cada disciplina é determinante para os resultados, e qualificou como “excelente” o nível alcançado naquelas disciplinas que se apresentaram mais atrativas. Afirmou também que

Nas aulas que não tenho tanto interesse, contudo, percebo com facilidade que meu rendimento caiu bastante. Tive mais dificuldades de prestar atenção nas aulas e manter minha presença quando comparado ao formato presencial” (Entrevista realizada via e-mail em 25/11/2020).

Outro aluno avaliou a experiência virtual nos projetos finais de curso como positiva, visto que a prática do processo projetual já tinha sido adquirida nos anos prévios, fato que contribuiu para conseguir manter uma constância no aprendizado durante o processo de pesquisa e na construção e concretização do projeto. Manifestou também que a atuação do professor foi central na manutenção do ritmo do processo de trabalho.

A pergunta 6 indagou se posteriormente à experiência vivenciada de migração à virtualidade, os entrevistados escolheriam cursos oferecidos on-line de maneira total ou parcial e se o fariam em áreas de projeto.

Dos quatro alunos argentinos consultados, três afirmaram que escolheriam cursos combinados, porque consideram indispensável a troca “em nível humano” para aprender, não somente com os docentes senão com os colegas de grupo. Apenas uma entrevistada manifestou que sim, escolheria cursar disciplinas que envolvessem projeto 100% na modalidade virtual.

Dos alunos da PUC-Rio, dois informaram que escolheriam cursos com formatos combinados. Um deles acrescentou que optaria por cursos 100% virtuais, mas para formação em nível de pós-graduação. Na graduação considera necessária a prática em aula presencial.

Um outro aluno respondeu afirmativamente diante da opção de cursos on-line que envolvam projeto, pois na sua visão,

As aulas de projeto foram as que melhor funcionaram ao serem transferidas para o formato on-line. Provavelmente por ter diversos momentos de consultas com grupos pequenos e individuais (Entrevista realizada via e-mail em 25/11/2020).

Uma outra aluna manifestou que escolheria cursos de projeto no formato on-line só se tivessem um planejamento adequado, sendo que “as disciplinas de projeto requerem processos bem esquematizados e divididos, para que a troca, que fica mais breve e reduzida no ensino a distância, não perca seu valor” (Entrevista realizada via e-mail em 08/12/2020).

Nos comentários finais e conclusivos dos entrevistados, destaca-se que, ambos os grupos concordaram que o cansaço experimentado ao longo do ano se deu por causa da pandemia e pelo fato de não ter sido possível complementar a virtualidade com trabalho de campo, imerso na realidade, e não às práticas on-line em si mesmas.

Uma aluna da UNLP afirmou que outro valor a ser reconhecido nas dinâmicas virtuais é elas propiciarem uma melhor forma de superação da pandemia e do isolamento, ao possibilitarem o contato entre as pessoas. A aluna finalizou seu depoimento dizendo que sem a migração implementada, o ano teria “sido um ano acadêmico perdido”.

Um aluno do 5º ano do *Taller DCV B*, destacou que a boa predisposição docente e a multiplicidade de meios de intercâmbio disponíveis ao alcance do aluno supriram perfeitamente a falta do presencial.

Os pontos comuns observados por todos os alunos brasileiros entrevistados foram a falta de troca entre colegas, a sensação de desmotivação e a ausência de trabalho de campo como fator para a manutenção do estímulo frente ao trabalho. Também emergiu do conjunto das entrevistas que os alunos atravessaram sensações de “susto” e “dúvidas” em consequência da incerteza quanto à organização das disciplinas e às relações entre alunos e professores e alunos entre si.

Um aluno reforçou que sentiu falta do espaço da universidade, do campus e da troca “ao vivo” com todos dentro da sala de aula.

Uma outra aluna afirmou que embora o percurso se caracterizasse pela instabilidade, a experiência virtual lhe outorgou segurança e estimulou a possibilidade de fazer cursos, por exemplo, em outras cidades ou países.

Nenhum entrevistado quis fazer comentários adicionais em resposta à pergunta 7.

A seguir, apresentamos uma síntese, com algumas conclusões surgidas a partir das respostas obtidas nas entrevistas realizadas com docentes e alunos na Argentina e no Brasil.

5.2.3. Conclusões a partir das entrevistas com docentes e alunos

Para avaliar as dinâmicas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologia, foram entrevistados docentes e alunos que tiveram experiências de distintas naturezas em diferentes contextos, no âmbito da educação on-line em áreas que envolvem projeto.

A finalidade das entrevistas realizadas com professores foi conhecer suas experiências com práticas de ensino baseadas em um planejamento pedagógico específico e aquelas que foram consequência de uma situação extraordinária, como a decorrente da pandemia. Assim sendo, foram entrevistados um total de seis docentes, sendo três argentinas, duas brasileiras e uma inglesa.

Os dados levantados nas entrevistas com as professoras sobre suas atividades foram bastante próximos, embora os contextos geográficos em que cada uma delas desenvolve suas tarefas sejam diferentes. Contudo, algumas diferenças marcantes identificadas foram relativas ao formato implementado, em que as atividades foram planejadas ou implementadas de forma emergencial.

Verificou-se que as propostas pedagógicas mediadas por tecnologia que foram planejadas, ou seja, aquelas que desde o início foram elaboradas para serem ofertadas on-line, apoiam-se em alinhamentos pedagógicos específicos, que respondem a características particulares do formato e não a uma replicação das dinâmicas próprias da presencialidade em um ambiente virtual. Isso significa que, apesar dos encontros presenciais serem parte importante neste tipo de proposta, a sua base de funcionamento se encontra em dinâmicas assíncronas.

Os relatos das professoras P1 da UNLP e P3 da OU sobre a utilização de um ambiente virtual que possibilite a realização de práticas em tempos independentes, para posteriormente serem compartilhadas e permitirem uma interação em grupo com foco no trabalho produzido, se mostraram em sintonia. Nessa perspectiva, as professoras P1, P2 e P3 concordaram que a formação docente específica é fundamental. Como expressado pela professora P2, o ensino on-line demanda abordagens específicas para a elaboração de experiências de ensino-aprendizagem nas quais perspectivas de letramento digital e de competências pedagógicas específicas são condições básicas para que os docentes possam trabalhar em um AVA explorando a sua potencialidade.

A esse respeito, a professora P3 relatou que na OU a participação dos novos docentes e do pessoal acadêmico central em um programa de formação que a instituição oferece é mandatória. Já na UNLP, embora a instituição ofereça um curso curto de pós-graduação sobre educação em ambientes virtuais destinado a docentes, ele não é requisito básico para os docentes desempenharem tarefas nesse âmbito.

Na OU destaca-se que não somente existe um programa de formação para professores senão que ele se articula com um modelo de tutoria que funciona como apoio à sua capacitação, que assegura a existência de padrões no acompanhamento dos processos dos estudantes.

Considera-se este ponto como central nas práticas assíncronas, sendo que a coerência entre os critérios docentes no momento de fazer orientações é de suma importância, tendo em conta a visibilidade do acompanhamento dos processos aos quais os estudantes têm acesso permanente. Por isso é fundamental que os docentes desenvolvam argumentações sustentadas em parâmetros comuns, para que o processo de aprendizagem seja construído com segurança e autonomia. A professora P1 da UNLP apontou, se referindo ao *Taller DCV 5 B en línea*, que o trabalho desenvolvido pelos docentes é essencial para o tipo de resposta gerada nos estudantes e, nesse sentido, se detém especialmente à escrita precisa dos enunciados, observações e ao desenvolvimento de materiais teóricos sob medida.

No *Taller DCV 5 B en línea* da UNLP acontece uma dinâmica similar à da OU quanto à monitoração das publicações de diálogos registrados no AVA, mas essa dinâmica se realiza somente entre os docentes que compartilham turmas, uma vez que o formato não conta com um profissional que funcione de forma permanente como responsável da supervisão das orientações dos processos.

Um ponto a ser observado na UNLP, que emerge relacionado ao que foi mencionado anteriormente, é o fato de entre os docentes do formato on-line não existir uma divisão de tarefas entre professores conteudistas e tutores, havendo portanto na prática uma superposição de tarefas.

Quanto aos AVAs existem vários pontos a serem destacados. Tanto nas disciplinas da UNLP como nos cursos da OU verifica-se a utilização de pelo menos uma plataforma provida pela instituição, o que se constitui como um aspecto de importância no que se refere à validação e à manutenção de parâmetros de qualidade. Segundo a professora P2, essa questão é de grande importância como elemento centralizador que possibilita às IES avaliarem os trajetos de estudantes e professores.

No caso da UNLP, a plataforma institucional AulasWeb está construída sobre o software Moodle, cujas características permitem a realização de dinâmicas necessárias para o desenvolvimento das aulas, como os diálogos em fóruns, o compartilhamento de material teórico em diferentes formatos e a recepção de trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Porém, suas características não facilitam o intercâmbio de material visual e o diálogo necessário no acompanhamento dos processos.

Por esse motivo, torna-se necessária sua complementação com tecnologias que possibilitem o acompanhamento próximo e detalhado dos processos de projeto através de ferramentas que permitam ao grupo intervir e dialogar sobre as produções compartilhadas. Tal é o caso do Stormboard e do OneNote da Microsoft, que possuem formatos de murais/quadros colaborativos e foram utilizados

na disciplina *Taller DCV B* da UNLP, tanto no formato on-line planejado como no período emergencial de migração da disciplina presencial para o formato virtual. A esse respeito, é desejável que a escolha de plataformas e aplicativos complementares respondam aos alinhamentos pedagógicos de cada disciplina e consequentemente às dinâmicas implementadas, a o que a professora P2 refere-se como “transmídia educacional”.

Na OU, apesar de contarem com um software especificamente desenhado e desenvolvido segundo suas necessidades, os professores recorrem ao Adobe Connect e ao Microsoft Teams para implementar aulas síncronas, o que evidencia que embora contem com uma ferramenta de desenvolvimento próprio, a prática demanda a complementação com outras tecnologias, outros recursos para conseguirem cumprir com os objetivos propostos.

Dando prosseguimento à análise de aspectos pedagógicos surgidos nas entrevistas, considerou-se importante o que foi expressado pela professora P3 da OU quanto à “abordagem construtivista e experiencial” em que se apoia o curso de design por eles oferecido. Esses parâmetros coincidem com os utilizados na UNLP, cuja proposta didática, como mencionado pela professora P1, enfatiza a colaboração, a orientação e a avaliação dos processos, com base no conceito de correção e acreditação de resultados. Partindo desse enfoque, busca-se a construção de uma relação aluno-docente próxima, que propicie dinâmicas de aprendizagem de qualidade.

Identifica-se, assim, a necessidade de geração de vínculos humanos na virtualidade, questão de extrema importância para a permanência dos alunos nas propostas formativas on-line, evitando-se a evasão.

Desta forma, no momento de se estabelecer alinhamentos pedagógicos para uma oferta on-line, é relevante ter em conta que as estratégias incluídas atendam ao mencionado pela professora P1, quanto à geração de consciência nos estudantes a respeito da necessária dedicação de tempo aos processos de trabalho e da autodisciplina requerida por um processo intelectual e criativo que se desenvolve de forma mais solitária. É preciso então, propiciar dinâmicas de trabalho apoiadas na autogestão com base na colaboração do grupo, o que requer um profundo trabalho na dimensão dos vínculos criados.

Outro aspecto de grande importância, também apontado pela professora P1, refere-se ao tipo de aluno que escolhe as propostas on-line. Em concordância com o mencionado pelas professoras P1 e P3, tanto na UNLP como na OU, trata-se de estudantes que se encontram inseridos no mercado de trabalho, o que resulta em dificuldades quanto ao tempo disponível para o estudo. Especificamente na UNLP,

sendo uma alternativa para o desenvolvimento do projeto final de comunicação visual, acontece que muitos estudantes fazem sua escolha com o objetivo de finalizar sua formação após um tempo prolongado de afastamento da universidade. Isso deriva na formação de grupos de pessoas, que em muitos casos têm se distanciado da prática da sala de aula e do uso de ferramentas e recursos tecnológicos específicos, como mencionado pela professora P1. Diferentemente, na OU os alunos fazem uma escolha inicial que envolve frequentar o curso completo no formato on-line. Ambos os casos demandam propostas pedagógicas ajustadas ao perfil dos estudantes envolvidos e às políticas da instituição que as abriga.

O observado pela professora P3 é fundamental no desenvolvimento de propostas on-line que envolvam projeto. A professora afirma que condições próprias do processo projetual são condizentes com características das dinâmicas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologia, dentre as quais menciona a existência de um letramento digital básico próprio do trabalho em design, a capacidade de desenvolvimento de material didático que os designers possuem, a avaliação contínua dos processos que se vê facilitada nas propostas on-line e a disponibilidade de variadas ferramentas para o intercâmbio de material visual.

Como já mencionado, as entrevistas iniciais foram complementadas com novas perguntas, após um ano completo de migração à virtualidade em decorrência da pandemia.

As professoras P1 e P3 foram perguntadas sobre as modificações pedagógicas incorporadas no contexto da pandemia. Vale esclarecer que a professora P1 é responsável por um conjunto de 4 disciplinas oferecidas presencialmente que incluem o desenvolvimento de projeto final de graduação, que tem a opção de ser cursada no formato presencial ou on-line.

No caso das propostas originariamente on-line da UNLP e da OU, as modificações passaram principalmente pela eliminação das reuniões e das atividades presenciais e sua substituição por encontros síncronos, mas sem necessidade de modificação dos alinhamentos pedagógicos, sendo que as dinâmicas se mantiveram com o mesmo funcionamento. A professora P3 destacou que na OU conseguiu-se capitalizar a situação com a implementação de práticas que permitiram, por exemplo, a virtualização da exposição anual de trabalhos estudantis, o que propiciou a participação de alunos que não teriam conseguido fazê-lo na presencialidade. Isso tornou as atividades mais inclusivas, derivando em novos aprendizados, como a maior autogestão dos alunos do processo, resultante das responsabilidades necessárias para a organização de um evento virtual. Também se

configurou uma escola de verão, com o objetivo de oferecer oportunidades de se aprender o uso de diversos softwares.

As experiências mencionadas evidenciam como uma situação extraordinária vivenciada derivou, inclusive considerando-se uma proposta on-line planejada, em oportunidades que permitiram a incorporação de novas ferramentas e dinâmicas pedagógicas que influenciaram positivamente a relação docente-aluno e que assim foram capazes de enriquecer o tradicional percurso feito na educação mediada por tecnologia na OU.

Seguindo a mesma linha, novas entrevistas com perguntas complementares foram realizadas com professoras que habitualmente trabalham no formato presencial. Tanto as entrevistadas pertencentes à PUC-Rio como à UNLP manifestaram ter recebido recomendações de suas instituições relacionadas às condições para manter o ano letivo no contexto emergencial, levando em conta as possibilidades de conexão, tecnologias disponíveis e condicionantes emocionais dos alunos.

Em ambos os casos as instituições disponibilizaram seus recursos tecnológicos e humanos com o objetivo de manter os períodos letivos em funcionamento. Houve também a possibilidade de incorporação de outros recursos tecnológicos, fora dos oferecidos por cada IES, dando aos docentes liberdade de escolha.

Os docentes expressaram que, tanto na UNLP como na PUC-Rio, foram oferecidos cursos não obrigatórios para a capacitação docente, destinados ao conhecimento do funcionamento das plataformas institucionais e ao desenvolvimento de materiais específicos, mas não existiram cursos especialmente orientados a questões pedagógicas referentes à situação emergencial.

Um outro ponto coincidente, na visão dos docentes da UNLP e da PUC-Rio, refere-se aos parâmetros de avaliação que aboliram a presença em aula como um elemento indispensável para a aprovação do aluno na disciplina. Essa questão buscou relativizar as dificuldades de conexão ou de disponibilidade tecnológica que muitos alunos tiveram ao longo do ano.

Nas duas instituições a dinâmica mais implementada foi a de encontros síncronos nos horários habituais das aulas, utilizados para se realizar tarefas do mesmo tipo das que eram propostas no formato presencial. Porém, na PUC-Rio e segundo a professora P5, passada a etapa inicial da migração a instituição recomendou a incorporação de atividades assíncronas em disciplinas de mais de 3 horas. Evidencia-se assim, alinhamentos pedagógicos tendentes a evitar uma total migração de todas as dinâmicas presenciais para o meio virtual, a fim de se evitar a fadiga provocada pela exposição prolongada às telas, mas, segundo os relatos das professoras P5 e P6, esta recomendação não se concretizou totalmente na

prática. As duas professoras relataram que as práticas levadas adiante em cada aula se apoiaram em processos derivados da presencialidade, sendo o encontro síncrono a dinâmica centralizadora, o momento em que o mesmo tipo de trocas inerentes às aulas presenciais aconteciam virtualmente.

A professora P5 destacou a importância de haver clareza na comunicação dos professores com os alunos, apontando a necessidade de pautas de trabalho e trajetos a percorrer bem detalhados, como elementos que contribuem para a diminuição de incertezas, gerando assim confiança.

No *Taller DCV B* da UNLP, também se implementaram aulas síncronas combinadas com atividades assíncronas. Nesse sentido, foi importante a experiência do *Taller DCV 5 B en línea*, que facilitou o desenvolvimento de diretrizes de trabalho que otimizaram a transição à virtualidade. Como mencionado pela professora P1, as premissas gerais foram a utilização do ambiente institucional AulasWeb como espaço centralizador e a geração de um ritmo de trabalho marcado pelo acompanhamento dos processos pelos docentes de forma regular, além da produção de materiais específicos para cada prática. Os mencionados alinhamentos mostram a incorporação de dinâmicas virtuais que não representam uma migração para as práticas presenciais, mas sim levam em conta um tipo de acompanhamento que envolve “maior presença docente” entendendo que os alunos pertencem ao formato presencial.

É importante destacar a observação feita pela professora P1 quanto à transparência dos processos de design que a mencionada forma de trabalho acarreta. Para a professora, essa é a principal diferença encontrada frente às práticas presenciais, ao possibilitar uma revisão permanente do percurso do próprio aluno e dos colegas juntamente com as orientações dos professores. Essa condição outorga maior possibilidade de reflexão sobre o que foi feito e uma troca que pode ser mais duradoura.

Destaca-se também o que foi mencionado pela professora P6 da PUC-Rio, quanto ao suporte recebido em relação aos aspectos pedagógicos e emocionais surgidos a partir das trocas entre professores que o DAD promoveu. Embora não tenham existido cursos específicos sobre questões pedagógicas, esse intercâmbio forneceu ferramentas necessárias para a condução e abordagem das aulas.

Um outro fator importante citado referiu-se à construção da plataforma ECOA da PUC-Rio, que foi uma iniciativa surgida durante a pandemia, que se configurou como um espaço virtual onde é possível se encontrar diferentes tipos de palestras e experiências realizadas no contexto emergencial da pandemia. A

plataforma serve como referência de saberes específicos derivados da prática ao compartilhar experiências.

Em ambas as instituições, como já mencionado, as aulas no período da pandemia adotaram práticas síncronas e assíncronas, nas quais foram utilizadas as plataformas institucionais associadas a variadas ferramentas tecnológicas que atendiam a objetivos pedagógicos específicos. Com base nas experiências relatadas nas entrevistas, percebe-se que existem professores mais abertos à experimentação com novas ferramentas e de novos caminhos pedagógicos e outros que preferem concentrar suas práticas naquelas ferramentas que lhes possibilitem se aproximar mais da maneira já conhecida de dar aula no formato presencial.

A percepção das professoras P4, P5 e P6 sobre a resposta dos alunos, considerando-se as adaptações empreendidas nas aulas on-line por causa da pandemia, foi de que o aproveitamento geral foi satisfatório. Afirmaram que no início das transições houve dificuldades, decorrentes da mudança abrupta e das consequentes incertezas geradas, mas que com o tempo conseguiram se adaptar positivamente. A professora P4 da UNLP observou que para os estudantes a diminuição de custos com materiais, propiciada pela incorporação e descoberta de tecnologias inerentes ao ambiente virtual, já que os trabalhos por exemplo não precisavam ser impressos ou ficar restritos a recursos que pudessem ser transformados em resultados físicos, foi bastante importante. A professora P6 da PUC-Rio referiu-se à situação geral de aulas síncronas nas quais as câmeras dos alunos permaneciam fechadas como uma questão que considerava prejudicial, interferindo diretamente no intercâmbio e na interação com os alunos, tão necessários para a boa condução da aula. A hipótese de que as câmeras ficavam fechadas porque os alunos não se sentiam à vontade para compartilhar a intimidade de seus espaços residenciais foi levantada. Nesse sentido, para reverter esta situação, comentou que um caminho foi optar pelo uso da plataforma Zoom para as atividades síncronas, pois ela permite a inclusão de fundos diferentes de maneira fácil e rápida, evitando o desconforto mencionado. Essa foi uma estratégia pedagógica que propiciou uma solução necessária para a otimização dos encontros síncronos. A professora expressou também que a avaliação da experiência vivida nas aulas on-line feita pelos seus alunos foi bastante favorável, mas que mesmo assim sentiram falta do contato ao vivo.

Para encerrar as considerações sobre este tópico, pode-se afirmar que em ambos os contextos e atendendo às adversidades da situação, a experiência derivou em resultados positivos, com uma evasão que não foi muito diferente da

verificada em anos anteriores e conseguindo manter um período letivo que cumpriu com o planejamento em relação aos conteúdos curriculares prioritários, objetivo básico da migração à virtualidade.

O último ponto tratado com todas as professoras entrevistadas referiu-se ao impacto e derivações que esta experiência poderá trazer para as políticas de educação on-line no futuro. Sobre esse aspecto, todas as entrevistadas concordaram que o processo de migração emergencial durante a pandemia, além de impulsionar mudanças administrativas e relacionadas à formação de professores, expôs possibilidades de hibridação das aulas, o que contribuiu para um processo rico de incorporação de dinâmicas próprias da virtualidade às práticas presenciais no futuro.

A professora P2 relatou que na Argentina leis e regulamentações para o ensino on-line têm tido um processo ascendente nos últimos anos, algo que se verá impulsionado ainda mais pelo acontecido durante o ano de 2020. A professora P3 acrescentou que a experiência vivida ao longo desse tempo de pandemia reafirma mudanças pedagógicas que já estavam nos planos da OU.

As mudanças no papel dos professores e em relação a suas condições de trabalho, seja qual for o formato do qual participem - presencial ou virtual - foram outros pontos citados e sobre os quais as professoras P1 e P4 da UNLP e a professora P5 da PUC-Rio concordam.

A análise dos diferentes pareceres das professoras, levantados nas entrevistas, possibilitou uma reflexão sobre a importância de uma experiência extraordinária vivenciada no panorama do ensino superior que, embora tenha sido marcada por um processo difícil e incerto para todos os atores envolvidos, deixa grandes aprendizados e questões que certamente derivarão em mudanças pedagógicas futuras nas áreas que envolvem projetos. Isso inclui modificações nas competências docentes, hoje fortemente arraigadas a uma atuação presencial, considerando-se que na virtualidade há um grande desafio para os docentes relacionado à humanização das dinâmicas de ensino-aprendizagem mediadas pela tecnologia.

Outras pessoas entrevistadas ao longo da pesquisa foram 17 alunos de cursos de Design pertencentes à UNLP (Argentina) e à PUC-Rio (Brasil).

Desse total 10 eram estudantes argentinos que escolheram cursar a disciplina de projeto final de graduação entre os anos 2017 e 2019 no formato on-line. Os outros sete foram alunos que tiveram experiências em disciplinas originalmente presenciais, que no contexto da pandemia migraram para o formato on-line. Desses sete, quatro eram argentinos que cursaram diferentes níveis da disciplina *Taller DCVB* na UNLP, e três eram brasileiros, todos cursando a disciplina Projeto Final de Comunicação Visual.

Nas 17 entrevistas realizadas foram levantados dados tendo como referência os seguintes parâmetros: contexto geográfico (Argentina-Brasil) e a experiência vivida na disciplina, se decorrente de uma opção on-line originalmente planejada ou emergencial, por causa da pandemia.

A seguir apresentamos algumas considerações, positivas e negativas sobre os principais aspectos detectados em ambos os contextos acerca das práticas virtuais de ensino-aprendizagem e da experiência vivida pelos alunos. Posteriormente nos aprofundaremos nas condições marcantes dos contextos e dos tipos de modelos implementados, sejam eles planejados ou emergenciais.

O ponto positivo de maior relevância, como se percebe nas respostas relacionadas anteriormente, foi a valorização do maior tempo disponível gerado em função da não necessidade de deslocamento até a instituição de ensino para aulas presenciais. No caso das propostas planejadas originalmente para o ambiente virtual, com base assíncrona, isso redundou na flexibilidade da organização dos tempos de dedicação às tarefas próprias da disciplina, o que se constitui como um dos principais motivos de escolha de disciplinas neste tipo de formato. Esta característica atende a uma demanda conjuntural vivida pelos alunos que precisam se inserir no mercado de trabalho de maneira precoce, o que os impossibilita de cumprir com os horários fixos do formato presencial.

O aspecto negativo mais mencionado referiu-se ao fato de que na virtualidade a dimensão humana do intercâmbio, da interação, se vê afetada, sendo essa uma condição que se vincula principalmente às aulas presenciais. Essa observação não se refere apenas ao intercâmbio entre alunos e professores, mas também envolve trocas entre os colegas da turma.

A esse respeito fica claro nas entrevistas o valor atribuído pelos alunos aos encontros presenciais (na proposta do *Taller DCV 5 B* da UNLP) e aos encontros síncronos (nas propostas das disciplinas on-line emergenciais), que se constituem como práticas próximas ao que acontece no formato presencial.

A possibilidade de visualização dos processos ao longo do percurso completo nas disciplinas é uma outra dimensão das ofertas on-line apontada como positiva, uma vez que permite uma revisão e reflexão sobre as decisões tomadas contribuindo para que soluções pertinentes sejam pensadas mediante uma observação crítica do trabalho próprio e alheio.

Um outro ponto detectado foi que os estudantes vivenciando processos formativos mediados por tecnologia consideraram ter conseguido um maior grau de autonomia, influenciados não somente pelo que se relaciona à administração do tempo direcionado à disciplina, como também pelo reconhecimento do professor

como um guia nos processos de aprendizagem que estimula o desenvolvimento das capacidades próprias de cada aluno. A mudança está em não mais ver o professor como o profissional que “ajuda” na tomada de decisões e de quem se espera posteriormente uma aprovação, mas sim como um interlocutor com quem se discute, dialoga e argumenta sobre questões relacionadas ao projeto.

Das situações apresentadas acima emerge a consideração de que o trabalho autônomo como condição própria da virtualidade resulta em uma experiência mais complexa do que a da presencialidade, exigindo um maior nível de tempo dedicado ao trabalho em andamento e de responsabilidade.

Uma vez detalhados os aspectos coincidentes de maior relevância surgidos da totalidade das entrevistas, consideramos importante a elaboração de uma síntese com conclusões vinculadas a cada contexto e ao tipo de modelo de ensino-aprendizagem on-line, planejado ou emergencial.

Na Argentina, a opção da disciplina *Taller DCV B*, para o desenvolvimento do projeto final de comunicação, poder ser cursada no formato on-line merece destaque. A proposta se apoia na implementação de práticas que respondem a alinhamentos pedagógicos específicos do formato, com atenção aos conteúdos da disciplina e aos requerimentos institucionais. A base do funcionamento da disciplina está em atividades assíncronas com um acompanhamento periódico e detalhado dos processos, que se viabiliza através da escrita dos tutores.

Nas entrevistas ficou claro que nesse contexto não se observam questões relacionadas às dinâmicas de intercâmbio de material visual, o que a priori poderia se constituir como um fator complexo para ser abordado. Porém, a dimensão identificada como problemática ou merecedora de atenção foi a questão da falta do contato humano nas aulas virtuais, que não impede o desenvolvimento da disciplina mas que sem dúvida não oferece a mesma interação entre alunos e professores e a riqueza dos processos de ensino-aprendizagem presenciais.

Um outro ponto importante está relacionado à participação regular dos alunos no AVA, seja participando de diálogos significativos em fóruns ou compartilhando suas produções visuais e apresentando seus argumentos para as decisões tomadas. Esse tipo de prática muitas vezes se vê enfraquecida, esvaziada por depender da participação dos colegas. A esse respeito consideramos necessário o desenvolvimento de práticas que estimulem a participação individual dos alunos como estratégia de aporte para o grupo, para assim evitar que o docente seja o ator que sempre inicia e valida os diálogos provocando uma verticalização das dinâmicas.

É central ao analisarmos as práticas de aula, considerarmos a influência que as plataformas e aplicativos utilizados têm no processo. Como mencionado antes, a UNLP oferece a plataforma AulasWeb (Moodle), considerada pelos alunos portadora de uma interface complexa, mas que não apresenta dificuldades para que uma pessoa se habitue a utilizá-la. Também mencionaram que existe uma “boa complementação” entre a plataforma institucional e os aplicativos utilizados para compartilhar produções visuais, uma vez que o Moodle se apresenta inadequado para as atividades inerentes a essa etapa do processo projetual. Para concretizá-la foi necessário recorrer a aplicativos que ofereçam maior flexibilidade para operar com imagens, ou seja, que permitam ver em detalhe os arquivos compartilhados para assim ser possível fazer intervenções pontuais, marcando-as e comentando-as. Cabe destacar que o planejamento da proposta on-line do *Taller DCV B* incluiu uma exaustiva busca por aplicativos de uso gratuito que reunissem as características necessárias para o acompanhamento dos processos de projeto. Os aplicativos selecionados foram o Stormboard e o OneNote, como opções que mais atendiam aos requerimentos explicitados, embora sabendo que ambas não eram ferramentas criadas especificamente para o uso desejado, mas poderiam ser adaptadas de maneira satisfatória.

A partir dos dados levantados nas entrevistas, as práticas de educação virtual de emergência observadas na Argentina (UNLP) e no Brasil (PUC-Rio) puderam ser abordadas de maneira comparativa. Ficou evidente que a vivência dos estudantes argentinos foi mais satisfatória. A esse respeito consideramos que a experiência que o *Taller DCV B* já possuía no âmbito da educação on-line possibilitou a tomada de decisões pedagógicas de maneira rápida e efetiva para contornar a situação. Contribuiu positivamente também o fato dos docentes, em muitos dos casos, já terem conhecimentos específicos sobre práticas virtuais ou, em outros casos, terem a possibilidade de consulta a colegas experientes sobre suas dúvidas.

Vale ressaltar que a virtualidade de emergência praticada no *Taller DCV B*, não tentou replicar práticas presenciais, mas sim implementar estratégias de aproximação à educação on-line, sempre tendo em conta a necessidade de manutenção de encontros síncronos, como resposta ao fato dos alunos envolvidos não terem escolhido cursar originalmente a disciplina mediada por tecnologia, no formato virtual. Na PUC-Rio, no curso de design que não contava até o momento com disciplinas oferecidas no formato virtual, o processo se deu diferentemente. A migração da disciplina presencial para o formato on-line desencadeou uma sen-

sação de desorientação nos estudantes, principalmente no início. Especificamente no Anteprojeto de Comunicação Visual, tentou-se migrar da presencialidade para a virtualidade mediante práticas síncronas, condição que segundo as entrevistas se repetiu também em outras disciplinas, mediante a utilização de uma grande variedade de aplicativos e ferramentas, o que contribuiu para a sensação de “desorientação” manifestada pelos alunos entrevistados.

Ainda em relação à migração, e coincidentemente com a visão dos entrevistados argentinos, os alunos da PUC-Rio afirmaram que o modo de agir dos professores foi fundamental no tipo de experiência que acabaram vivenciando.

Quanto ao intercâmbio de material visual, as duas disciplinas observadas implementaram dinâmicas diferentes. Na PUC-Rio, se optou por atividades síncronas com um posterior acompanhamento fora do horário da aula e na UNLP se adotou a dinâmica já utilizada no *Taller DCV 5 B en Línea*, que envolve o compartilhamento assíncrono das produções mediante aplicativos de mural/quadro. É importante salientar que os alunos brasileiros destacaram como o ponto mais enriquecedor da troca projetual o acompanhamento pós-aula, que se configurou como uma prática assíncrona, e não os encontros síncronos, nos quais experimentaram distrações por estímulos paralelos e dispersão no que tange o acompanhamento das aulas, talvez pelo fato da turma ter mantido na maior parte do tempo as câmeras desligadas.

Vale destacar que os alunos entrevistados concordaram que a experiência prévia no desenvolvimento de projeto facilitou o transito pela virtualidade, uma vez que a prática de trabalho já havia sido incorporada e não se iniciou na virtualidade.

Outra consideração feita com base nas entrevistas tem a ver com a escolha de cursos on-line no futuro. A resposta predominante foi que os cursos híbridos seriam a opção mais pertinente para este tipo de formação. Os alunos argentinos argumentaram dizendo que a troca “em nível humano” é fundamental em áreas que envolvem projeto, o que podemos concluir que a virtualidade na educação ainda não supre a necessidade relacionada à presença humana, ao contato entre as pessoas.

Sintetizando a análise feita, observa-se que o planejamento pedagógico específico é central em toda proposta educacional mediada por tecnologia. No caso das práticas emergenciais implementadas, foi possível identificar como mais satisfatórias aquelas que contaram com experiência prévia, se apoiando em atividades assíncronas, ou seja, as que se consolidaram mais proximamente a uma opção planejada. Esse foi o caso do *Taller DCV B*. Um outro ponto relevante foi a falta de humanização percebida no trabalho virtual, o que se apresenta como um dos maiores desafios deste tipo de modalidade formativa.

6. Diretrizes pedagógicas para cursos on-line que envolvem projeto. Uma proposta

Hoje, pensar em tecnologia na educação percebe-se como uma condição “natural”. De alguma maneira a tecnologia encontra-se presente na maioria dos processos de ensino-aprendizagem e isso demanda uma profunda reflexão quanto a suas repercussões.

Aceita-se habitualmente que a incorporação de tecnologia nos alinhamentos didáticos é a chave para solucionar, inclusive, problemas de longa data e de variada origem no campo da educação, visão que não leva em consideração que na atualidade a tecnologia

(...) refere-se a muito mais do que apenas a maquinaria e artefatos (ou seja, os aspectos materiais “não humanos” da tecnologia). (...) refere-se, também, aos contextos e às circunstâncias sociais de uso dessas máquinas e artefatos (ou seja, o que pode ser qualificado como os aspectos “humanos” da tecnologia) (SELWYN, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva, é desejável que os processos de ensino-aprendizagem se construam a partir de uma posição crítica e construtiva onde a implementação da tecnologia seja abordada considerando que a aprendizagem depende do contexto social onde acontece, de quem são os atores envolvidos e de qual é a finalidade da formação das pessoas. Segundo Selwyn é preciso

(...) incluir culturas organizacionais e micropolíticas de instituições educacionais como escolas, faculdades e universidades. Da mesma forma, o modo como um dado aprendiz se engaja na educação está ligado, também, a preocupações de contextos tais como a casa, o local de trabalho e outros locais comunitários. Por sua vez, esses contextos estão, eles mesmos, localizados em um conjunto ainda mais amplo de meios sociais – inclusive mercados comerciais, Estados e economias globais (SELWYN, 2014, p. 12).

Assim sendo, consideramos que as diretrizes pedagógicas, tanto em situações planejadas como emergenciais, devem ser propostas de maneira situada e afastadas do tecnosolucionismo.

A partir da mencionada perspectiva, e atentando ao fato de que o desenvolvimento de uma proposta de intervenção educativa on-line é basicamente um processo de design que inclui etapas de investigação, definição, produção de materiais didáticos, prototipagem, testes e implementação (GOUFFIER; NOVAES; CUNYA, 2020), delinearemos um conjunto de diretrizes que acreditamos que sejam necessárias para uma prática educativa on-line de forma planejada e também para aplicação em situações emergenciais, em concordância com as possibilidades que o contexto ofereça.

O conceito de Ambiente Pessoal de Aprendizagem (APA) desenvolvido por Castañeda e Adell (2013), e já mencionado no Capítulo 2, representa um enfoque

central a ser considerado no momento de se estabelecer as diretrizes pedagógicas de uma proposta educacional on-line, observando-se que as **condições contextuais de cada estudante** se constituem como parâmetros colocados em jogo no momento da aprendizagem.

Cada indivíduo se envolve no processo de ensino-aprendizagem a partir de sua história, experiências, vivências, crenças e características pessoais, mas também de sua realidade e de possibilidades práticas. Como mencionado no corpo das entrevistas pela professora P1, “Os alunos participam com suas próprias características, suas forças e limitações” (Entrevista realizada com a professora P2 via e-mail em 15/04/2020).

Nesse sentido, **o docente é o profissional formado para desenvolver propostas pedagógicas** que respondam aos requisitos institucionais atendendo às características dos estudantes, o contexto social e cultural e os recursos tecnológicos disponíveis.

Por esse motivo, sua formação específica é necessária já que os processos de ensino mediados por tecnologia requerem competências particulares que envolvam, como mencionado por Riedner e Pischetola (2016), a capacidade de propor mudanças metodológicas para um uso pedagógico da tecnologia, transformando-a assim numa prática social e cultural.

Em nosso entendimento, este ponto pode ser sintetizado na proposta de competência digital docente (CDD) elaborada por Castañeda, Esteve, Adell (2018) que foi analisada no Capítulo 3. Essa proposta se orienta a um perfil docente caracterizado pela capacidade de criação de modelos pedagógicos próprios baseados no uso das TICs; de implementação da tecnologia para introduzir novos conteúdos; e de geração de estratégias que estimulem competências específicas nos alunos. Além disso, um docente com habilidades para a criação de dinâmicas que propiciem práticas reflexivas a partir da mediação tecnológica, preparado para aprender eficientemente dentro do contexto tecnológico, de maneira autônoma e em rede, com compromisso social relacionado ao uso da tecnologia e por último, capacitado para um uso da tecnologia que enfatize as relações com o entorno do estudante, para assim propiciar a aprendizagem.

Consideramos necessário incorporar ao modelo anteriormente mencionado mais uma dimensão a ser levada em conta como parte das competências de um professor que se desenvolva em âmbitos mediados por tecnologia.

Trata-se da **capacidade de agir pedagogicamente sobre as dimensões humana e relacional**, considerando-as como um aspecto tão relevante quanto os restantes que são parte dos processos de ensino-aprendizagem. Isso significa,

que o trabalho sobre esta esfera deve ser parte dos alinhamentos pedagógicos e não deve ficar limitado às características pessoais do docente.

A relevância deste ponto surgiu nas entrevistas realizadas com alunos e na observação feita na UNLP e na PUC-Rio, em que o intercâmbio de material visual que a princípio poderia ter se constituído como a principal dificuldade das práticas na virtualidade, ficou relegado diante de questões relacionadas à humanização e à presença dos corpos em situações educacionais mediadas por tecnologia, tanto de tipo planejado como emergencial.

Assim sendo, o professor deve ser capaz de intervir a partir das novas formas de diálogo que as TICs oferecem e potencializar aspectos relacionais que contribuam para a formação do grupo, para o estabelecimento de vínculos afetivos e respeito ao trabalho, aos colegas e aos docentes com o objetivo de concretizar um percurso educacional estimulante, com compromisso do grupo e com fortalecimento da confiança individual.

Consideramos importante destacar aqui o valor do tipo de mediação pedagógica escolhida pelo professor em prol da veiculação das dimensões humana e relacional, fundamentais para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem (MESQUITA, 2018). Nesse sentido, faz-se necessário que o docente se apoie na presença da afetividade e do trato próximo e que possua capacidade para determinar quando são pertinentes as mudanças nos ritmos da interação, o que significa optar pela utilização de texto, áudio ou imagem nos processos de intercâmbio e a partir dessas escolhas estabelecer o tom a ser adotado, que dependerá da maneira como as mensagens forem construídas. Esses aspectos são os que tornam possível a humanização do professor. Segundo Candau (1983), em todo ambiente educacional é necessário ir além da dimensão técnica e ter especialmente em conta a dimensão humana, com ênfases nos aspectos relacionais. Somente dessa forma a didática implementada favorecerá a concretização da aprendizagem.

Portanto, acreditamos que incorporar realidades, gestos e até a presença do próprio corpo na aula on-line é condição medular dos alinhamentos pedagógicos para este tipo de modalidade formativa, respondendo a uma leitura assertiva da situação contextual, que derivará em uma diluição da distância física.

Outro tópico a ser valorizado no planejamento de propostas pedagógicas refere-se à manutenção do ritmo de trabalho, o que também vincula-se e repercute na esfera relacional.

A **presença do professor pedagogicamente planejada** nas aulas virtuais é um fator determinante na geração do ritmo necessário para o avanço dos pro-

cessos de ensino-aprendizagem. Espera-se que o docente realize um acompanhamento periódico, retomando opiniões, estimulando a reflexão, respondendo dúvidas, articulando as indagações com informação relevante e propiciando a participação do grupo, para assim constituir uma rotina na qual o docente seja capaz de sintetizar, organizar e orientar os processos em andamento.

Esse acompanhamento regular e atento é necessário na geração de confiança e autonomia dos alunos, considerando-se que seus trabalhos assumem um caráter solitário.

Também influi no mencionado ritmo de trabalho, a **clareza, o detalhamento e a pertinência na escrita dos enunciados de trabalho elaborados pelo professor**, tendo em conta que o aluno muitas vezes fará sua leitura sozinho. A especial atenção neste aspecto contribui para uma melhor experiência do aluno, sendo esse um fator que coopera para a diminuição das ansiedades geradas pelo não imediatismo próprio das atividades assíncronas.

Mais um aspecto a ser considerado no que tange ao ritmo de trabalho, é o vinculado ao **desenvolvimento de materiais específicos sob medida para as atividades propostas**, o que inclui não somente a construção ou escolha de cada um deles em concordância com os conteúdos a serem oferecidos, mas também materiais que respondem a uma leitura das necessidades próprias do grupo e da sua dinâmica. Tem-se em conta também a esse respeito, o sequenciamento das atividades em prol dos objetivos buscados.

A adequada **seleção ou desenvolvimento de recursos tecnológicos para o intercâmbio de material visual** é mais um aspecto a ser considerado nesse sentido. Há a necessidade de uma análise detalhada das práticas e dos objetivos pedagógicos buscados no acompanhamento dos processos de projeto, para que se possa determinar, mediante a testagem de diversas ferramentas disponíveis, aquelas que sejam mais pertinentes. Trabalhamos com sistemas de imagens de diversos tipos e as tecnologias escolhidas devem facilitar o compartilhamento e as posteriores operações sobre essas produções, sendo portanto necessário que possibilitem a identificação de autoria, a visualização clara dos detalhes, a comparação entre imagens, a intervenção dos integrantes do grupo mediante comentários *in situ* (escritos ou em áudio), a incorporação de referências e a concretização de um acompanhamento sistematizado do processo em andamento.

É importante considerar o tipo de acesso aos diferentes softwares ou aplicativos (gratuitos ou pagos) e as condições que envolvem suas utilizações, uma vez os usos práticos incidirão diretamente no tipo de ritmo de trabalho conseguido.

Vale retomarmos aqui o conceito de “transmídia educacional” mencionado na entrevista pela professora P2 referindo-se à implementação de dinâmicas de diferentes naturezas e com possibilidades de inclusão de uma variedade de recursos tecnológicos com a finalidade de cumprir com os objetivos pedagógicos propostos e também com uma prática que facilite a manutenção do interesse dos estudantes.

Consideramos que a implementação de estratégias desse tipo estimulam a indagação e experimentação e contribuem para o engajamento dos alunos sempre que sejam pertinentemente planejadas e dosadas.

As **práticas lúdicas e de experimentação manual** representam outra valiosa estratégia pedagógica possível de ser implementada em formatos de ensino on-line, sendo que o fato de ser esta uma modalidade mediada por tecnologia não exclui instâncias de trabalho com materiais físicos cujos processos e resultados sejam factíveis de serem compartilhados mediante os recursos tecnológicos utilizados para esse fim.

Como mencionado por Branda, Rimoldi, Quiroga,

(...) A criatividade e o jogo são formas de se conhecer e se relacionar. Seu exercício permite conceituar e aprender distintos aspectos científicos, culturais e vitais, que geram novos saberes (p. 88, 2020, tradução nossa)¹¹⁷.

(...) O processo de ensino-aprendizagem é complexo, envolve saberes e experiências que geram novas condutas e requerem uma didática inovadora, dinâmica, livre, criativa; que não responde a regras rígidas, imposições, nem a reflexos condicionados, senão ao intercâmbio e à participação (p. 88, 2020, tradução nossa)¹¹⁸.

A experiência de jogar produz um grau crescente de maturidade, de sociabilidade e identificação (...) Estende a imaginação, a fantasia e promove novas ideias e práticas, que constroem saberes intelectuais e afetivos (BRANDA; RIMOLDI; QUIROGA, 2020, p. 113, tradução nossa)¹¹⁹.

Nessa perspectiva, e atendendo ao fato de que a ação lúdica é constitutiva das pessoas em todas as etapas da sua vida sem ficar reduzida à infância, acreditamos que as dinâmicas sustentadas no jogo são estratégias valiosas no desenvolvimento da criatividade e da atitude propositiva dentro da educação mediada por tecnologia, sendo que

(...) no caso da educação superior em particular, pode ser ensinado e incentivado, fazendo parte do trabalho em aula. Já o brincar se adequa às distintas etapas de

¹¹⁷Citação original: La creatividad y el juego son formas de conocer y relacionarse. Su ejercicio permite conceptualizar y aprender distintos aspectos científicos, culturales y vitales, que generaran nuevos saberes (BRANDA; RIMOLDI; QUIROGA, 2020, p. 88).

¹¹⁸Citação original: El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, involucra saberes y experiencias que generan nuevas conductas y requieren de una didáctica innovadora, dinámica, libre, creativa; que no responde a mandatos rígidos, imposiciones, ni a reflejos condicionados, sino a intercambio y participación (BRANDA; RIMOLDI; QUIROGA, 2020, p. 88).

¹¹⁹Citação original: La experiencia de jugar produce un grado creciente de madurez, de sociabilidad e identificación (...) Despliega la imaginación, la fantasía y promueve nuevas ideas y prácticas, que construyen saberes intelectuales y afectivos (BRANDA; RIMOLDI; QUIROGA, 2020, p. 113).

maturação, como intenções e interações, promovendo aprendizados e enriquecendo a compreensão das situações que se apresentam (BRANDA; RIMOLDI; QUIROGA, p. 114, 2020, tradução nossa)¹²⁰.

Portanto, o trinômio jogo-criatividade-trabalho outorga a estas dinâmicas um lugar destacado nos planejamentos pedagógicos, uma vez que partindo do seu valor educativo favorecem resultados de qualidade, experiências originais, processos imaginativos e participação ativa dos estudantes (BRANDA; RIMOLDI; QUIROGA, 2020).

Para o planejamento de atividades lúdicas em educação on-line de cursos que envolvem projetos, se faz necessário que os professores destinados a essa tarefa conheçam em profundidade a problemática a ser abordada e os conteúdos que envolvem o seu tratamento. Devem também levar em consideração o perfil do aluno quanto a suas condições cognitivas, emocionais, sociais e de acesso tecnológico.

Da mesma forma, a capacidade de desenvolvimento de dinâmicas que propiciem a experimentação através do acerto e do erro, o acaso e a inventiva (BRANDA; RIMOLDI; QUIROGA, 2020) se torna um fator relevante no planejamento de atividades lúdicas que se orientem a promover a participação individual e do grupo com olhar crítico e diverso. Dessa forma, se contribui para alcançar um uso da linguagem visual e oral mais abrangente.

Vale destacar mais uma vez que o objetivo pedagógico buscado (indagação, dedução, invenção, criatividade, pensamento lateral, estímulo da interação, escrita, experimentação ou favorecimento dos vínculos pessoais, dentre outros) determinará o tipo de dinâmica a ser implementada, as suas características e possíveis combinações.

Um outro ponto a ser contemplado no momento do planejamento de uma intervenção educativa on-line é o necessário **trabalho de comunicação visual da proposta como um todo**, mencionado no Capítulo 2 desta dissertação. Essa tarefa deverá ser parte do desenvolvimento integral da proposta, pensando-a como uma intervenção em design e comunicação em si mesma que responde a objetivos educacionais específicos e onde o estudante vivenciará uma experiência como usuário. A esse respeito, e se tratando de cursos que envolvem projeto com docentes da área, essa instância do processo vê-se facilitada sendo que são profissionais com habilidades específicas.

¹²⁰Citação original: (...) en el caso de la educación superior en particular, puede impartirse y alentarse, formando parte del trabajo en el aula. Ya que el jugar se adecua a las distintas etapas de maduración, como de intenciones e interacciones, propiciando aprendizajes y enriqueciendo la comprensión de las situaciones que se presentan (BRANDA; RIMOLDI; QUIROGA, p. 114, 2020).

Tendo detalhado as diretrizes que consideramos mais relevantes na proposição de uma alternativa pedagógica mediada por tecnologia em cursos que envolvem projeto, torna-se necessário mencionar que este tipo de experiência em condições regulares de vida e em situação extraordinária, como por exemplo de uma pandemia, nos colocam frente à necessidade de continuar aprofundando a reflexão sobre a formação on-line e o seu lugar hoje no panorama educacional. Essa abordagem, como apontada por Morin (1994), deve partir de uma perspectiva global complexa que permita ampliar o olhar sobre a rede de elementos que fazem parte desta modalidade educacional, entendendo a natureza própria dos seus processos e desafios e se afastando da mera tradução do formato presencial para o on-line.

No próximo capítulo, trazemos algumas reflexões finais sobre a pesquisa feita e relatada nesta dissertação.

7. Considerações finais

Neste capítulo final, faremos um percorrido pelos achados e reflexões surgidos ao longo da pesquisa e relatados nos seis capítulos desenvolvidos, assim como traremos questões que possam ser abordadas em futuras pesquisas, dando continuidade ao estudo.

Iniciamos a pesquisa fazendo um levantamento bibliográfico mediante o qual foi possível estabelecer uma visão epistemológica que atravessa a investigação.

Trata-se de uma abordagem da tecnologia como cultura, afastada da conceituação ferramental. A tecnologia é assumida como uma dimensão que modifica o nosso “ecossistema” e repercute nas esferas comunicativas, políticas, econômicas e sociais e pelo tanto deve ser observada de maneira crítica. Desta forma, fica claro que propostas educacionais mediadas por tecnologia não significam alternativas centradas nelas.

Posteriormente, complementamos a visão mencionada, de não centralidade da tecnologia em propostas educacionais, com o aporte das teorias sociomateriais que nos fornecem recursos para compreender os efeitos na educação do entrelaçamento das materialidades humanas e não humanas que redundam tanto em processos padronizados como também em situações imprevistas.

Dando continuidade ao estudo, questões pedagógicas específicas da educação on-line foram abordadas, com atenção para o fato de que as suas dinâmicas possuem características próprias que não devem ser vistas meramente como uma transposição do formato presencial tradicional. Nesse sentido, foram considerados também aspectos relacionados às condições contextuais dos alunos, à formação dos professores e às diretrizes pedagógicas específicas.

Em seguida, fizemos um levantamento, uma revisão da evolução da educação a distância até chegar à educação on-line na América Latina para depois nos aprofundarmos no devir da legislação sobre a educação on-line na Argentina e no Brasil, os nossos contextos específicos de estudo. A importância das normas vigentes em cada país deriva de que nesta pesquisa optamos por contemplar as ofertas de cursos reconhecidos pelos órgãos oficiais destinados a esse fim. Desta forma as regulamentações vigentes são determinantes e marcos para o funcionamento do formato nas mencionadas condições em cada país. Nesse aspecto, concluímos que, embora ambos os países tenham tido um processo similar no tempo e no tipo de determinações que regem o formato, percebe-se no Brasil um maior impulso às modalidades mediadas por tecnologia como estratégia para a inclusão de maior número de pessoas na educação superior. A esse respeito podemos

citar a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE-2001) e o surgimento em 2006 da Universidade Aberta do Brasil.

Vale destacar que o Brasil concretizou o desenvolvimento do formato on-line mediante sua abertura para o mercado privado, que até hoje tem sido o maior responsável pelas ofertas de cursos on-line. Diferentemente, a Argentina teve uma posição mais restritiva quanto ao tipo de provedor, priorizando opções no âmbito público.

Uma pesquisa quantitativa, realizada e consultada posteriormente, confirmou as previsões derivadas da leitura da evolução da legislação. Os números evidenciaram a grande expansão do formato on-line no Brasil, onde em 2018 pela primeira vez a oferta de vagas on-line superou a do formato presencial. Do total das IES brasileiras 25,2% possuem ofertas on-line e dentro desse universo 78% pertencem ao setor privado. Na Argentina, 5,6% das ofertas de formação superior se incluem no formato on-line e a procedência do provedor, público ou privado, se apresenta equilibrada. Especificamente em referência a cursos que envolvem projeto, percebe-se um baixo número de ofertas em ambos os países, por exemplo no Brasil apenas 5% de cursos, embora eles representem uma porcentagem maior do que a verificada na Argentina, 2%.

Esses números evidenciaram que as políticas implementadas em cada país em relação à formação superior on-line se refletem diretamente na prática, apontando o Brasil como o país que mais tem impulsionado a modalidade nos contextos estudados.

Um outro tópico tratado na pesquisa abordou os parâmetros de qualidade que regem cursos no formato on-line em ambos os países. Esse ponto é especialmente importante, levando-se em conta uma visão generalizada de que as opções formativas on-line possuem uma qualidade inferior às presenciais tradicionais.

A Argentina e o Brasil contam com mecanismos similares no que se refere à avaliação institucional, externa e interna, que se apoia na observação de aspectos pedagógicos, humanos e de infraestrutura independentemente do tipo de modalidade envolvida. Além disso, identificamos nos estudos dois pontos nos quais o Brasil se destaca positivamente, em relação ao panorama argentino, no que diz respeito a qualidade. Um deles é a existência do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

O outro refere-se ao fato de que o Brasil conta com um documento vigente, “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância”, que apesar de não ter força de lei, estipula condições esperáveis das propostas on-line que se sustentam nas suas características particulares e buscam resguardar a sua qualidade. A Argentina não conta com regulamentações deste tipo, e por isso recorre a parâmetros baseados na presencialidade, o que a nosso parecer se constitui como um olhar não específico, que interfere nos resultados de avaliação da qualidade das ofertas on-line.

Um levantamento dos recursos tecnológicos mais utilizados na área da educação também foi feito, e verificamos que o Moodle é a plataforma LMS mais utilizada no contexto estudado, associado a uma diversidade de aplicativos que se orientam a responder a objetivos específicos, o que nos leva à conclusão de que as IES tendem a utilizar softwares pré-desenhados com possibilidade de customização, como é o caso do Moodle. Tanto a UNLP como a PUC-Rio utilizam a plataforma Moodle como base dos seus AVAs institucionais.

Quanto à formação docente, a pesquisa mostrou que a capacitação específica é uma condição de grande relevância, mas que até o momento não é obrigatória para os professores que trabalham em cursos on-line nos contextos estudados. Esse é um aspecto que consideramos substancial, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologia requerem competências particulares dos docentes que vão além da sua capacidade de domínio ferramental da tecnologia.

O marco da pandemia da COVID-19 representa uma situação extraordinária na qual a educação viu-se fortemente impactada. Na América Latina, o momento pelo qual estamos passando conseguiu expor as falências e os atrasos das políticas na educação on-line, a falta de capacitação docente e a precariedade da conectividade, mas também evidenciou a capacidade de resposta e adaptação frente a um panorama adverso, num contexto de forte enraizamento da educação presencial.

Evidenciou também a necessidade da ação do professor ir além dos conteúdos curriculares e intervir em questões socioemocionais e de relacionamento. Esse tipo de suporte foi condição tão essencial quanto a possibilidade de implementação de práticas virtuais para a manutenção do ano letivo.

Um outro ponto observado foi que a utilização de dinâmicas síncronas no contexto da educação on-line foi prevalecente, buscando replicar os processos que acontecem em aulas físicas, algo que evidencia que as práticas virtuais eram pouco consideradas como dinâmicas possíveis de complementar atividades presenciais. Vale destacar que na maior parte das situações emergenciais de migração do formato presencial para o on-line, esse trabalho ficou nas mãos de cada

docente, que precisou rever suas práticas de aula e as características e possibilidades de implementação das mesmas, diante das dificuldades de desenvolvimento de propostas mais ou menos sistematizadas.

Especificamente no estudo de campo realizado, observou-se a prática adotada no *Taller DCV 5 B en línea* (UNLP), como opção de proposta planejada para oferecimento on-line, e do *Taller DCV 2-4* (UNLP) e do Anteprojeto de Comunicação Visual (PUC-Rio), disciplinas originalmente presenciais que envolvem projeto, como oferecimento de disciplinas no formato on-line em situação emergencial.

O fato do *Taller DCV 5 B en línea* se constituir como uma proposta pedagógica oferecida anualmente como opção para ser cursada no formato 100% virtual envolveu um processo prévio de design, no qual foram considerados, como em qualquer outro ambiente educacional, aspectos sociais, políticos, tecnológicos e humanos em permanente entrelaçamento.

Nesse sentido, um modelo pedagógico específico foi planejado para atender ao currículo, às características dos atores e ao contexto sociocultural, considerando-se a conectividade e o letramento digital como aspectos centrais. Também foram levados em conta os tipos de recursos tecnológicos oferecidos pela instituição e a possibilidade de acesso a outros aplicativos para complementar a plataforma AulasWeb, uma vez que ela não possui características apropriadas para o intercâmbio de material visual, que nos processos de ensino-aprendizagem de design demandam a possibilidade de intervenção sobre as produções com a finalidade de orientar os alunos. Finalmente, verificou-se que o apoio da UNLP com políticas de impulso à educação on-line foi fundamental para permitir a colocação em funcionamento da proposta com o aval da instituição, numa experiência que já tem quatro anos em atividade.

Como ponto inicial, que poderia parecer óbvio nesta dissertação, partimos da premissa que a educação mediada por tecnologia se constitui como uma opção viável de ser implementada em cursos que envolvem projeto. Sustentamos essa afirmação nos baseando nas possibilidades de visualização e visibilidade dos processos de projeto que a mediação tecnológica oferece, sendo possível registrar detalhadamente o processo e acessar o mesmo a qualquer instância do desenvolvimento no momento que for necessário, com a possibilidade de ter uma visão integral do que foi produzido em períodos de tempo prologados. Isso facilita a revisão e reflexão permanente sobre o próprio trabalho e o dos colegas.

Assim sendo, o modelo pedagógico do *Taller DCV 5 B en línea* apoia-se no desenvolvimento do processo projetual como dinâmica que possibilita uma

aprendizagem significativa, onde as condições e as dificuldades promovem soluções inovadoras que melhorem as situações comunicacionais numa visão de sistemas complexos.

Um outro ponto valorizado nesse modelo é a visibilidade e permanência do acompanhamento docente dos processos dos alunos, que permite a comparação e a aproximação de olhares que usualmente ficam reduzidos ao contexto da aula física onde acontecem. As observações e o acompanhamento dos professores na educação mediada permanecem registrados em texto, às vezes gravados em áudio e, portanto, possibilitam a sua revisão por parte dos estudante e dos colegas docentes. Consideramos que o correto aproveitamento desta condição redundará em trajetos onde o aluno ganha autoconfiança e independência.

Um último motivo que sustenta nossa afirmação inicial tem a ver com as competências dos profissionais envolvidos, que devem ser possuidores de capacidades para organizar conteúdos e informações com a finalidade de otimizar a experiência de usuário do aluno em um AVA.

Nos interessa, por fim, destacar um aspecto várias vezes mencionado ao longo desta dissertação, que acreditamos que deva ser parte das conclusões por sua relevância e por abrir caminhos para futuras pesquisas. Trata-se do trabalho de uma visão pedagógica que considere as dimensões humana e de relacionamento, que estão diretamente vinculadas à presença dos corpos na virtualidade.

O formato presencial precisa de um espaço físico para o desenvolvimento das suas práticas, e nesse espaço de presença compartilhado, os corpos dos atores estão em interação permanente. No caso das disciplinas que envolvem projeto, este aspecto adquire características particulares, uma vez que a prática de oficina é uma modalidade que propicia o encontro e o intercâmbio entre as pessoas. Embora essa seja uma condição que contribua positivamente na esfera dos relacionamentos, consideramos que a presencialidade e a qualidade nos vínculos entre docentes e alunos e alunos entre si não são sinônimos. Sustentamos que esta dimensão deve ser parte dos planejamentos didáticos, desconsiderando a visão de ser uma condição “natural” da presencialidade.

No que se refere à educação on-line, a abordagem desta esfera representa uma complexidade maior, algo que as entrevistas com os alunos evidenciaram claramente. Nas entrevistas, o domínio tecnológico e os modos de intercâmbio de material visual propriamente ditos se mostraram aspectos menos relevantes, sendo a dimensão relacional o aspecto que emergiu com maior força, e que requer de uma profunda reflexão, levando-se em conta a abordagem dos aspectos soci-

ais e materiais presentes na situação. A não presença física de alunos e professores em um espaço comum, e as dinâmicas assíncronas características do formato são condições que diluem a humanização dos atores. Vale lembrar que as práticas projetuais geralmente se desenvolvem em ambientes onde se compartilham tempos de práticas prolongadas e próximas entre as pessoas que compõem o grupo. É por isso que acreditamos ser necessário que o docente reconfigure o seu papel considerando os aspectos humanos e relacionais como tão importantes quanto qualquer outra dimensão das que fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é bastante relevante o tipo de mediação pedagógica escolhida pelo tutor, que deve incluir formas diversas de comunicação às quais se possa recorrer de acordo com as características de cada contexto.

Uma outra etapa do trabalho de campo observou experiências de ensino-aprendizagem on-line em situações emergenciais. Podemos pontuar, logo de início, uma diferença substancial entre os dois contextos observados que tem a ver com a existência prévia de uma disciplina oferecida em formato on-line, no caso do *Taller DCV 2-5 B* (na UNLP), que proporcionou um embasamento pedagógico que contribuiu para uma transição mais fluida e menos estressante para os atores envolvidos. Também influiu positivamente a experiência prática adquirida em “aulas estendidas”, que fizeram parte das disciplinas *Taller*, do 2º ao 5º ano, nas quais práticas presenciais foram complementadas com virtuais no ambiente institucional AulasWeb, em anos anteriores a 2020. Dessa maneira, nem os alunos, nem os professores se encontraram frente a um universo totalmente desconhecido no momento de enfrentar a migração à virtualidade.

Esta situação observada e relatada acima é decorrente das políticas de impulso à educação virtual que a UNLP tem e já vinha adotando e também ao interesse particular da professora responsável pelo *Taller DCV B*, que possui uma visão de abertura à mediação tecnológica em cursos que envolvem projeto.

Na observação de campo realizada na PUC-Rio e nas entrevistas com professores que trabalharam em situações emergenciais, não planejadas, emergiu que os tipos de dinâmicas desenvolvidas, a inovação e a experimentação dentro do novo contexto ficarem associadas às capacidades e interesses de cada professor, existindo aqueles que tomaram a situação extraordinária como uma oportunidade de colocar em prática soluções originais e outros que optaram por repetir mecanismos da presencialidade na virtualidade.

Os casos em que as dinâmicas se apoiaram na transposição direta da presencialidade para a virtualidade tiveram os resultados menos estimulantes para os alunos entrevistados, que manifestaram ter atravessado a experiência com

uma sensação de cansaço e estresse maior. Nesse tipo de situação também observamos um menor grau de participação e intercâmbio entre os estudantes. A questão nos leva a considerar que a formação on-line, seja ela parte de uma situação planejada ou emergencial, deva incluir um alto grau de dinâmicas assíncronas pensadas para a situação virtual, que não pretendam simular dinâmicas presenciais. Mesmo que como um todo, incluam encontros síncronos mas com características diferenciadas das presenciais.

Concluimos esta dissertação com a convicção de que a formação on-line em cursos de projeto, longe de empobrecer as aulas, oferece um desafio que envolve uma análise da prática docente, demanda uma formação específica, obriga a reformulação das práticas, exige uma ação sobre os conteúdos mediante um trabalho de síntese, atualização e sequenciamento e modifica as formas de diálogo entre os colegas docentes em um contexto de democratização da educação, entendendo que o formato contribui para que uma quantidade maior de pessoas alcance a formação superior nas atuais condições de vida. Se este processo tiver como base a colaboração e a cooperação entre os atores do processo, professores e alunos, acreditamos que as chances de se alcançar bons resultados, que se constituam como um grande avanço na educação, tanto presencial como mediada, são enormes.

Como observado pelos alunos, o papel docente é fundamental na experiência educacional vivenciada. São os professores os profissionais que deverão se adaptar à solução de novos problemas que não serão possíveis de serem abordados se não for através do trabalho em equipe, onde cada um será parte de uma cadeia de tarefas entrelaçadas que incluem a capacitação em tutoria, a pesquisa de ferramentas de interação e a experimentação e teste de novas práticas. Também serão necessários acordos no modo de escrita de enunciados, tipos de tarefas e exercícios no contexto de um grupo de pessoas, que necessariamente deverá ter tarefas diferenciadas, considerando que o núcleo do trabalho é a atividade didática e o grande desafio é o trabalho assíncrono.

A virtualização de cursos de base projetual se constitui, portanto, como um caminho que aprimora a possibilidade dos estudantes de registrar processos e acessar esses processos ao longo do percurso, possibilitando que os docentes possam rever, avaliar, argumentar, consolidar ou reformular práticas de acompanhamento e orientação.

8. Referências bibliográficas

ADELL, J.; CASTAÑEDA, L. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? *In: HERNÁNDEZ, J; PENNESI, M; SOBRINO, D; VÁZQUEZ A. (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC.* Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Pág. 13-32, 2012.

AUSUBEL, D. P. **Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.** Barcelona: Ed. Paidós, 2002.

BARTOLOMÉ, A. R. Blended Learning. Conceptos básicos. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, N.º 23, Pág. 7-20. Sevilla:Facultad de Ciencias de la Educación (US), maio 2004. Disponível em: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55455/Blended%20learning.%20Conceptos%20b%a1sicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 ago. 2020

BATES, A. **Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios.** Barcelona: Gedisa, 2001.

BENEITONE, P. et al. **Reflexiones y perspectivas de la educación superior em América Latina. Informe final -Proyecto Tuning- América Latina. 2004-2007.** Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2007.

BID. La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos en América latina y el Caribe ante COVID-19. **Documento para discusión N.º 8**, Sector Social, División de Educación, 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19> Acesso em: 27 oct. 2020.

BOMFIM, G. Fundamentos de uma Teoria Transdisciplinar do Design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação. **Estudos em Design - Design Articles**, Vol. V, N.º 2, p. 27-41. Rio de Janeiro: Estudos em Design Editora, 1997.

BONSIEPE, G. **Del objeto a la interfase: mutaciones del diseño.** Buenos Aires: Ed. Infinito, 1999.

CALDEIRO, G.P. La comunicación en línea y el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales. **Austral Comunicación.** Vol. 3, N.º 1. Buenos Aires: Universidad Austral, 2014.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. *In:_____.* **A didática em questão.** 36º ed. Petrópolis: Vozes, Cap. 1, Pág. 13-24, 2014.

CASAL, S. M. S. Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. *Ética@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, N.º 3, Granada: Editorial Universidad de Granada, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6869844> Acesso em: 11 ago. 2020.

CASTAÑEDA, L.; ADELL, J. La anatomía de los PLEs. *In: _____* (eds.). **Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red**. Alcoy: Marfil, 2013. Disponível em: <https://www.um.es/ple/libro/> Acesso em: 03 fev. 2020.

CASTAÑEDA, L.; ESTEVE, F.; ADELL, J. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? **RED. Revista de Educación a Distancia**, N.º 56, Art. 6. Murcia: Universidad de Murcia, janeiro 2018. Disponível em: http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf Acesso em: 28 jan. 2020.

CASTAÑEDA, L.; SELWYN, N. ¿Algo más que herramientas? Dar sentido a la digitalización actual de la Educación Superior. *In: _____* (eds.). **Reiniciando la universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales**. E-book. Barcelona: Ed. UOC (Oberta UOC Publishing, SL), 2019.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DÍAZ DÍAZ F. J.; LÁZARO CASTRO ARÉVALO, A. **Requerimientos pedagógicos para un ambiente virtual de aprendizaje**. La Habana. Cofin. Vol.11, N.º1, 2017. Disponível em: <http://www.cofinhab.uh.cu/index.php/RCCF/article/view/208/204> Acesso em: 5 mar. 2021

DIONISIO, A. W. **Intervenciones pedagógicas con b-learning (presencial - aulas virtuales)**. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2014.

FAINHOLC, B. **La Interactividad en la educación a distancia**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

FALCÃO DE BITTENCOURT D.; ROESLER, J; DA SILVA DIAS, J. Avaliação Externa de Cursos de Graduação a Distância: Análise dos Indicadores do MEC. *In: Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Ecuador: Virtual Educa – CALED – UTPL, 2015. Pág. 17-42. Disponível em: <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/los-problemas-de-la-evaluacion-de-la-educacion-a-distancia-en-america-latina-y-el-caribe.pdf> Acesso em: 9 ago. 2020.

FENWICK, T. Sociomateriality and Learning: a critical approach. *In*: SCOTT, D.; HARGRAVES, E. (Eds.). **The SAGE Handbook of Learning**. London: SAGE Publishings, 2015.

FENWICK, T.; LANDRIB, P. Materialities, textures and pedagogies: sociomaterial assemblages in education. **Pedagogy, Culture & Society**, Vol. 20, N.º 1, Pág. 1-7. Abingdon: Taylor & Francis, março 2012.

FINDELI, A. Rethinking design education for the 21st century: theoretical, methodological, and ethical discussion. **Design Issues**. Cambridge: MIT Press, Vol. 17, N.º 1, Pág. 5-17, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVIS, A. Fomento del aprendizaje colaborativo a distancia. *In*: CHACÓN, F. (ed.) **Metodologías de la Educación a Distancia**. Madrid: Fodepal, 2002.

GARCIA ARETIO, L. ¿Por qué va ganando la educación a distancia? **Estudios de educación a distancia**. Madrid: UNED, 2009.

GARCIA ARETIO, L. Historia de la educación a distancia. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. Vol. 2, N.º 1, Madrid: AIESAD - Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, 1999.

GOUFFIER, M. J.; NOVAES, L.; CUENYA, A. "Formação em design. Uma experiência mediada por tecnologia", p. 957-972. *In*: **Anais do Colóquio Internacional de Design 2020**. São Paulo: Blucher, 2020. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/formao-em-design-uma-experincia-mediada-por-tecnologia1-35898> Acesso em: 05 mar. 2021.

LADAGA, S. A. C. **La interacción en entornos virtuales y accesibilidad web. Plata-formas de aprendizaje. Estudio de casos**. 423 pág. Tesis de doctorado. Fac. de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. La Plata. Argentina, 2019. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82251> Acesso em: 29 mai. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura. La cultura de la sociedad digital**. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial, México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, 2007.

MACHADO, I. Ecologia das extensões culturais. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre: PPG Comunicação Social PUC-RS, N.º 39, agosto 2009.

MALDONADO GÓMEZ, G. et al. La educación superior en tiempos de covid-19: análisis comparativo México - Argentina. **Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo – GISST**. En línea. Pág. 35-60, junho 2020. Disponível em: <https://www.editorialeidec.com/revista/index.php/GISST/article/view/79> Acesso em: 25 ago. 2020.

MARTÍN-BARBERO, J. **La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana**. Bogues Globalisme et Pluralisme, Colloque international, Montreal 22-27 de abril, 2002. Disponível em: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero3.pdf Acesso em: 11 ago. 2020.

MESQUITA, S. S. A. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Online). São Paulo. Vol. 48, N.º 168, Pág. 506-531, abril-junho 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-506.pdf> Acesso em: 11 ago. 2020

MILLER, W. **A definição de design**. Disponível em: https://www.academia.edu/15847251/William_Miller_A_defini%C3%A7%C3%A3o_de_design_The_definition_of_design Acesso em: 15 jul. 2020.

ORMEZZANO, G. Educación estética: una nueva cosmovisión en la escuela. **REP - Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, Vol. 12, N.º 1, Pág. 110-118, janeiro-junho 2005.

PISCHETOLA, M. A ecologia dos meios e a tecnologia como imersão cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 18 – N.º 3, 2018. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13046/7650> Acesso em: 11 ago. 2020.

PEDRÓ, F. COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. **Agenda 2030**. Fundación Carolina, 2020. Disponível em: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf> Acesso em: 23 out. 2020.

RAMA VITALE, C. Las complejidades de evaluar y acreditar la educación a distancia. In: **Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe**. Ecuador: Virtual Educa – CALED – UTPL, 2015. Pág. 9-11. Disponível em: <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/los-problemas-de-la-evaluacion-de-la-educacion-a-distancia-en-america-latina-y-el-caribe.pdf> Acesso em: 9 ago. 2020.

RAMA VITALE, C. **Políticas, tensiones y tendencias de la educación virtual em América Latina**. E-Book. Salta: EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta), 2019.

RAMA VITALE, C. Un nuevo escenario en la educación superior en América Latina: la educación virtual. In: **La educación superior virtual en América Latina y el Caribe**. México: ANUIES, IESALC, 2004. Disponible em: https://www.academia.edu/5279365/Un_nuevo_escenario_en_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina_la_educaci%C3%B3n_virtual Acceso: 8 ago. 2020.

RIEDNER, D. T.; PISCHETOLA, M. Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? **Educação, Formação & Tecnologias**. Vol. 9 (2). Pág. 37-55, 2016. Disponible em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/526/257> Acceso em: 11 ago. 2020.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso**. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROGOVSKY, C. Tutorías en línea. Salir del centro para ponerse al lado. In: **Actas III Jornadas Educación a Distancia y Universidad**. Buenos Aires: Flacso Argentina, Pág. 103-105, 2019. Disponible em: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/tutorias-linea-salir-del-centro-para-ponerse-al-lado> Acceso em: 21 jan. 2020.

RUBIO GÓMEZ, M. J.; ROMERO FERNÁNDEZ, L. M. Apostar por la calidad de la educación superior a distancia desde la pertinencia social. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Vol. 8, N.º 1-2. Madrid: AIESAD - Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, 2005.

SCOLARI, C. A. **Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2015.

SELWYN, N. **Distrusting educational technology: critical questions for changing times**. New York: Ed. Routledge, 2014.

UNESCO-IESALC. **COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones**. 2020. Disponible em: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> Acceso em: 23 oct. 2020.

VIÑAS, M. La importancia del uso de plataformas educativas. **Revista Letras**, N.º 6. Pág. 157-169. Curitiba: UFPR, 2017. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61390> Acesso em: 03 fev. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Importante: para embasar e enriquecer o posicionamento e conhecimento sobre os temas abordados nesta dissertação, foram lidos, entre vários outros autores, Paulo Freire, Lee Shulman, Pablo Baumann, Alfonso Bustos Sanchez, Gisela Schwartzman e Flavio Tarasow.

9. Anexos

9.1. Dados quantitativos

Tabela 1. Argentina. Quantidade de ofertas on-line por IES classificadas por nível de formação e pela origem da instituição (público ou privada).

	Instituições com ofertas on-line					
	Pública			Privada		
	Pre-graduação	Graduação	Pós-graduação	Pre-graduação	Graduação	Pós-graduação
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-						40
Instituto Tecnológico de Buenos Aires -ITBA-						4
Instituto Universitario Aeronáutico				6	7	
Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación H.A. Barceló					1	
Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina		2				
Instituto Universitario del Ejército "Mayor Francisco Romero"	2	2	2			
Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires						3
Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Bs. As."				2		
Universidad Abierta Interamericana				2	1	
Universidad Adventista del Plata					2	
Universidad Argentina de la Empresa				1	1	1
Universidad Argentina John F. Kennedy				3	1	
Universidad Austral				2	3	1
Universidad Autónoma de Entre Ríos	1					
Universidad Blas Pascal				7	17	4
Universidad CAECE				1	6	
Universidad Católica de Cuyo						1
Universidad Católica de La Plata				1	10	1
Universidad Católica de Salta				6	10	
Universidad Católica de Santa Fe					1	
Universidad Católica de Santiago del Estero					1	
Universidad Champagnat						1
Universidad de Belgrano				4	1	
Universidad de Buenos Aires - UBA-			1			
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales				1	6	2
Universidad de Congreso				1		
Universidad de Flores					2	
Universidad del Aconcagua					1	
Universidad de la Cuenca del Plata				1	4	
Universidad de la Defensa Nacional	1					
Universidad de la Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino				1	10	1
Universidad del Salvador				1		3
Universidad de Morón	1	3				
Universidad de Palermo				2	2	
Universidad Empresarial Siglo 21				23	35	
Universidad ISALUD						1
Universidad Juan Agustín Maza					3	1
Universidad Maimónides				1	2	6

	Instituições com ofertas on-line					
	Pública			Privada		
	Pre-graduação	Graduação	Pós-graduação	Pre-graduação	Graduação	Pós-graduação
Universidad Nacional de Avellaneda	8	3	3			
Universidad Nacional de Catamarca	1	2				
Universidad Nacional de Chilecito		1	1			
Universidad Nacional de Córdoba	3	1	9			
Universidad Nacional de Cuyo	1	1	3			
Universidad Nacional de Entre Ríos	1	2				
Universidad Nacional de Formosa		1				
Universidad Nacional de General San Martín	1	12	2			
Universidad Nacional de General Sarmiento	1					
Universidad Nacional de Hurlingham		1				
Universidad Nacional de Lanús	2	2	5			
Universidad Nacional de La Pampa	1	6	2			
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	2	3	2			
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	1	3	1			
Universidad Nacional de La Plata			3			
Universidad Nacional de La Rioja		2				
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	1	10				
Universidad Nacional del Chaco Austral	4	8				
Universidad Nacional del Comahue			2			
Universidad Nacional del Litoral	30	11	1			
Universidad Nacional de Mar del Plata	1	2				
Universidad Nacional de Misiones	2		1			
Universidad Nacional de Quilmes	2	10	21			
Universidad Nacional de Río Cuarto		2				
Universidad Nacional de Río Negro	2	11				
Universidad Nacional de Rosario	1	3				
Universidad Nacional de Salta		1				
Universidad Nacional de San Luis	2		2			
Universidad Nacional de Santiago del Estero	1	6				
Universidad Nacional de Tres de Febrero	4	10	4			
Universidad Pedagógica Nacional			1			
Universidad Provincial del Sudoeste	1					
Universidad Tecnológica Nacional	1	1				

Tabela 2. Argentina. Cursos de formação superior que envolvem projetos oferecidos na modalidade on-line.

	Instituições com ofertas on-line					
	Pública			Privada		
	Pre-graduação	Graduação	Pós-graduação	Pre-graduação	Graduação	Pós-graduação
Universidad Empresarial Siglo 21					Licenciatura em design e animação digital	
				Tec. universitário em design e animação digital		
Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"				Tec. universitária em Design e produção de materiais didáticos para entornos virtuais da aprendizagem		
Universidad Nacional del Litoral	Tec. em design do espaço cénico					
	Tec. em design de mobiliário					
	Tec. em design editorial					
	Tec. em design e programação de videojogos					
	Tec. em informática aplicada ao design websites					

Tabela 3. Brasil. Cursos de formação superior que envolvem projetos oferecidos na modalidade on-line.

	Instituições com ofertas on-line			
	Pública		Privada	
	Graduação	Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação
Centro Universitário FADERGS			Design de animação (T)	
			Design de produto (T)	
Universidade Paranaense			Produção audiovisual (T)	
			Design de moda (T)	
			Design de interiores (T)	
Universidade Metodista de São Paulo			Produção audiovisual (T)	
Centro Universitário de União da Vitória			Produção audiovisual (T)	
Centro Universitário Claretiano			Produção audiovisual (T)	
Instituto INFNET Rio de Janeiro			Produção audiovisual (T)	
			Fotografia (T)	
			Cinema e audiovisual (B)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
Universidade do Sul de Santa Catarina			Web design e programação (T)	Design de produto na era digital (ESP)
			Multimídia digital (T)	
			Produção multimídia (T)	
Centro Universitário da Serra Gaúcha			Fotografia (T)	
Universidade Cidade de São Paulo			Fotografia (T)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
			Design de produto (T)	
Universidade de Franca			Fotografia (T)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
			Design de produto (T)	

	Instituições com ofertas on-line			
	Pública		Privada	
	Graduação	Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação
Universidade Cruzeiro do Sul			Fotografia (T)	Design de interiores (ESP)
			Design de produto (T)	
Centro Universitário FACVEST			Fotografia (T)	
Universidade do Vale do Rio dos Sinos			Fotografia (T)	
			Design de produto (T)	
Centro Universitário Belas Artes de São Paulo			Produção multimídia (T)	
Faculdade de Informática e Administração Paulista			Produção multimídia (T)	
Centro Universitário SOCIESC			Cinema e audiovisual (B)	
Universidade POTIGUAR			Design de moda (T)	
			Design de animação (B)	
			Design de games (B)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
Universidade Metropolitana de Santos			Design de produto (T)	
			Design de moda (T)	
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas			Design de moda (T)	
			Design de animação (B)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
Centro Universitário do Sul de Minas			Design de produto (T)	
			Design de moda (T)	
Universidade do Oeste Paulista			Design de moda (T)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Metropolitano de Maringá			Design de interiores (T)	Design de interiores - ambientação e produção do espaço (ESP)
			Design de moda (T)	Design de moda: planejamento de coleção (ESP)
				Design de produto (ESP)
				Design de projetos sustentáveis: estratégias de conforto ambiental aplicadas a projetos arquitetônicos (ESP)
				Design e expressão gráfica (ESP)
				Criação de imagem e <i>styling</i> de moda (ESP)
Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR			Design de moda (T)	
			Design de interiores (T)	
			Design de produto (T)	
Centro Universitário INTA			Moda (T)	
			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Dom Pedro II			Design (T)	
Faculdade Melies de Tecnologia			Design (B)	
Centro Universitário FADERGS			Design de animação (B)	
			Design de games (T)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
Universidade Salvador			Design de animação (B)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
Universidade Anhembi Morumbi			Design de produto (T)	
			Design de games (B)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
Centro Universitário da Serra Gaúcha			Design de produto (T)	
			Design gráfico (T)	
			Design de interiores (T)	
Centro Universitário			Design de produto (T)	
			Design gráfico (T)	
Centro Universitário			Design de interiores (T)	

	Instituições com ofertas on-line			
	Pública		Privada	
	Graduação	Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação
do Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB				
Centro Universitário IBMR			Design gráfico (T)	
Centro Universitário de Excelência ENIAC			Design gráfico (T)	
Centro Universitário Ingá			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Ingá			Design gráfico (T)	
Universidade Cruzeiro do Sul			Design gráfico (T)	
Universidade Cruzeiro do Sul			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Leonardo Da Vinci			Design gráfico (T)	MBA em Design Thinking (ESP)
Centro Universitário Leonardo Da Vinci			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Leonardo Da Vinci			Design de produto (T)	
Centro Universitário da Grande Dourados			Design de interiores (T)	
Universidade Paulista			Design de interiores (T)	
Centro Universitário de União da Vitória	Design de interiores (T)			
Universidade Pitágoras UNOPAR			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Una			Design de interiores (T)	
Universidade da Amazônia			Design de interiores (T)	
Universidade do Vale do Itajaí			Design de interiores (T)	
Centro Universitário de Rio Preto			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Avantis			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Avantis			Design de produto (T)	
Universidade Universus Veritas Guarulhos			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Ritter Dos Reis			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Ingá			Design de interiores (T)	
Universidade Tiradentes			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Maurício De Nassau			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Integrado de Campo Mourão			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Autônomo do Brasil			Design de interiores (T)	
Universidade Anhanguera			Design de interiores (T)	
Centro Universitário Internacional			Design gráfico (T)	Arquitetura de interiores e <i>lighting design</i> (ESP)
				<i>Lighting design</i> - a luz no espaço projetado (ESP)
				Arquitetura da paisagem: a natureza no espaço projetado (ESP)
				Arquitetura sustentável - ambiente e paisagem (ESP)
				MBA em arquitetura de interiores, iluminação e paisagismo (ESP)
Faculdade Unyleya				Arquitetura e design de interiores (ESP)
				Design para mobilidade urbana (ESP)
				MBA em Design Thinking (ESP)
				Arquitetura, construção e gestão de edificações sustentáveis (ESP)
				Arquitetura da paisagem (ESP)
				Projetos de arquitetura e urbanismo em áreas de interesse cultural (ESP)
				Arquitetura e cidade (ESP)

	Instituições com ofertas on-line			
	Pública		Privada	
	Graduação	Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação
				Arquitetura comercial (ESP)
Centro Universitário Cidade Verde				Design de games e gamificação (ESP)
				UX design e learning experience (ESP)
				Design de interiores (ESP)
Faculdade Alfa América				MBA designer de produtos (ESP)
				MBA em Design Thinking (ESP)
				MBA em web designer (ESP)
				Arquitetura e urbanismo
				Design de interiores (ESP)
Faculdade FACESE				MBA Designer de produtos (ESPE)
				MBA em design thinking (ESP)
				MBA em web designer
				Design de Mobiliário (ESP)
IPOG - Instituto de Pós-Graduação & Graduação				MBA gestão de escritórios de arquitetura e design de interiores (ESP)
				Design de moda (ESP)
Faculdade Senai-CETIQT				Design de produto de moda (ESP)
				Design digital (ESP)
Universidade Estácio de Sá				Design digital (ESP)
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto				Design digital (ESP)
Centro Universitário Estácio de Santa Catarina - Estácio Santa Catarina				Design digital (ESP)
Centro Universitário Claretiano				Design em UX - User experience (ESP)
Faculdade Internacional Signorelli				Design gráfico: conceito e aplicação (ESP)
Universidade do Grande Rio Professor José De Souza Herdy				Especialização em design e produção de games (esp)
Universidade Positivo				Game design (ESP)
Universidade de Araraquara				Semiótica aplicada ao design de moda (ESP)
				Web design (ESP)
Faculdade Orígenes Lessa				Tecnologias e sustentabilidade na arquitetura e design de interiores – PARES (ESP)
Universidade Cândido Mendes				Tecnologias e sustentabilidade na arquitetura e design de interiores – PARES (ESP)
Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé				Web design (ESP)
Universidade do Oeste de Santa Catarina				Arquitetura de interiores (ESP)
Faculdade Capixaba da Serra				Arquitetura e ambiente urbano (ESP)
Faculdade Futura				Arquitetura e patrimônio (ESP)
Faculdade Dom Alberto				Arquitetura e patrimônio (ESP)
Faculdade da Região Serrana				Arquitetura e patrimônio (ESP)

	Instituições com ofertas on-line			
	Pública		Privada	
	Graduação	Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná				Arquitetura sustentável (ESP)

(B) Bacharelado / (T) Tecnológico / (ESP) Especialização

Nota: os cursos de graduação e de pós-graduação de tipo especialização incluídos correspondem aos reconhecidos pelo MEC.

9.2. Entrevistas

Roteiro professora P1 -15/04/2020-

1. Como surgiu a proposta de oferecimento da Cátedra *Taller DCV 5 B en línea*?
2. Que considerações pode fazer sobre a plataforma AulasWeb em relação à proposta pedagógica do *Taller DCV 5 B*?
3. Quais suas conclusões sobre a proposta pedagógica do *Taller DCV 5 B en línea* considerando os quatro anos de funcionamento do mesmo?
4. Qual tem sido a visão dos professores diante da possibilidade de trabalharem como tutores on-line? É necessário eles terem uma formação específica?
5. Como definiria a resposta dos alunos às práticas pedagógicas do *Taller DCV 5 B en línea*?
6. Qual é sua consideração sobre as políticas implementadas pela UNLP em educação on-line?
7. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência com a *Cátedra B en línea*?

Roteiro complementar professora P1 -24/11/2020-

8. Dentro da Cátedra B, que modificações pedagógicas vêm sendo incorporadas como resposta à situação emergencial resultante da pandemia?
9. Que conclusões podem ser elaboradas após 7 meses de migração para a virtualidade? Tem feito alguma avaliação parcial dos resultados na aprendizagem? E sobre a evasão?
10. Acredita que esta experiência derivará em mudanças nos lineamentos pedagógicos futuros?
11. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?

Roteiro professora P2 -20/05/2020-

1. Quais são as políticas educacionais em EaD que a *Facultad de Artes-UNLP* adota?

2. Qual tem sido a visão dos professores diante da possibilidade de trabalharem como tutores on-line? É necessário eles terem uma formação específica?
3. Você considera que a modalidade on-line é viável em áreas que trabalham essencialmente com projeto?
4. Que recursos tecnológicos são utilizados na *Facultad de Artes-UNLP* nas disciplinas on-line?
5. Que avaliação/considerações você faz sobre a plataforma AulasWeb? E o Moodle?
6. Você considera a plataforma AulasWeb adequada para o intercâmbio de material visual necessário na formação em design?
7. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência em formação on-line?

Roteiro complementar professora P2 -16/05/2020-

8. Na *Facultad de Artes*, se adotaram políticas específicas para a migração à virtualidade durante a pandemia?
9. Qual foi a resposta recebida tanto de docentes como de alunos em relação à migração e à prática específica na virtualidade?
10. Tem sido feita alguma avaliação parcial dos resultados na aprendizagem? E sobre a evasão?
11. Você acredita que esta experiência durante a pandemia derivará em mudanças nas políticas de educação on-line na formação superior no futuro?
12. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição para a virtualidade como resultado da pandemia?

Roteiro professora P3 -10/05/2020-

1. De acordo com sua experiência, que práticas pedagógicas vêm sendo implementadas no ensino superior de design?
2. Quais são as ferramentas ou plataformas mais utilizadas para viabilizar as aulas de design? Por quê?
3. Os cursos de design oferecidos na sua universidade envolvem processos de intercâmbio de material visual? Como esse intercâmbio é feito?
4. Os professores têm formação específica? Como ela é realizada?
5. Como definiria a resposta dos alunos às práticas pedagógicas on-line em áreas que envolvem projeto?
6. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência com cursos on-line de design?

Roteiro complementar professora P3 -16/11/2020-

7. Frente à irrupção da pandemia, na OU especificamente no curso de Design houve a incorporação/revisão/modificação de projetos ou nas linhas e abordagens pedagógicas específicas?
8. Você acredita que esta experiência derivará em mudanças nas linhas e nos projetos pedagógicos futuros?
9. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?

Roteiro professoras P4 -09/12/2020- // P5 -28/12/2020- // P6 -06/01/2021-

1. Existem na sua Universidade orientações/recomendações pedagógicas específicas para enfrentar a situação de emergência suscitada pela pandemia? Se for assim, quais são?
2. Os professores têm tido alguma capacitação específica? Como está sendo sua experiência?
3. Como levam a cabo as aulas que eram tradicionalmente presenciais?
4. Como efetuam o intercâmbio de material visual na aula?
5. Como percebe a resposta dos alunos às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem?
6. Você tem feito alguma avaliação parcial dos resultados na e da aprendizagem? E sobre a evasão, tem alguma reflexão?
7. Acredita que esta experiência derivará em mudanças nas linhas e nos projetos pedagógicos futuros?
8. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?

Roteiro alunos que tenham feito o 5to ano on-line na Cátedra B -23/4/2020 até 17/5/2020-

1. Por que optou pela modalidade on-line para cursar esta disciplina?
2. Em sua opinião, qual é a diferença principal entre uma disciplina de projeto cursada on-line e uma cursada de forma presencial? Quais os pontos positivos e os negativos de cada modalidade?
3. Como foi a sua experiência com o uso da plataforma Moodle?
4. No caso da disciplina *Taller DCV 5 B en línea*, qual a sua opinião sobre o intercâmbio de material visual utilizando a ferramenta Stormboard?
5. Quer fazer algum comentário adicional sobre a sua experiência no *Taller DCV 5 B en línea*?

Roteiro alunos de projeto situação emergencial -17/11/2020 até 08/12/2020-

1. Como está sendo sua experiência de migração para o formato de aulas virtuais?
2. Como se concretiza o intercâmbio de material visual e a comunicação nas aulas?
3. Quais são as tecnologias utilizadas nas dinâmicas da aula?
4. Quais são as principais diferenças que você encontra no formato virtual em relação à presencialidade?
5. Como avaliaria seu processo de aprendizagem e os resultados alcançados até agora?
6. Após esta experiência, você escolheria cursos oferecidos on-line de maneira total ou parcial? Se sua resposta for positiva, o faria em áreas de projeto?
7. Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a transição à virtualidade como resultado da pandemia?