

FRANCISCO SOUSA & JOSÉLIA FONSECA

francisco.jr.sousa@uac.pt; joselia.mr.fonseca@uac.pt

**CICS.NOVA.UAC, CIEC-UM E UNIVERSIDADE DOS AÇORES, PORTUGAL |
CIEC-UM E UNIVERSIDADE DOS AÇORES, PORTUGAL**

O MODELO MAPE DE ENSINO A DISTÂNCIA: QUESTÕES DE ÉTICA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO

RESUMO

O modelo MAPE de ensino a distância (EaD) tem sido implementado na lecionação de algumas unidades curriculares (UC) incluídas em cursos oferecidos por uma instituição de ensino superior portuguesa. A investigação já realizada sobre o desenvolvimento desse modelo tem atendido a várias dimensões, tais como o design dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que suportam o seu funcionamento e a autonomia dos alunos na condução do seu processo de aprendizagem. No presente texto, exploramos, sobretudo, questões de transparência na gestão da informação. Tomando por referência a ética do discurso, de Habermas, pressupomos que a transparência da comunicação assenta na inteligibilidade e no entendimento mútuo. O facto de toda a comunicação pedagógica gerada nas UC subordinadas ao modelo ficar gravada no AVA por tempo indeterminado parece conferir transparência à modalidade de EaD adotada, o que suscita várias questões pedagógicas e éticas. Assim, interessa-nos estudar as implicações da referida transparência, pelo que definimos os seguintes objetivos de investigação: 1) caracterizar os AVA subordinados ao modelo MAPE à luz de critérios de transparência; 2) compreender a perceção de alunos com experiência do modelo MAPE em relação à transparência da comunicação pedagógica online. Este último desdobra-se em dois objetivos mais específicos: 2.1) discutir a relação entre transparência e outras questões éticas associadas à comunicação pedagógica online; 2.2) discutir a relação entre transparência e estratégias de ensino e de avaliação online.

A metodologia de investigação assentou na análise de toda a comunicação pedagógica gerada no AVA de uma UC e em entrevistas a oito alunos que frequentaram essa mesma UC.

Os resultados do estudo sugerem que a referida transparência é reconhecida como mais vantajosa que desvantajosa, embora se deva discutir se alguns registos – sobretudo aqueles que assumem a forma de comentários relativos à avaliação individual de cada aluno – devem ou não manter-se visíveis para toda a turma.

PALAVRAS-CHAVE

ensino à distância; ética; transparência

1. INTRODUÇÃO

O ensino a distância (EaD) tem crescido consistentemente à escala mundial, sobretudo em ambientes online. Estes ambientes “amplificam as questões éticas enfrentadas por docentes e discentes” (Anderson & Simpson, 2007, p. 129), razão pela qual os investigadores se têm dedicado cada vez mais ao estudo dessas mesmas questões.

Mais especificamente, o trabalho aqui apresentado mobiliza predominantemente o conceito de transparência, considerando que importa ter em conta questões de transparência nos contextos educativos, como sugerem Dalsgaard e Paulsen (2009).

Entendemos transparência como a perceção de alunos e professores acerca das atividades e recursos dos outros. Transparência significa que as ações de cada um são visíveis para outros alunos e professores num determinado ambiente educativo. Por exemplo, a transparência pode significar consciência de interesses, pensamentos, preocupações, ideias, escritos, referências e trabalhos de outros. O propósito da transparência é permitir que professores e alunos vejam o trabalho de outros e, nesse sentido, tornar os participantes mutuamente disponíveis enquanto recursos para a aprendizagem. (Dalsgaard & Paulsen, 2009, p. 2)

Assumindo que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) têm um potencial de transparência, por permitirem a gravação automática da comunicação neles gerada, interessa-nos estudá-los nessa vertente, de modo a aprofundar a compreensão dos benefícios que a tecnologia educacional acrescenta à comunicação pedagógica, bem como dos riscos de exposição excessiva que parecem estar associados às mesmas facilidades tecnológicas.

Neste sentido, discutimos, na próxima seção do presente texto, alguns conceitos-chave que nortearam um estudo empírico apresentado mais adiante. Nesse estudo, procurámos, sobretudo, compreender a perceção de estudantes sobre questões de transparência na comunicação, no contexto da sua exposição a um modelo de ensino online – o modelo MAPE.

2. DIMENSÃO ÉTICA DA EDUCAÇÃO ONLINE: VALORES E TRANSPARÊNCIA

Associar ética aos processos educativos não é algo original, considerando a origem etimológica e a evolução concetual do vocábulo “educar”. De facto, a educação esteve, desde sempre, associada a uma dimensão ética.

A palavra *educar* tem origem nos vocábulos latinos *educare* e *e-ducere*. O primeiro significa alimentar, nutrir; o segundo significa conduzir para fora, desenvolver. Tanto numa dimensão mais restrita e prescritiva do termo, como a que nos é sugerida pelo étimo *educare*, que se reporta ao ato de instruir o indivíduo, como numa abordagem mais alargada e desenvolvimental, como a que é indicada pelo vocábulo *e-ducere*, educar refere-se à formação do Homem na sua dimensão sociocultural e espiritual.

Entendemos esta última à luz do que propõe Scheler (1980, pp. 54-55), isto é, como uma característica própria do Homem, que “não se reduz à evolução natural da vida”, mas que compreende “a intuição das coisas e dos fenómenos primários ou essências e uma determinada classe de atos emocionais e volitivos”. Para a filosofia scheleriana, o espírito é uma propriedade humana, que abre o Homem ao mundo, que lhe permite conhecer as coisas e que reúne condições para o tornar um ser livre.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que educar consiste num processo de aperfeiçoamento humano, no desenvolvimento da consciência do Homem, que lhe possibilita progressivamente assumir a posse da sua racionalidade humana e, conseqüentemente, desenvolver condições para que seja um ser consciente, autónomo, com capacidades de deliberar e, ao contrário dos outros animais, com o poder de decidir o curso do seu destino.

Assim sendo, é inegável que desde sempre se tem reconhecido uma dimensão ética e antropológica ao ato educativo, que visa o desenvolvimento humano, caracterizado pela unicidade dinâmica da sua dimensão singular, identidade única e irrepetível, e da sua dimensão comunitária, alicerçada nas relações intersubjetivas e no diálogo axiológico que as suporta.

Reconhecido o carácter ético da educação, facilmente se percebe a necessidade de um conjunto de princípios e pressupostos axiológicos e éticos que sustentem efetivamente a prática educativa. Assim, apoiando-nos no pensamento kantiano, consideramos que todo e qualquer ato educativo deve promover o desenvolvimento da pessoa, que deve ser sempre tratada como um fim em si mesmo, como um valor intrínseco. Um processo educativo baseado nestes pressupostos prepara o Homem para uma unicidade dinâmica do eu singular e do eu comunitário, que consubstancia a

sua identidade. Prepara-o também para se assumir como sujeito ativo e prospetivo, capaz de deliberar e reconfigurar a sua sociedade em prol do bem comum.

Neste enquadramento, a educação online suscita várias questões e reflexões éticas, cuja emergência pode estar relacionada com o facto de neste tipo de processo educativo a relação pedagógica entre professor e aluno assumir algumas características distintivas.

Uma característica bastante óbvia é a existência de uma mediação tecnológica na comunicação pedagógica entre os protagonistas. A distância torna essa mediação indispensável e tende a gerar desconfiança relativamente à solidez da referida relação. Por isso, muitos estudos sobre EaD mobilizam o conceito de distância transacional, proposto por Moore (1993) e retomado por muitos outros autores. Por exemplo, Weidlich e Bastaens (2018) definem distância transacional como “a percepção de distância psicológica entre o estudante, os seus pares, o seu professor e o conteúdo curricular” (p. 222). Assim, o EaD desafia professores, designers de AVA e estudantes a desenvolverem estratégias de comunicação pedagógica compatíveis com essa distância transacional.

Mas é possível encarar o EaD como fonte de desafios ainda mais radicais, por abalarem convicções fortemente enraizadas nos sistemas educativos há séculos. Neste sentido, conceber o EaD como uma possibilidade de “lecionação sem aulas” (Sousa & Palos, 2018) é uma ousadia, face à centralidade do conceito de aula na história da educação. Tal ousadia só é possível porque algumas características da educação online nos permitem perspetivá-la como potencial facilitadora de uma mudança de paradigma.

O EaD dificilmente sobrevive sem a construção de uma sólida relação pedagógica online, que implica o encorajamento da “copresença”, isto é, da experiência de estar envolvido com mais alguém num ambiente de aprendizagem online” (Stevens-Long & Crowell, 2010, p. 253). Nessa construção, levantam-se, necessariamente, questões epistemológicas e metodológicas que tendem a abalar, por um lado, a ideia de professor como figura central do processo de ensino e aprendizagem, que impõe um pacote de conhecimento pré-estabelecido, e, por outro lado, a ideia de aluno como recipiente desse pacote, na linha do que Freire (1970) designa por educação bancária.

Este tipo de processo de ensino tem sido amplamente, e desde há muito tempo, criticado. Para encontrar algumas manifestações exemplares dessa crítica, basta revistar a pedagogia do século XX. Dewey (1916), no início desse século, e Freire (1970), mais tarde, concebem o processo

educativo como uma ação problematizadora, democrática e assente numa racionalidade crítica. Porém, já em pleno século XXI, continuamos a assistir ao desenvolvimento de processos educativos sob o signo de um modelo tradicional, assente numa comunicação unidirecional, promotor da passividade do aluno face a um conhecimento pré-estabelecido.

O recurso sistemático a métodos predominantemente expositivos, sendo questionável em aulas presenciais, é quase insustentável no EaD, na medida em que a promoção da “copresença” requer elevados níveis de interação. Assim, no EaD torna-se particularmente óbvia a necessidade de o professor se assumir como um gestor da aprendizagem, que estrutura o ato educativo num conjunto de desafios aos quais o aluno é convocado a responder, assumindo uma atitude proativa na construção do seu conhecimento. Nesta perspetiva, a educação online pode ser alicerçada em fundamentos axiológicos, dos quais destacamos a autonomia e a responsabilidade. A assunção destes fundamentos favorece uma retoma do conceito de *e-ducere* e permite que o aluno se coresponsabilize pelo processo educativo, construindo e desocultando a verdade numa relação dialética e de discussão permanente entre as fontes do conhecimento, as orientações do docente, enquanto mediador da aprendizagem, e a discussão com os colegas.

Uma reflexão de cariz deontológico sobre a interação entre professor e aluno implica a referência a princípios em que se possa alicerçar esta relação intersubjetiva, de entre os quais destacamos o princípio da verdade e o da transparência. Na linha do pensamento de Habermas (1984), no que diz particularmente respeito ao agir comunicacional, a transparência é uma forma de assegurar a autonomia dos indivíduos, na medida em que permite a todos o conhecimento de regras com base nas quais é possível agir de forma consciente em prol do bem comum. Nesta perspetiva, uma comunidade ideal de comunicação é um espaço onde todos discutem os problemas, visando uma resolução consensual, que favoreça o crescimento de todos, ao mesmo tempo que contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

Tendo em conta estas ideias e as características da tecnologia educacional que suporta o EaD, podemos afirmar que o processo educativo online pode funcionar como uma espécie de comunidade comunicativa, em que todos são convocados a participar e, por isso mesmo, são interpelados a assumir um papel autónomo e responsável no processo educativo, assente em princípios de verdade e transparência.

A transparência permite ainda dotar o processo educativo online dos contornos de um espaço público que, à semelhança do preconizado por

Habermas (1984), seja alicerçado em padrões de justiça e tolerância. Num ambiente educativo transparente, todos se conhecem e aprendem com os erros dos outros, o que torna a ação formativa e educativa mais justa e mais tolerante. Pelo conhecimento de todos, dos seus pontos fortes e das suas debilidades, criam-se condições para aceitação dos demais e para o estabelecimento de diálogos consensuais e solidários. Tomando por referência a ética do discurso, de Habermas, pressupomos que a transparência da comunicação assenta na inteligibilidade e no entendimento mútuo.

A transparência na comunicação online é garantida, em grande parte, pela facilidade com que a informação pode ficar gravada de forma automática. Reconhecidos os benefícios dessa facilidade, importa reconhecer também que, uma vez registada a informação online, poderá ser impossível ou extremamente difícil apagá-la. Este facto torna os professores e os alunos reféns de um registo que pode ser considerado invasivo da privacidade em vários aspetos do processo de ensino, incluindo a avaliação.

De acordo com Han (2014), a transparência na sociedade digital permite a passagem da comunicação à mega-difusão da informação.

O vento digital da comunicação e da informação tudo penetra e tudo torna transparente. Sopra através da sociedade da transparência. Mas a rede digital, enquanto meio da transparência, não está submetida a qualquer imperativo *moral*. É, de certo modo, desprovida de *coração*, sendo este tradicionalmente um meio teológico-metafísico da verdade. A transparência digital não é cardiográfica, mas pornográfica. (...) Não se aspira a qualquer purificação moral do coração, mas ao proveito máximo, à atenção máxima. Com efeito, a iluminação promete um *lucro máximo*. (Han, 2014, p. 66)

A comunicação online, sobretudo aquela que é veiculada por aparelhos móveis, é também um processo de mobilização, em que “os mobilizados aceitam ser chamados a agir em cada momento e suportam uma objetiva diminuição da liberdade” (Ferraris, 2018, 46-47). Um processo educativo eficaz requer a mobilização de docentes e discentes, mas uma permanente exposição às chamadas mobilizadoras pode, de facto, limitá-lhes a liberdade.

3. O MODELO MAPE

O modelo MAPE tem sido implementado na lecionação, via EaD, de algumas UC incluídas em cursos oferecidos por uma instituição de ensino

superior (IES) portuguesa, sobretudo na área da Educação. A sigla MAPE significa modular, assíncrono, participativo e emergente.

Uma UC alinhada com o modelo MAPE organiza-se normalmente em seis módulos, cuja duração varia entre duas e três semanas. Em todos os módulos são fornecidas aos alunos orientações para a realização de tarefas de aprendizagem. Também são dados a conhecer os objetivos do módulo e os critérios de avaliação. Todos os módulos disponibilizam um fórum, que serve para esclarecimento de dúvidas e discussão dos temas abordados, podendo essa discussão ser sujeita a avaliação. Na abertura de cada módulo, é revelada a avaliação do módulo anterior. A Figura 1 representa um painel de entrada para um módulo, no qual são visíveis hiperligações para páginas correspondentes a estes elementos estruturantes.



Figura 1: Exemplo de painel de entrada para um módulo

Por norma, a realização das tarefas de aprendizagem pode ocorrer a qualquer hora do dia ou da noite, desde que sejam cumpridos os prazos definidos, como é característico do EaD em modo assíncrono, sem prejuízo da realização (pouco frequente) de algumas sessões síncronas. A criação recente, no contexto do desenvolvimento do modelo, de um recurso designado por “call center”, disponibilizado no interior dos AVA, tem facilitado a articulação entre comunicação síncrona e comunicação assíncrona. A Figura 2 mostra a organização desse recurso.

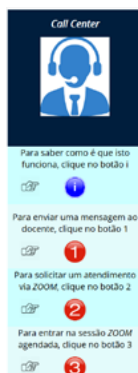


Figura 2: “Call center”

O modelo MAPE é participativo porque tem sido desenvolvido com o contributo de vários docentes e de muitos discentes, além de promover, durante o funcionamento das UC, frequentes momentos de discussão e colaboração entre estudantes. Este modelo é emergente porque surgiu numa IES sem experiência anterior de EaD e nela tem sido aperfeiçoado com base num processo de investigação de práticas letivas experimentais, e não com base na adoção ou adaptação de algum outro modelo.

Os AVA alinhados com o modelo MAPE têm sido desenvolvidos na plataforma Moodle.

4. OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

A investigação já realizada sobre o desenvolvimento do modelo MAPE tem atendido a várias dimensões, tais como o design dos AVA que suportam o seu funcionamento e a autonomia dos alunos na condução do seu processo de aprendizagem. Esse trabalho tem assumido uma lógica de *educational design research* – “pesquisa-aplicação”, em tradução brasileira –, que privilegia o estudo do desenvolvimento de intervenções educativas ou novos materiais pedagógicos, visando a produção de princípios de design (Plomp, 2010, 2018). A principal fonte de dados tem sido um questionário online, aplicado, a partir dos próprios AVA, no final dos semestres. No presente texto, exploramos, sobretudo, questões de transparência na gestão da informação.

Como já sugerimos, o facto de toda a comunicação pedagógica gerada nas UC alinhadas com o modelo ficar gravada no AVA por tempo

indeterminado parece conferir transparência à modalidade de EaD adotada, o que suscita várias questões pedagógicas e éticas, tais como as que dizem respeito ao controlo da qualidade do material de estudo e ao grau de exposição a que estão sujeitos os participantes, entre outras. Assim, interessa-nos estudar as implicações da referida transparência, pelo que definimos os seguintes objetivos de investigação:

1. caracterizar os AVA subordinados ao modelo MAPE à luz de critérios de transparência;
2. compreender a perceção de alunos com experiência do modelo MAPE em relação à transparência da comunicação pedagógica online;
 - 2.1. discutir a relação entre transparência e outras questões éticas associadas à comunicação pedagógica online;
 - 2.2. discutir a relação entre transparência e estratégias de ensino e de avaliação online.

A metodologia de investigação assentou na análise de toda a comunicação pedagógica gerada no AVA de uma UC oferecida no primeiro semestre do ano académico 2018/19, sobretudo a comunicação realizada através de fóruns de discussão e de páginas que veiculam informação relacionada com a avaliação do desempenho dos alunos. Assentou também em entrevistas a todos os alunos que frequentaram essa mesma UC – a única alinhada com o modelo MAPE que funcionou no referido semestre –, num total de oito entrevistados. Não foram incluídos dados relativos a semestres anteriores porque isso resultaria na análise de AVA bastante desiguais em termos de dinâmicas de comunicação, uma vez que, como já foi referido, foram recentemente introduzidas alterações significativas em ferramentas que suportam a comunicação que flui no contexto do modelo MAPE. O programa informático MAXQDA foi usado como ferramenta de análise dos dados recolhidos.

5. RESULTADOS

No que concerne à caracterização do AVA analisado em termos de transparência, salientamos o facto de toda a sua estrutura ser visível para os alunos, o mesmo acontecendo com todos os recursos, com exceção daqueles que ainda se encontram em “trabalho de bastidores”. A este propósito, importa também ter em conta que alguns trabalhos submetidos por

alunos só ficam visíveis para os próprios autores e para o docente, e que outros trabalhos submetidos se tornam posteriormente visíveis para toda a turma após inserção de comentários dos docentes.

O facto de os módulos permanecerem abertos até ao final do semestre e do curso favorece a transparência. De facto, enquanto forem estudantes da IES, os alunos podem sempre regressar aos AVA, neles encontrando todo o material que foi sendo gravado e disponibilizado durante o funcionamento das UC.

Outro fator de transparência é a apresentação sistemática de critérios de avaliação. Como já foi referido, o painel de entrada para cada módulo inclui uma hiperligação para uma página na qual são dados a conhecer os objetivos de aprendizagem a atingir nesse mesmo módulo. Para cada objetivo, são apresentados, nessa mesma página, critérios de avaliação e classificação, na forma de descritores de desempenho situados em diferentes níveis de aproveitamento.

Como também já foi referido, no arranque de cada módulo, é dada a conhecer aos alunos a avaliação do seu desempenho no módulo anterior. Os resultados dessa avaliação incluem comentários sobre a qualidade do trabalho realizado, correções e sugestões de melhoria, numa lógica de avaliação formativa. Além disso, é apresentada uma classificação quantitativa atribuída ao referido desempenho. Tudo isto – classificação quantitativa e comentários de natureza qualitativa – fica visível para toda a turma, o que pode ser considerado, por um lado, mais uma manifestação de transparência e, por outro lado, um aspeto especialmente sensível da comunicação gerada no AVA. Esta especial sensibilidade justificou a inclusão de uma questão diretamente relacionada com este assunto específico nas entrevistas aos alunos.

A análise das entrevistas permite-nos explicitar pensamentos dos participantes sobre a relação entre transparência, registo e outras questões éticas associadas à comunicação pedagógica online, incluindo o problema da fraude académica.

Três entrevistados consideraram que a probabilidade de fraude académica é idêntica no ensino online e no ensino presencial, e dois consideraram que este último é mais propício à fraude. Os restantes três afirmaram que no início da sua experiência educativa online consideravam que a probabilidade de fraude era maior no EaD mas tinham mudado de opinião.

Três entrevistados afirmaram que nunca tinham refletido sobre o facto de quase toda a informação gerada nos AVA ficar gravada. Outros três referiram vantagens desse facto, como, por exemplo, a impossibilidade de

distorção da informação numa lógica manipuladora e a adoção de uma postura especialmente cuidadosa na produção do discurso. Curiosamente, outro entrevistado considerou o favorecimento dessa postura uma desvantagem, por, alegadamente, encorajar um “discurso demasiado defensivo”, que implica “perda de espontaneidade”.

O risco de transposição não autorizada de informação para o exterior do AVA foi desvalorizado por sete entrevistados. Um deles justificou a desvalorização desta forma: “não digo lá nada de comprometedor”. Outro revelou, na sua justificação, confiança no AVA enquanto recurso de acesso restrito: “também não andamos por aí a revelar a nossa *password* do Facebook!”

No contexto da discussão da relação entre transparência, registo e estratégias de ensino, todos os entrevistados reconheceram que a criação automática de material de estudo facilmente acessível é uma vantagem desta abordagem ao EaD comparativamente às aulas presenciais. Estas últimas raramente são gravadas, sendo os apontamentos dos alunos o meio mais habitual de registo da informação. Como esta é quase sempre veiculada oralmente pelos professores e como a escrita é mais lenta que a fala, os apontamentos são bastante propícios a distorções. Nos AVA alinhados com o modelo MAPE, pelo contrário, quase toda a comunicação pedagógica é gerada, à partida, na forma escrita e fica registada em consequência de gravações automáticas, o que permite aos docentes o exercício de um controlo de qualidade na utilização dos registos como material de estudo, e aos discentes um fácil acesso à maior parte da informação gerada na comunicação pedagógica, como parece reconhecer um entrevistado que exclamou: “muitas das coisas que acontecem nas aulas presenciais, eu adorava que ficassem registadas no Moodle!”.

A discussão de questões de transparência na avaliação ocupou uma parte significativa das entrevistas. Verificou-se que a sensibilidade dos entrevistados relativamente ao facto de o AVA incluir comentários avaliativos sobre o desempenho individual de cada aluno que ficam visíveis para toda a turma é bastante variável. No que diz especificamente respeito aos comentários sobre o desempenho do próprio entrevistado, sete inquiridos afirmaram sentirem-se confortáveis com essa visibilidade. O outro entrevistado disse que só tinha sentido algum desconforto no início do semestre, tendo logo ultrapassado esse sentimento. Já no que concerne aos comentários sobre o desempenho dos colegas, um dos entrevistados afirmou que não os lia por falta de curiosidade e três afirmaram que não os liam por inibição

ou desconforto. Um destes últimos justificou assim essa postura: “sinto que estou a invadir o espaço do colega!”.

Atendendo à especial sensibilidade desta questão, perguntou-se aos entrevistados se os referidos comentários deveriam continuar visíveis para toda a turma ou se, pelo contrário, deveriam ser remetidos, individualmente e em privado, a cada aluno. Cinco entrevistados manifestaram-se a favor da manutenção da prática atual, um entrevistado disse que talvez se devesse tornar os comentários privados, os restantes dois sugeriram que se perguntasse aos alunos qual a sua preferência em relação a essas duas alternativas.

6. CONCLUSÕES

Os resultados do estudo sugerem que o modelo MAPE é promotor de um elevado grau de transparência na comunicação pedagógica, tendo essa característica sido quase sempre reconhecida pelos participantes como vantajosa.

Os participantes também reconheceram os benefícios da gravação automática na criação de recursos de apoio ao estudo duráveis e credíveis.

Confirmou-se que o fornecimento de informação relativa à avaliação é um aspeto particularmente crítico da comunicação realizada no contexto do modelo MAPE.

Como foi referido na secção “Objetivos e metodologia do estudo”, a investigação aqui relatada integra-se num projeto mais abrangente, que é o estudo do desenvolvimento do modelo MAPE. Este projeto, ao ser implementado numa lógica de “pesquisa-aplicação”, ou investigação do design educacional (Plomp, 2010, 2018), não visa a obtenção de resultados que suportem generalizações estatísticas. Visa, isso sim, a elaboração progressiva de princípios de design que possam ser adotados noutros contextos de aplicação do modelo MAPE. Os resultados apresentados na secção anterior não devem, portanto, ser entendidos como representativos do pensamento dos estudantes expostos ao modelo MAPE em geral. Aliás, nem seria possível sustentar tal generalização com base num estudo que envolveu apenas oito participantes. A utilidade dos resultados reside, isso sim, na possibilidade de serem tidos em conta no desenvolvimento futuro do modelo.

Neste sentido, é de salientar que o estudo tornou óbvia a necessidade de discutir se alguns registos – sobretudo aqueles que assumem a forma de comentários relativos à avaliação individual de cada aluno – devem ou não manter-se visíveis para toda a turma. Consequentemente, esta questão

será provavelmente incorporada nas próximas versões do questionário que tem sido aplicado no final dos semestres.

Também se conclui que esse questionário deverá passar a incluir questões que possibilitem uma percepção mais rigorosa sobre o aproveitamento dos registos que vão ficando gravados na plataforma, no sentido de apropriação desses mesmos registos enquanto material de estudo.

REFERÊNCIAS

- Anderson, B. & Simpson, M. (2007). Ethical issues in online education, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/02680510701306673>
- Dalsgaard, C. & Paulsen, M. (2009). Transparency in cooperative online education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ847768>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nova Iorque: Macmillan.
- Ferraris, M. (2018). *Mobilização total*. Lisboa: Edições 70.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society, vol.1*. Boston: Beacon Press.
- Han, B. C. (2014). *A Sociedade da Transparência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Londres: Routledge.
- Plomp, T. (2010). Educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). Enschede: SLO.
- Plomp, T. (2018). Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & A. Matta (Orgs.), *Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução* (pp. 25-66). São Paulo: Artesanato Educacional.
- Scheler, M. (1980). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Ediciones Losada.
- Sousa, F. & Palos, A. C. (2018). Lecionação sem aulas? Questões de liberdade e segurança no modelo MAPE. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 11(4), 581-593. Retirado de <http://brajets.com/index.php/brajets/article/view/515>

- Stevens-Long, J. & Crowell, C. (2010). Revisiting the design and delivery of an interactive online graduate program. In K. E. Rudestam & J. Schoenholtz-Read (Eds.), *Handbook of online learning* (pp. 252-266). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Weidlich, J. & Bastiaens, T. (2018). Technology Matters – The impact of transactional distance on satisfaction in online distance learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3). Retirado de <https://id.erudit.org/iderudit/1051265ar>

Citação:

Sousa, F. & Fonseca, J. (2019). O modelo MAPE de ensino a distância: questões de ética e gestão da informação. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 352-365). Braga: CECS.