

Daiana Garibaldi da Rocha

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2021

Daiana Garibaldi da Rocha

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2021

Daiana Garibaldi da Rocha

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de
doutora em Ciência da Informação, sob a orientação
do Prof. Doutor Luis Manuel Borges Gouveia.

RESUMO

DAIANA GARIBALDI DA ROCHA: Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância: modelo de referência de qualidade para o ensino superior

(Sob orientação do Prof. Doutor Luís Manuel Borges Gouveia)

O impacto das tecnologias de informação e comunicação na área educacional tem aumentado consideravelmente desde o início do século XXI. Nesse contexto de transformações profundas, que incluíram a inserção definitiva das tecnologias no processo de aprendizagem, a implantação de metodologias ativas na didática de sala de aula e o crescimento agressivo da modalidade a distância no ensino superior, a profissionalização das práticas de curadoria de conteúdo tornou-se fundamental. Visando responder a este contexto, esta tese tem como objetivo estabelecer um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para contextos de aprendizagem a distância no ensino superior. Para isso, partimos de um aprofundamento teórico sobre as relações entre processo de curadoria, conteúdos pedagógicos, recursos tecnológicos e gestão da qualidade, propondo um diálogo entre as áreas da Educação e da Ciência da Informação. Complementamos esse estudo com uma investigação empírica qualitativa e quantitativa baseada em uma coleta de dados com dois instrumentos: um questionário do tipo *survey* e entrevistas semiestruturadas. A amostra incluiu 449 participantes distribuídos entre cinco *stakeholders*: avaliadores do Ministério da Educação, bibliotecários, gestores de empresas de soluções educacionais, gestores de instituições de ensino superior e professores universitários. Por meio da análise de conteúdo (no caso das entrevistas), da comparação e triangulação dos dados obtidos, buscamos compreender a percepção dos *stakeholders* sobre o significado da curadoria de conteúdo e as diferenças entre produção e curadoria de conteúdo e, principalmente, suas necessidades e prioridades em relação à implantação do processo dentro das instituições. Desse modo, pudemos refinar a construção do modelo de referência, constituído atualmente de quatro dimensões (de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade) interligadas por três fases (exploratória, de desenvolvimento e empírica) e retroalimentadas por seis categorias (papel da curadoria, perfil do curador, critérios e instrumentos, recursos e ferramentas, aprendizagem, financeiro). Além desse modelo detalhado, propusemos também a criação de três instrumentos norteadores: o portal do curador, a formação docente e o manual instrucional. Esperamos que eles funcionem como espaços de acolhida, consulta e formação contínua para gestores, professores e profissionais da educação em geral que desejem apoio durante a jornada de implantação da curadoria de conteúdo para a educação a distância no ensino superior.

Palavras-chave: curadoria de conteúdo, Educação a Distância, ensino superior, modelo de referência, qualidade.

ABSTRACT

DAIANA GARIBALDI DA ROCHA: Content curation for Distance Education:
Quality reference model for Higher Education

(Under the orientation of PhD. Luís Manuel Borges Gouveia)

The impact of information and communication technology in education has considerably increased since the beginning of the 21st century. Due to profound transformations, which include the definitive insertion of digital technologies in the learning process, the implementation of active methodologies in the classroom, and aggressive growth of the distance modality in higher education, the professionalization of content curation became a crucial issue. In these circumstances, this thesis aims to establish a quality reference model for content curation for distance learning in higher education. To do this, we set a theoretical framework based on the relationships between the curation process, pedagogical contents, technological resources, and quality management, proposing a dialogue between the areas of Education and Information Science. Then, we proceeded with a qualitative-quantitative empirical investigation based on data collected through two instruments: a survey-type questionnaire and semi-structured interviews. The sample included 449 participants distributed among five stakeholders: evaluators from the Brazilian Ministry of Education, librarians, managers at educational solutions companies, directors at higher education institutions, and university professors. By analyzing the content of the interviews, comparing, and triangulating the data obtained, we could identify the perception of those stakeholders concerning the meaning of content curation, the differences between content production and curation, and, mainly, their needs and priorities concerning the implementation of the process within the institutions. With that, we were able to refine the construction of the reference model. It consists of four dimensions (curatorial, pedagogical, technological, and of quality) interconnected by three phases (exploratory, developmental, and empirical) and fed back by six categories (role of the curation, profile of the curator, criteria and instruments, resources and tools, learning, and financial aspects). In addition to this detailed quality model, we propose three guiding instruments: a curator's web portal, teacher training, and an instructional guidebook. These instruments function as spaces for reception, consultation, and constant training for directors, managers, professors, and education professionals in general who want support during the journey of implementing content curation for the distance modality of higher education.

Key words: content curation, distance education, higher education, reference model, quality.

RÉSUMÉ

DAIANA GARIBALDI DA ROCHA: La curation de contenu pour l'enseignement à distance: un modèle de référence de qualité pour l'enseignement supérieur

(Sous la supervision du Prof. Docteur Luís Manuel Borges Gouveia)

L'impact des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation a considérablement augmenté depuis le début du XXI^e siècle. Dans ce contexte de profondes transformations, qui incluent l'insertion définitive des technologies dans le processus d'apprentissage, la mise en œuvre de méthodologies actives dans la didactique en classe et la croissance exponentielle de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur, la professionnalisation des pratiques de curation de contenus est devenue fondamentale. Afin de répondre à ce contexte, cette thèse a pour objectif d'établir un modèle de référence de qualité de curation de contenu pour les contextes d'apprentissage à distance dans l'enseignement supérieur. Pour cela, nous partons d'un approfondissement théorique sur les relations entre le processus de curation, le contenu pédagogique, les ressources technologiques et la gestion de la qualité, en proposant un dialogue entre les domaines de l'éducation et des sciences de l'information. Cette étude a été complétée par une enquête empirique qualitative et quantitative basée sur une collecte de données via deux instruments : un questionnaire de type enquête et des entretiens semi-structurés. L'échantillon a compté 449 participants répartis entre cinq parties prenantes : évaluateurs du ministère de l'Éducation brésilien, bibliothécaires, dirigeants d'entreprises de solutions éducatives, directeurs d'établissements d'enseignement supérieur et professeurs d'université. Par le biais de l'analyse de contenu (pour ce qui est des entretiens), de la comparaison et de la triangulation des données obtenues, nous avons cherché à comprendre la perception qu'ont les parties prenantes de la signification de la curation de contenu et des différences entre la production et la curation de contenu et, principalement, leurs besoins et priorités par rapport à la mise en œuvre du processus au sein des institutions. Nous avons ainsi pu affiner la construction du modèle de référence, actuellement constitué de quatre volets (curatorial, pédagogique, technologique et qualitatif) interconnectés par trois phases (exploratoire, développementale et empirique) et alimentés par six catégories (rôle du curateur, profil du curateur, critères et instruments, ressources et outils, apprentissage, financier). En plus de ce modèle détaillé, nous avons également proposé la création de trois outils de référence : le portail des curateurs, la formation des enseignants et le manuel d'instruction. Nous espérons qu'ils fonctionneront comme des espaces d'accueil, de consultation et de formation continue pour les gestionnaires, les enseignants et les professionnels de l'éducation en général qui souhaitent être accompagnés pendant le parcours de mise en œuvre de la curation de contenu pour l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur.

Mots clés : curation de contenu, enseignement à distance, enseignement supérieur, modèle de référence, qualité.

A curadoria dever ser, pelo menos em parte, humana, e isso a torna valiosa.
(Bhaskar, 2020, p. 293)

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Thiago, aos meus pais, Maria e Luiz, e aos colegas da Educação, para que continuem com bravura suas pesquisas acreditando que a educação é, sim, a principal maneira de melhorar o mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha saúde e de minha família durante os dois últimos anos deste trabalho, no período tão intenso e crítico da pandemia de COVID-19.

Ao meu esposo, que esteve comigo em todos os momentos, inseparável e incansavelmente, e entendeu minha ausência em todos os finais de semana e madrugadas dedicados à pesquisa. Que compreendeu todo o investimento financeiro e de tempo necessários, e abdicou de outros projetos em prol do meu. Que participou de minhas reflexões em voz alta e se dedicou à criação da identidade visual da tese. Thiago, sem você essa conquista não seria possível, muito menos tão especial como está sendo. Amo você!

Aos meus pais, exemplos de ética e amor, que sempre me incentivaram a continuar estudando, mesmo com todas as dificuldades que pudessem existir, e vibraram e acompanharam cada etapa da minha trajetória.

À minha família, irmão, cunhadas, sobrinhos, sogro, sogra, que tantas vezes conviveram com minha “presença ausente” e mesmo assim compreenderam e me incentivaram a prosseguir.

Ao meu querido orientador Luis Borges Gouveia, a quem expressei meu profundo reconhecimento e minha gratidão. Foi uma grande oportunidade realizar essa pesquisa ao lado de um profissional acima de tudo humano, que esteve disponível e atento durante toda minha trajetória e que, com sua sabedoria e conhecimentos transversais, proporcionou meu crescimento como pesquisadora e contribuiu para cada detalhe deste trabalho.

Aos professores do programa de doutoramento em Ciência da Informação da Universidade Fernando Pessoa e à instituição como um todo, que me acolheram desde o primeiro dia em que cheguei a Porto e se mantiveram presentes ao longo dos anos seguintes, mesmo com a distância imposta pela pandemia.

A todos os 449 participantes da pesquisa empírica, que cederam parte de seu tempo para responder ao questionário e participar das entrevistas, contribuindo fundamentalmente para o desenvolvimento do estudo.

Aos colegas da turma de 2018, que compartilharam experiências, leituras, angústias e se mantiveram firmes na pós-graduação, incentivando reciprocamente cada vitória e avanço de escrita. Sinto uma alegria profunda em poder dizer que todos se tornaram grandes amigos.

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a composição e a conclusão deste trabalho: meu carinhoso muito obrigada!

ÍNDICE

Capítulo I – Introdução.....	1
1.1 Introdução	1
1.2 Justificativa e problema de investigação.....	4
1.3 Objetivo geral e objetivos específicos.....	6
1.4 Objeto de pesquisa e suas contribuições	7
1.5 Organização da tese	16
Capítulo II – Ciência da Informação, ensino superior na modalidade EAD e curadoria de conteúdo.....	19
2.1 Introdução	19
2.2 Breve histórico da CI e de sua interlocução com a sociedade da informação	19
2.3 Ensino superior no Brasil: As modalidades presencial, semipresencial e a distância	24
2.4 Curadoria de conteúdo no âmbito educacional	27
2.5 Relações conceituais entre gestão do conhecimento, produção de conteúdo na EAD e curadoria de conteúdo	31
2.5.1 <i>A gestão do conhecimento no ensino superior EAD</i>	33
2.5.2 <i>Produção de conteúdo para a EAD</i>	39
2.5.3 <i>Curadoria de conteúdo na EAD</i>	44
2.6 A docência no ensino superior EAD e o perfil do professor curador	47
2.7 Resumo do capítulo	51
Capítulo III – Conteúdos pedagógicos e recursos tecnológicos.....	53
3.1 Introdução	53
3.2 O material didático e as diferentes formas de aprender do aluno EAD.....	53
3.2.1 <i>Objetivos e competências de aprendizagem como definidores micro e macro da curadoria de conteúdo</i>	58
3.3 Recursos tecnológicos	60
3.3.1 <i>OA e os seus aspectos pedagógicos</i>	62
3.3.2 <i>AVA e trilhas (percursos) de aprendizagem</i>	65

3.4 Resumo do capítulo	68
Capítulo IV – Qualidade e curadoria de conteúdo para a EAD	69
4.1 Introdução	69
4.2 Gestão da qualidade	70
4.3 Gestão da qualidade na EAD.....	73
4.4 Autoria, curadoria de conteúdo e indicadores de qualidade.....	76
4.5 Resumo do capítulo	82
Capítulo V – Metodologia de investigação	83
5.1 Introdução	83
5.2 Cenário da metodologia de investigação	84
5.3 Contextualizando o estudo empírico	87
5.4 Caracterização do público-alvo.....	93
5.5 Construção dos instrumentos de coleta de dados.....	95
5.5.1 <i>Questionário Exploratório</i>	96
5.5.2 <i>Questionário Final</i>	97
5.5.3 <i>Entrevista</i>	113
5.5 Critérios de tratamento dos dados.....	118
5.6 Resumo do capítulo	120
Capítulo VI – Proposta de um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD	121
6.1 Introdução	121
6.2 Processo de construção do modelo	122
6.3 Modelo preliminar	124
6.4 Modelo conceitual.....	126
6.5 Modelo final.....	130
6.5.1 <i>Instrumentos norteadores propostos pelo modelo</i>	136
6.6 Resumo do capítulo	137
Capítulo VII – Apresentação de resultados do questionário e entrevistas.....	139
7.1 Introdução	139
7.2 Apresentação dos resultados do questionário.....	140
7.2.1 <i>Bloco introdutório</i>	140
7.2.2 <i>Bloco de curadoria</i>	146
7.2.3 <i>Bloco pedagógico</i>	157

7.2.4 Bloco tecnológico.....	165
7.2.5 Bloco de qualidade.....	170
7.2.6 Bloco final	179
7.3 Apresentação dos dados das entrevistas.....	181
7.3.1 Gestores de IES.....	181
7.3.2 Gestores de Edtech.....	202
7.4 Resumo do capítulo	210
Capítulo VIII – Discussão dos resultados.....	211
8.1 Introdução	211
8.2 Análise crítica dos resultados obtidos no questionário	212
8.2.1 Dimensão de curadoria.....	213
8.2.2 Dimensão pedagógica.....	221
8.2.3 Dimensão tecnológica.....	226
8.2.4 Dimensão de qualidade.....	230
8.3 Análise crítica dos resultados obtidos nas entrevistas com gestores de IES e de EdTech	236
8.4 Análise comparativa dos resultados.....	267
8.5 Resumo do capítulo	273
Capítulo IX – Conclusão e trabalho futuro.....	275
9.1 Introdução	275
9.2 Revisitando o problema e os objetivos da pesquisa	276
9.3 Contribuições e limitações da pesquisa.....	278
9.4 Trabalho futuro e recomendações	279
9.5 Publicações resultantes da investigação.....	280
Referências	284
Apêndices.....	308
Apêndice 1 – Roteiro do questionário final	309
Apêndice 2 – Exemplo de solicitação de divulgação da pesquisa (instrumento questionário) para a ABED	319
Apêndice 3 – Aceites de divulgação da pesquisa (instrumento questionário) pela ABED.....	320
Apêndice 4 – Divulgação do questionário na rede social LinkedIn	322
Apêndice 5 – Roteiro das entrevistas semiestruturadas com gestores de IES.....	323

Apêndice 6 – Roteiro das entrevistas semiestruturadas com gestores de Edtech 324

Anexos..... 325

Anexo 1 – Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Fernando Pessoa (UFP) 326

Anexo 2 – Aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil 327

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... 331

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Especificações do indicador 1.3 – perfil profissional do egresso.	9
Figura 2. Especificações do indicador 1.5 – conteúdos curriculares.....	10
Figura 3. Especificações do indicador 1.6 – metodologia.....	11
Figura 4. Especificações indicador 1.18 – material didático.....	12
Figura 5. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático.....	13
Figura 6. Principais autores da história da CI.....	20
Figura 7. Estado da arte – gestão do conhecimento, produção de conteúdo e curadoria de conteúdo EAD.....	46
Figura 8. Estrutura metodológica da pesquisa.....	88
Figura 9. Fases da investigação para estruturação do modelo.....	91
Figura 10. Desenho da pesquisa.....	93
Figura 11. Exemplos de modelos de curadoria de conteúdo.....	123
Figura 12. Modelo preliminar centrado em verbos da taxonomia de Bloom (1956). ..	125
Figura 13. Modelo conceitual com as bases teóricas e hierárquicas que devem ser consideradas na curadoria de conteúdo EAD.....	127
Figura 14. Modelo final, que agrega os demais modelos e propõe fases de interligação que gerarão os indicadores de curadoria de conteúdo EAD e as formas de aplicá-los.	131
Figura 15. Resultados da Pergunta 2 – gênero dos respondentes.....	141
Figura 16. Resultados da Pergunta 3 – faixa etária dos respondentes.....	141
Figura 17. Resultados da Pergunta 4 – estados de origem dos respondentes.....	142
Figura 18. Resultados da Pergunta 5 – atuação profissional dos respondentes.....	143
Figura 19. Resultados da Pergunta 6 – tempo de atuação profissional dos respondentes.....	144

Figura 20. Resultados da Pergunta 7 – grau de instrução dos respondentes.	144
Figura 21. Resultados da Pergunta 8 – área de especialização dos respondentes.	145
Figura 22. Resultados da Pergunta 9 – conhecimento do conceito “curadoria de conteúdo”.....	146
Figura 23. Resultados da Pergunta 10 – significados do conceito “curadoria de conteúdo”.....	147
Figura 24. Resultados da Pergunta 11 – responsável por realizar o processo de curadoria.....	149
Figura 25. Resultados da Pergunta 12 – ferramentas de detecção de plágio mais conhecidas.	151
Figura 26. Resultados da Pergunta 13 – valor principal da curadoria de conteúdo segundo os respondentes.....	152
Figura 27. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos avaliadores do MEC sobre o perfil do curador.....	154
Figura 28. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos bibliotecários sobre o perfil do curador.....	154
Figura 29. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos gestores de EdTech sobre o perfil do curador.....	155
Figura 30. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos gestores de IES sobre o perfil do curador.....	156
Figura 31. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos professores sobre o perfil do curador.	156
Figura 32. Resultados da Pergunta 16 – critérios de seleção de conteúdo mais relevantes.	157
Figura 33. Resultados da Pergunta 17 – instrumentos/métodos de avaliação de conteúdo e OA.....	158
Figura 34. Resultados da Pergunta 18, afirmação 1 – parâmetros que qualificam o processo de curadoria de conteúdo para a EAD.....	159
Figura 35. Resultados da Pergunta 18, afirmação 2 – nova oportunidade de atuação docente.....	160
Figura 36. Resultados da Pergunta 18, afirmação 3 – existência de diferença na realização da curadoria nas modalidades EAD e híbrida.	160
Figura 37. Resultados da Pergunta 18, afirmação 4 – facilidade de realização do processo de curadoria na modalidade híbrida.	161

Figura 38. Resultados da Pergunta 18, afirmação 5 – garantia de qualidade da IES por meio da curadoria de conteúdo.....	162
Figura 39. Resultados da Pergunta 18, afirmação 6 – visibilidade do processo de curadoria especializada.....	162
Figura 40. Resultados da Pergunta 18, afirmação 7 – importância do conhecimento do PPC na realização da curadoria.	163
Figura 41. Resultados da Pergunta 18, afirmação 8 – importância da definição dos objetivos de aprendizagem para a realização da curadoria.....	164
Figura 42. Resultados da Pergunta 18, afirmação 9 – relação entre a realização da curadoria e a avaliação do MEC.....	164
Figura 43. Resultados da Pergunta 19 – características tecnológicas imprescindíveis para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD.....	165
Figura 44. Resultados da Pergunta 20 – conhecimentos tecnológicos fundamentais para o processo de curadoria de conteúdo.....	166
Figura 45. Resultados da Pergunta 21 – recurso tecnológico mais importante no processo de curadoria de conteúdo.....	168
Figura 46. Resultados da Pergunta 22 – contribuição dos OA no processo de curadoria de conteúdo.	169
Figura 47. Resultados da Pergunta 23 – contribuição do AVA no processo de curadoria de conteúdo.....	170
Figura 48. Resultados da Pergunta 24 – diferença entre aquisição de conteúdo de EdTechs ou produção interna à IES.	171
Figura 49. Resultados da Pergunta 25 – variáveis mais relevantes do LORI.....	172
Figura 50. Resultados da Pergunta 25 – combinação das respostas dos <i>stakeholders</i> . 173	
Figura 51. Resultados da Pergunta 26 – principais critérios de controle de qualidade para a curadoria de conteúdo.....	174
Figura 52. Resultados da Pergunta 27 – atributo “acessibilidade”.....	175
Figura 53. Resultados da Pergunta 27 – atributo “professores e autores renomados e qualificados”.....	175
Figura 54. Resultados da Pergunta 27 – atributo “equipe multidisciplinar”.	176
Figura 55. Resultados da Pergunta 27 – atributo “plano de atualização de conteúdo”. 177	
Figura 56. Resultados da Pergunta 27 – atributo “banco de questões Enade”.	177
Figura 57. Resultados da Pergunta 27 – atributo “banco de objetos de aprendizagem”.	178

Figura 58. Resultados da Pergunta 27 – atributo “ambiente virtual de aprendizagem próprio”.....	178
Figura 59. Resultados da Pergunta 28 – abertura por <i>stakeholders</i>	179
Figura 60. Resultados da Pergunta 28 – importância da aquisição de soluções educacionais.....	180
Figura 61. Nuvem de palavras – significado do termo “curadoria de conteúdo”.....	214
Figura 62. Principais características de um profissional de curadoria de conteúdo EAD.	217
Figura 63. Aspectos que contribuem para o processo de curadoria – soma dos boxes “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” da Pergunta 18 do questionário. ..	222
Figura 64. Atributos que garantem que a curadoria de conteúdo atenda o instrumento de avaliação do MEC (soma dos boxes “importante” e “muito importante”).....	234
Figura 65. Porcentagem de IES que realizam curadoria de conteúdo para EAD.....	238
Figura 66. Total de incidências por categoria.	267
Figura 67. Importância das dimensões segundo o total da amostra obtida pelos questionários.....	268
Figura 68. Importância das dimensões segundo o total da amostra obtida pelas entrevistas.	268
Figura 69. Distribuição das categorias nas dimensões.	271

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Conceitos de curadoria e curadoria de conteúdo	28
Tabela 2. Conceitos de curadoria digital	29
Tabela 3. Definições de “qualidade”	71
Tabela 4. Critérios adotados na escolha dos participantes e amostragem total.....	94
Tabela 5. Regiões atingidas pelo questionário	113
Tabela 6. Planejamento de entrevistas.....	114
Tabela 7. Dados do campo “outros” da Pergunta 10 – significados do conceito “curadoria de conteúdo”	148
Tabela 8. Dados do campo “outros” da Pergunta 11 – responsável por realizar o processo de curadoria	149
Tabela 9. Dados do campo “outros” da Pergunta 13 – valor principal da curadoria de conteúdo segundo os respondentes.....	152
Tabela 10. Dados do campo “outros” da Pergunta 20 – conhecimentos tecnológicos fundamentais para o processo de curadoria.....	167
Tabela 11. Variáveis testadas no instrumento de pesquisa LORI	172
Tabela 12. Dados introdutórios dos entrevistados – gestores de IES.....	182
Tabela 13. Respostas da Pergunta 1 – processo de curadoria de conteúdo EAD.....	183
Tabela 14. Respostas da Pergunta 2 – dificuldades para realizar o processo de curadoria de conteúdo.....	189
Tabela 15. Respostas da Pergunta 3 – dimensões mais complexas de serem compreendidas pelos professores curadores segundo os gestores.....	192
Tabela 16. Respostas da Pergunta 4 – ganhos de IES que possuem processo de curadoria de conteúdo.....	195
Tabela 17. Respostas da Pergunta 5 – itens imprescindíveis para compor o modelo de referência de curadoria de conteúdo	198

Tabela 18. Dados introdutórios dos entrevistados – gestores de EdTech	202
Tabela 19. Respostas da Pergunta 1 – características de IES que adquirem conteúdo de EdTechs.....	203
Tabela 20. Respostas da Pergunta 2 – diferenças entre IES que realizam ou não curadoria de conteúdo.....	204
Tabela 21. Respostas da Pergunta 3 – dimensões mais complexas de serem compreendidas pelos professores curadores.....	206
Tabela 22. Respostas da Pergunta 4 – benefícios da IES ao adquirir conteúdo de EdTechs já tendo processo de curadoria de conteúdo estruturado	207
Tabela 23. Respostas da Pergunta 5 – itens imprescindíveis para compor o modelo de referência de conteúdo em apoio às IES	208
Tabela 24. Resumo das respostas predominantes do bloco introdutório do questionário para cada perfil de <i>stakeholder</i>	212
Tabela 25. Dimensão de curadoria – aspectos priorizados por cada perfil de <i>stakeholder</i>	219
Tabela 26. Dimensão pedagógica – aspectos priorizados por cada perfil de <i>stakeholder</i>	225
Tabela 27. Dimensão tecnológica – aspectos priorizados por cada perfil de <i>stakeholder</i>	229
Tabela 28. Dimensão de qualidade – aspectos priorizados por cada perfil de <i>stakeholder</i>	235
Tabela 29. Resumo do perfil dos entrevistados.....	236
Tabela 30. Pergunta 1 da entrevista com gestores de IES – entendimento do processo de curadoria.....	239
Tabela 31. Pergunta 1 da entrevista com gestores de EdTech – características de IES que adquirem conteúdo de EdTechs.....	242
Tabela 32. Pergunta 2 da entrevista com gestores de IES – principais dificuldades para realizar a curadoria de conteúdo para a EAD	245
Tabela 33. Pergunta 2 da entrevista com gestores de EdTech – diferenças entre IES que realizam ou não curadoria de conteúdo	249
Tabela 34. Pergunta 3 da entrevista com gestores de IES e EdTech – dimensões mais complexas de serem identificadas e compreendidas pelos curadores	251
Tabela 35. Pergunta 4 da entrevista com gestores de IES – ganhos da implantação de um processo de curadoria em IES	257

Tabela 36. Pergunta 4 da entrevista com gestores de EdTech – ganhos adquiridos por IES ao obter conteúdo de EdTechs.....	260
Tabela 37. Pergunta 5 da entrevista com gestores de IES e EdTech – dimensões a serem mais detalhadas no modelo.....	262
Tabela 38. Resumo dos dados obtidos por categoria.....	272

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- Abstartups – Associação Brasileira de Startups
- ALA – *American Library Association*
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BASis – Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CAREO – *Campus Alberta Repository of Educational Objects*
- CCEAD/PUC-Rio – Coordenação Central de Educação a Distância da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- CFB – Conselho Federal de Bibliotecários
- CI – Ciência da Informação
- DCC – *Digital Curation Centre*
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD – Educação a distância
- EdTech – empresas de soluções educacionais
- Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- FEBAB – Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições
- FNQ – Fundação Nacional de Qualidade
- HEODAR – *Herramienta para la Evaluación de Objetos Didácticos de Aprendizaje Reutilizables*
- IES – Instituição de Ensino Superior
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras – Língua Brasileira de Sinais (Libras)
- LMS – *Learning Management Systems* [Ambiente Virtual de Aprendizagem]
- LORI – *Learning Object Review Instrument* [Avaliação de Objetos de Aprendizagem]
- MBA – *Master of Business Administration*

MEC – Ministério da Educação (Brasil)

MERLOT – *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*

NDE – Núcleo docente estruturante

NPS – *Net Promoter Score*

NUTED/UFRGS – Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

OA – Objetos de Aprendizagem

PDCA – *Plan-Do-Check-Act*

PDF – Portable Document Format

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PMQ – Prêmio Nacional de Qualidade

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED)

SEAD/UFRGS – Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SEED – Secretaria de Educação a Distância

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

STP – Sistema Toyota de Produção

TI – Tecnologia da Informação

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TQC – Controle de Qualidade Total

TQM – Gestão da Qualidade Total

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1 Introdução

Esta pesquisa refere-se ao tema da curadoria de conteúdo para a Educação a Distância (EAD), cuja importância aumenta cada vez mais devido ao agressivo crescimento desta modalidade em comparação à presencial no ensino superior brasileiro, como mostraremos a seguir em uma breve análise das mudanças na conjuntura educacional ao longo dos últimos anos.

O impacto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na Educação tem aumentado consideravelmente, influenciando práticas acadêmicas e escolares tanto no setor empresarial quanto no público. Em decorrência disso, a EAD tem apresentado um crescimento significativo no que diz respeito à adesão à modalidade. De acordo com o relatório analítico do *Censo EAD.BR 2017/2018*, publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2018), as matrículas da modalidade EAD tiveram crescimento de 17,6%, o que é considerado o maior salto desde 2008. O mesmo levantamento mostrou, no ano seguinte, que, pela primeira vez na história da educação brasileira, a oferta de matrículas na modalidade EAD ultrapassou a da modalidade presencial, com um aumento de 52% em relação ao ano anterior (ABED, 2019). Esse crescimento recente indica a força das TIC no meio educacional, principalmente na EAD, e o significativo movimento da sociedade da informação (Castells, 2002, 2003; Gouveia, 2017, 2018; Gouveia & Gaio, 2004).

Diante desse cenário, é inevitável afirmar que a mutação tecnológica tem afetado todas as áreas do conhecimento científico e também o mercado empresarial. Na Educação não poderia ser diferente: a cada nova descoberta, a cada transformação proporcionada pela tecnologia, todos somos impactados. No ensino superior, esses impactos têm aberto discussões que permeiam desde o cuidadoso processo de produção de conteúdo *online*

(Filatro, 2018; Filatro & Cairo, 2015) e a aplicação de novas metodologias por meio do uso de tecnologias (Bacich & Moran, 2018; Bacich, Tanzi, & Trevisani, 2015; Moore & Kearsley, 2013; Securato, 2017) até à preocupação com a experiência de aprendizagem do aluno, respeitando as diferentes formas de aprender (Bates, 2017; Behar, 2009; Behar, 2019).

Dito isso, voltamos a atenção para o ecossistema de profissionais que configuram a modalidade EAD, pois, paralelamente às questões acima mencionadas, impõe-se a crescente necessidade de entendimento das características e dos critérios da curadoria de conteúdo para essa modalidade de ensino por parte, principalmente, de gestores e professores.

Para tanto, mobilizaremos o termo “curadoria de conteúdo para a EAD” como um conceito híbrido que absorve a fundamentação teórica tanto da curadoria de conteúdo (Kanter, 2011; Pennock, 2007) quanto da curadoria digital (Abbot, 2008). Entenda-se, portanto, que, nesta tese, a curadoria de conteúdo para a EAD se estende e se mescla ao conceito de curadoria digital, aproximando as práticas de seleção de conteúdos na EAD no campo da Ciência da Informação (CI).

O ato de pesquisar e escrever sobre curadoria de conteúdo para a EAD abarca um vasto campo de abordagem, pois ela inclui diferentes *stakeholders* de diversas áreas do conhecimento que atuam no ensino superior à distância. Consideramos que essa possibilidade de transitar entre os dois conceitos tornará mais clara a proposta interdisciplinar da pesquisa e contemplará essa pluralidade de profissionais envolvidos nos processos analisados.

Conectar as bases teóricas da CI e da Educação ao conceito da curadoria de conteúdo para a EAD se torna imprescindível, portanto, para dar consistência à tese, permitindo reflexões sobre o modo de seleção dos conteúdos pedagógicos, o uso de recursos e ferramentas, as diferentes formas de ensinar e aprender, a garantia da qualidade (conforme determinada pelos órgãos regulatórios brasileiros) e a adequação dos projetos em relação ao perfil daqueles que consomem esses conteúdos e buscam aprender com eles, os alunos.

Por transformar informação em conhecimento, a curadoria de conteúdo, por meio dos seus diferentes atributos, já vinha a se tornar peça fundamental na atuação dos profissionais da EAD, e ganhou mais espaço nos anos de 2020 e 2021 devido à pandemia de COVID-19. A urgência da transformação do ensino presencial em não presencial fez com que a compreensão do conceito, das etapas e dos critérios de curadoria se tornassem imprescindíveis não somente na EAD, mas também nos variados segmentos da educação mundial.

Nesse sentido, estar apto para ser um curador de conteúdo para EAD tornou-se uma realidade da profissão docente e uma necessidade dentro das instituições de ensino superior (IES), bem como uma oportunidade de expansão de negócios para empresas de soluções educacionais, atualmente denominadas no mercado educacional como EdTechs¹.

Embora o assunto seja fundamental neste momento, isso não significa que o conceito de curadoria de conteúdo para EAD esteja claro ou que sua prática seja corrente na área da Educação. Não podemos deixar de considerar que, ao realizarem esse processo, as IES correm o risco de não mapear adequadamente o perfil dos alunos e dos cursos para os quais o conteúdo será destinado, tampouco usufruir de recursos, ferramentas e critérios que possam contribuir para essa curadoria. Identificamos também, na revisão de literatura, que os docentes recebem pouca ou nenhuma capacitação para realizar essa atividade e, por vezes, não usufruem de todas as ferramentas disponibilizadas pela IES para isso, o que pode prejudicar a organização metodológica final desse conteúdo e a experiência de aprendizagem *online* (em linha) dos alunos.

Como é sabido que qualquer processo está sujeito a falhas, também podem ocorrer outros tipos de deslizos, haja vista as muitas exigências em termos de atualização dos conteúdos (definição de período de tempo necessário para verificar se o conteúdo não está defasado), adequação dos documentos da IES e cumprimento de etapas que respeitem as diferentes formas de ensinar e aprender. Quando há fragilidades nesses quesitos, o processo de curadoria de conteúdo para a EAD não se realiza em sua totalidade e pode

¹ Abreviação de *education technology*, ou tecnologia educacional: são soluções que integram tecnologia com a jornada dos *stakeholders* da educação (professores, alunos, administradores) (VIEIRA, 2020).

acabar ficando desconectado dos objetivos de aprendizagem, do plano original do curso e/ou da identidade da IES.

Levando em consideração os aspectos apontados, acreditamos que o estabelecimento de um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD estruturado com etapas e requisitos contribuirá não só para a eficiência do trabalho docente, mas também da gestão educacional, que busca contemplar as diferentes competências previstas para os perfis da IES, dos cursos e dos alunos.

1.2 Justificativa e problema de investigação

O crescimento da EAD, impulsionado pelas TIC, tem produzido mudanças significativas dentro das IES, tanto estruturais quanto financeiras. Nesse contexto, as possibilidades de crescimento de instituições do setor privado aumentaram significativamente a partir da alternativa de aquisição de soluções educacionais das EdTechs. Entretanto, dificuldades na adoção dessas soluções tornaram-se frequentes, em especial no que se refere ao conteúdo, e é da convivência com esses desafios ao longo de dez anos de experiência na docência e na gestão de processos educacionais EAD que surgiu a motivação para esta pesquisa.

Planejar (planejar) e realizar a curadoria de conteúdo para a EAD tornou-se um grande problema dentro das IES, pois é preciso muito mais do que a mera reprodução dos materiais utilizados na modalidade presencial. Estudos como os de Moore e Kearsley (2013), Filatro e Cairo (2015) e Behar (2019) reforçam que a intenção pedagógica deve prevalecer na oferta de conteúdos EAD, apontando a importância da transformação do conteúdo de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis para a sua oferta, os quais precisam ser utilizados para dar relevância e significado para a aprendizagem *online*.

Além dos desafios tecnológicos, Gray (2007) e Mayer-Schonberger e Cukier (2014) assinalam a relevância das TIC também na forma como se faz ciência, e, como não poderia ser diferente, há necessidade de aperfeiçoamento da seleção, criação, customização e preservação do conteúdo científico. Conduzir todo esse complexo processo não requer apenas uma equipe multidisciplinar, mas também a mobilização do

corpo docente para que se compreendam o importante papel da curadoria de conteúdo para a EAD e os critérios básicos e regulamentários que garantirão a eficácia desses conteúdos.

Atualmente, há poucos trabalhos científicos da área de CI que se relacionam com a Educação, de forma ampla, e a curadoria de conteúdo por meio da seleção e/ou criação de conteúdo para EAD, especificamente; ainda mais escassos são estudos que tratem do papel do professor como curador. Além disso, a pouca clareza dos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) nos formulários de avaliação das IES para fins de autorização e credenciamento de cursos de graduação EAD, no que tange a “perfil do egresso” (o perfil de saída dos alunos que concluíram o curso), “metodologia” e, principalmente, “conteúdo” e “material didático” reforça as motivações aqui apresentadas e justifica a relevância e a urgência desta pesquisa.

Dito isso, nosso problema de investigação envolve a curadoria de conteúdo para a EAD, pois constatamos que nem sempre os conteúdos utilizados nesse contexto são selecionados de maneira eficaz, uma vez que são adaptados de outras modalidades de ensino e que não existe um modelo de referência para a realização desse processo. Pesquisas como a de Netto, Guidotti e Santos (2017) mostram que o papel do conteúdo na EAD é engendrar situações autênticas de aprendizagem, e que a diversificação de recursos pedagógicos em sua apresentação é fundamental, devendo-se mensurar a qualidade, e não a quantidade. Essa reflexão contribui para o entendimento do problema aqui apresentado e para a circunscrição do conceito de qualidade que adotaremos, cujo enfoque é direcionado à EAD e tem como principal base os referenciais de qualidade retomados e detalhados por Castro, Marques e Serra (2020): concepção de educação e currículo no ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação na gestão da EAD, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

Percebemos que, quando produzido por equipes internas de IES, o conteúdo acaba tendo como base modelos metodológicos mais engessados (rígidos), muitas vezes transpostos diretamente da modalidade presencial, e que as instituições na maioria das vezes não contam com equipes multidisciplinares de apoio à construção tecnológica e dialógica desses conteúdos.

O conteúdo produzido e disponibilizado por EdTechs em portais, objetos de aprendizagem (OA) ou bibliotecas virtuais, por sua vez, conta com equipes multidisciplinares e investimento tecnológico pesado, o que resulta em um material atrativamente alinhado à metodologia da EAD. Contudo, ele enfrenta dificuldades de adaptação quando chega nas IES, que acabam não realizando um processo de curadoria completo, que deve contemplar aspectos pedagógicos, tecnológicos e de qualidade.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade da criação de um modelo de referência que possa apoiar as IES na construção e implantação da curadoria de conteúdo junto às suas equipes e professores curadores, para garantir uma aproximação sinérgica entre esses materiais, os objetivos de aprendizagem dos cursos e a realidade acadêmica dos alunos.

1.3 Objetivo geral e objetivos específicos

Para chegarmos a algumas alternativas de resolução do problema, foi necessário entender e mapear os diferentes caminhos realizados pelas IES durante o processo de curadoria de conteúdo para a EAD, além de ouvir diversos perfis de profissionais, tanto de instituições de ensino como de EdTechs, que também fazem parte desse processo.

Também foi fundamental o levantamento, entendimento e cruzamento das teorias educacionais e da CI relacionadas ao uso do conceito de curadoria para identificar como os processos estão sendo realizados pelas IES atualmente e quais são suas falhas, limitações e dificuldades, assim como o que eles têm apresentado de resultados significativos.

Como apoio para a resolução do objetivo geral, que consistia em estabelecer um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para contextos de aprendizagem no ensino superior na modalidade EAD, tivemos como objetivos específicos, portanto:

- i. compreender como as IES, por meio dos seus gestores e professores, estão realizando a curadoria de conteúdo para a EAD e verificando a qualidade desse processo;

- ii. identificar as principais características e fragilidades da curadoria de conteúdo para a EAD na visão de diferentes *stakeholders*² no que se refere aos requisitos previstos em quatro dimensões estabelecidas nesta tese: de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade;
- iii. propor um modelo de referência de curadoria de conteúdo para a EAD que contemple instrumentos norteadores, compilando as principais etapas desse processo e as ferramentas, metodologias e orientações disponíveis para sua realização e respeitando a legislação nacional vigente.

Esses objetivos balizaram a forma como nos aproximamos do problema de pesquisa e direcionaram a proposta de resolução “[...] *a partir de uma estratégia pedagógica que envolve a autoria sob a perspectiva da curadoria digital*” (Bassani, Magnus, & Wilbert, 2017, p. 90), considerando a importância que ações cientificamente embasadas (fundamentadas) podem oferecer diante da existente fragilidade de critérios de seleção de conteúdo.

1.4 Objeto de pesquisa e suas contribuições

O objeto de estudo desta tese é a curadoria de conteúdo para a EAD. Quanto ao conceito de curadoria, respeitamos sua etimologia histórica, principalmente as contribuições advindas do campo das artes, que têm uma das abordagens mais antigas do conceito. Contudo, como já mencionado na subseção 1.1, entenderemos nesta pesquisa que o conceito de curadoria de conteúdo tem se aproximado de forma específica da realidade da área educacional, refletindo uma evolução histórica da modalidade EAD.

Para dar conta dos aspectos relacionados às práticas digitais envolvidas nessa transição, apoiamos-nos na proposta de Abbot (2008), que define curadoria digital como o conjunto de atividades que fazem parte do gerenciamento (gestão) de dados, desde o planejamento até à produção de conteúdos, passando pela sua digitalização (para

² Nomenclatura atribuída aos profissionais envolvidos no processo de curadoria visados pela pesquisa, também identificados como grupo de interesse ou público-alvo.

materiais analógicos) ou criação (para os já gerados em meio eletrônico), garantindo a disponibilidade da informação e a sua constante atualização.

Integramos no modelo de referência produzido com base nesse conceito híbrido de curadoria de conteúdo as premissas da legislação educacional vigente no Brasil, detalhadas a seguir. Essa conciliação entre teoria e prática permitiu uma abordagem integral do problema levantado, fundamentando as análises dos dados empíricos e as contribuições ao campo da EAD delas resultantes.

A versão mais atual do instrumento de avaliação de cursos EAD do MEC, de 2017, abrange as premissas básicas inscritas em quatro documentos: *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: Autorização* (2017a), *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: Reconhecimento: Renovação de Reconhecimento* (2017b), *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância: Credenciamento* (2017c) e *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância: Recredenciamento: Transformação de Organização Acadêmica* (2017d).

Esses instrumentos têm o objetivo de gerar duas avaliações: o Conceito Institucional (CI), nos casos de recredenciamento da IES, e o Conceito de Curso (CC), nos casos de autorização de oferecimento de novas formações. Ambos os indicadores são elencados em 5 níveis, cujos valores devem ser iguais ou superiores a 3 para atingir uma qualidade satisfatória.

Os indicadores que compõem os dois documentos de avaliação de cursos (Inep, 2017a, 2017b) estão divididos em três dimensões: Organização Didático-Pedagógica (Dimensão 1), Corpo Docente e Tutorial (Dimensão 2) e Infraestrutura (Dimensão 3). A primeira delas é a que trata do perfil do egresso, da metodologia, dos conteúdos curriculares e do material didático e está interligada aos processos de curadoria de conteúdo, abarcando os indicadores 1.3, 1.5, 1.6 e 1.18 que embasaram o modelo de referência.

A Figura 1 mostra as especificações referentes ao indicador 1.3, que trata do perfil profissional do egresso.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O perfil profissional do egresso não está previsto no PPC.
2	O perfil profissional do egresso está previsto no PPC, mas não está de acordo com as DCN (quando houver) ou não expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente.
3	O perfil profissional do egresso está previsto no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver) e expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente.
4	O perfil profissional do egresso está previsto no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver), expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente e as articula com necessidades locais e regionais.
5	O perfil profissional do egresso está previsto no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver), expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente e as articula com necessidades locais e regionais, havendo planejamento para sua ampliação em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho.

Figura 1. Especificações do indicador 1.3 – perfil profissional do egresso.

Fonte: Recuperado de *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: Autorização*, Inep, 2017a, p. 10.

O perfil do egresso, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), discrimina as competências a serem desenvolvidas pelo discente e as articula com as necessidades locais e regionais, buscando a sua adequação ao mercado de trabalho.

Vejamos na Figura 2 as especificações do indicador 1.5, relativo aos conteúdos curriculares.

(continua)

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, não possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso.
2	Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, mas não consideram a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais ou o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
3	Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
4	Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e diferenciam o curso dentro da área profissional.
5	Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador.

Figura 2. Especificações do indicador 1.5 – conteúdos curriculares.

Fonte: Recuperado de *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: Autorização*, Inep, 2017a, p. 11-12.

Os conteúdos curriculares devem estar previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e sintonizados com o indicador 1.3 do perfil do egresso. Também devem prever atualização constante, acessibilidade e inovação.

A Figura 3 apresenta o indicador 1.6, que trata da metodologia.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	A metodologia, prevista no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), não atende ao desenvolvimento de conteúdos.
2	A metodologia, prevista no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, mas não às estratégias de aprendizagem; ou ao contínuo acompanhamento das atividades; ou à acessibilidade metodológica; ou à autonomia do discente.
3	A metodologia, prevista no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente.
4	A metodologia, prevista no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, e se coaduna com práticas pedagógicas que estimulem a ação discente em uma relação teoria-prática.
5	A metodologia, prevista no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulem a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionem aprendizagens diferenciadas dentro da área.

Figura 3. Especificações do indicador 1.6 – metodologia.

Fonte: Recuperado de *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: Autorização*, Inep, 2017a, p. 12.

Esse indicador busca avaliar a metodologia com base no “desenvolvimento de conteúdos”, nas “estratégias de aprendizagem”, no “acompanhamento das atividades” (que deve ser contínuo), na “acessibilidade metodológica” e na “autonomia discente”, verificando também se as práticas adotadas pela IES estimulam a “relação teoria-prática”, são “claramente inovadora[s]” e “embasada[s] em recursos que proporcionem aprendizagens diferenciadas” (Inep, 2017a, p. 12).

Por fim, na Figura 4 apresentamos o indicador 1.18, responsável por apresentar as características esperadas do material didático.

INDICADOR 1.18 Material didático

NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático no PPC.

(continua)

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O material didático descrito no PPC, a ser disponibilizado aos discentes, não teve previsão de elaboração ou validação por equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), ou não possibilita desenvolver a formação definida no projeto pedagógico.
2	O material didático descrito no PPC, a ser disponibilizado aos discentes, teve previsão de elaboração ou validação por equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), e possibilita desenvolver de maneira limitada a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação.
3	O material didático descrito no PPC, a ser disponibilizado aos discentes, teve previsão de elaboração ou validação por equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), e possibilita desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação.
4	O material didático descrito no PPC, a ser disponibilizado aos discentes, teve previsão de elaboração ou validação por equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), possibilita desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação, e prevê linguagem inclusiva e acessível.
5	O material didático descrito no PPC, a ser disponibilizado aos discentes, teve previsão de elaboração ou validação por equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), possibilita desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação, e prevê linguagem inclusiva e acessível, com recursos inovadores.

Figura 4. Especificações indicador 1.18 – material didático.

Fonte: Recuperado de *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: Autorização*, Inep, 2017a, pp. 19-20.

Esse indicador trata da composição do conteúdo didático a ser disponibilizado ao aluno, avaliando a presença de uma equipe multidisciplinar nesse processo, sua sintonia

com o PPC e sua proposta de aprendizagem, que deve mostrar coerência teórica e prática, acessibilidade e recursos inovadores (Inep, 2017a).

Os indicadores que compõem os dois instrumentos de avaliação institucional externa (Inep, 2017c, 2017d) estão divididos em 5 eixos: Planejamento e Avaliação Institucional (Eixo 1), Desenvolvimento Institucional (Eixo 2), Políticas Acadêmicas (Eixo 3), Políticas de Gestão (Eixo 4) e Infraestrutura (Eixo 5). O quarto eixo é o que trata de conteúdos e material didático; nele, encontra-se o indicador 4.6, relacionado ao seu controle e distribuição, conforme as especificações indicadas na Figura 5.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O sistema de controle e distribuição de material didático não está formalizado.
2	O sistema de controle de produção e distribuição de material didático não considera o atendimento da demanda, a existência de uma equipe técnica multidisciplinar responsável ou estratégias que garantem a acessibilidade comunicacional.
3	O sistema de controle de produção e distribuição de material didático considera o atendimento da demanda, a existência de uma equipe técnica multidisciplinar responsável e estratégias que garantem a acessibilidade comunicacional.
4	O sistema de controle de produção e distribuição de material didático considera o atendimento da demanda, a existência de uma equipe técnica multidisciplinar responsável, estratégias que garantem a acessibilidade comunicacional e disponibilização por diferentes mídias, suportes e linguagens.
5	O sistema de controle de produção e distribuição de material didático considera o atendimento da demanda, a existência de uma equipe técnica multidisciplinar responsável, estratégias que garantem a acessibilidade comunicacional, disponibilização por diferentes mídias, suportes e linguagens, plano de atualização do material didático e apoio à produção de material autoral pelo corpo docente.

Figura 5. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático.

Fonte: Recuperado de Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância: Recredenciamento: Transformação de Organização Acadêmica, Inep, 2017d, p. 23.

Esse indicador trata de todo o planejamento da produção de conteúdo, prevendo seu controle de construção e distribuição, considerando a apresentação de uma equipe multidisciplinar e de um corpo docente que contribua para a entrega de um conteúdo acessível, atualizado e diversificado no tange (que se relaciona) a mídia (media), comunicação e linguagem.

As figuras acima apresentam os indicadores de avaliação que atualmente regulamentam a modalidade EAD, determinando, em escalas de 1 a 5, as necessidades básicas a serem contempladas pelas IES que ofertam cursos de graduação no Brasil. São, portanto, parâmetros fundamentais para esta pesquisa, uma vez que direcionam todo o contexto de ensino e aprendizagem desenvolvido pelas IES, configurando-se como um ponto de partida relevante para a curadoria de conteúdo para a EAD.

Tendo isso em vista, o modelo de referência de curadoria de conteúdo proposto como resultado desta tese busca auxiliar gestores e professores de IES a se certificarem de que estão adequadamente preparados para atingir o conceito 5 dos instrumentos acima mencionados, tornando seu trabalho mais efetivo e possibilitando um maior aproveitamento dos alunos. Para tanto, sistematiza um ciclo com etapas que contemplam as quatro dimensões elaboradas no decorrer da pesquisa – dimensão de curadoria, dimensão pedagógica, dimensão tecnológica e dimensão de qualidade –, estabelecendo critérios para subsidiar a seleção e a validação de conteúdo por meio de diferentes recursos e ferramentas e qualificar a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, independentemente das particularidades de cada PPC. Cabe observar que as especificações que geralmente diferenciam um PPC do outro muitas vezes decorrem de características regionais, que não impactam nos critérios globais apresentados no modelo de referência.

Destinado a um público diversificado (gestores e professores universitários de diferentes áreas do conhecimento), o modelo pretende também sensibilizar os docentes para o novo papel profissional requerido pela curadoria, assim como verificar quais profissionais apresentam características para atuar nessa função. Destaca, portanto, a necessidade de que a curadoria seja reconhecida como uma nova oportunidade de atuação docente imprescindível para que os conteúdos sejam gerenciados eficazmente, sempre atrelados (relacionados) aos perfis dos alunos, atendendo aos objetivos de aprendizagem e constantemente atualizados por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que possam contribuir com a análise posterior do curso e seu acompanhamento por meio de relatórios.

Como já mencionamos, o ponto de partida e as maiores motivações desta pesquisa surgiram de nossa atuação profissional em ambientes acadêmicos e empresariais, em que

cotidianamente temos contato com relatos de gestores sobre a dificuldade de adequação, seleção e avaliação de conteúdos para a modalidade a distância. Isso pode decorrer de diferentes variáveis, desde a adaptação inadequada de conteúdo da modalidade presencial para a EAD e a falta de critérios para a estruturação desse conteúdo até a pouca ou nenhuma padronização de acordo com critérios mínimos de qualidade identificados como relevantes para a caracterização desse conteúdo de acordo com o perfil dos alunos e dos cursos.

Partindo do campo da CI, que lança mão das TIC para o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento, esta pesquisa explora um problema atual da modalidade de ensino que mais cresce no cenário econômico brasileiro e adquire também relevância internacional, respondendo à urgência da complementação dos instrumentos de avaliação que permeiam esta modalidade educacional.

Esta é, portanto, a principal contribuição da tese: a criação de um modelo de referência de curadoria de conteúdo EAD que auxilie gestores e professores a selecionar, produzir e validar materiais que levem em consideração o perfil da IES, dos seus cursos e dos alunos. A sua implementação será amparada também por três instrumentos norteadores atualmente em fase de desenvolvimento, o portal do curador, a formação docente e o manual instrucional, detalhados no Capítulo VI.

Assim, em resumo, três pontos devem ser destacados quanto ao objeto de estudo desta pesquisa e suas motivações para o diálogo estabelecido com as TIC: a possibilidade de organização e, principalmente, de armazenamento do conteúdo de maneira eficaz e propositiva, a instrumentalização adequada dos docentes e dos gestores de IES para a realização da curadoria de conteúdo para a EAD e a garantia da eficácia e da atualização constante do conteúdo em prol da aprendizagem qualificada voltada aos diferentes perfis de aluno.

Conforme pontua Securato (2017, p. 148), “[...] a Internet e toda a tecnologia da informação apoiada sobre ela é o alicerce da terceira revolução industrial”. A curadoria de conteúdo para a EAD certamente faz parte dessa revolução, pois, além de oportunizar (proporcionar) uma nova forma de atuação profissional para a docência, traz consigo o que de melhor a curadoria de conteúdo pode oferecer, contribuindo muito para o meio

acadêmico digital por meio da seleção daquilo que é essencial dos conhecimentos técnicos e científicos e de sua adequação à realidade do aluno com recursos que serão relevantes para a sua aprendizagem.

1.5 Organização da tese

Esta tese está organizada em nove capítulos. No **Capítulo I**, contextualizamos o problema da pesquisa e apresentamos uma visão geral dos temas abordados e sua relevância. Em seguida, justificamos as motivações para as escolhas realizadas e seus desafios, assim como especificamos os objetivos geral e específicos que guiaram o desenvolvimento do estudo. Por fim, detalhamos o objeto de pesquisa e o seu posicionamento conceitual e compartilhamos (partilhamos) as contribuições dadas para a área de curadoria de conteúdos voltados à EAD.

No **Capítulo II**, apresentamos a relação entre a CI e nosso objeto de pesquisa, a curadoria de conteúdo. Para isso, discutimos a sociedade da informação, traçamos um breve histórico sobre o percurso do ensino superior e, mais especificamente, da EAD no Brasil, apontamos os desafios enfrentados por professores e gestores e as competências docentes necessárias para a atuação como curador de conteúdo nessa modalidade. Apresentamos também uma revisão da literatura que busca relacionar conceitualmente a gestão do conhecimento, a produção de conteúdo e a curadoria de conteúdo na EAD, percorrendo temporalmente publicações localizadas por meio de um levantamento em diferentes buscadores científicos. Por fim, aprofundamos a terminologia curadoria, retomando suas origens e sua influência na área da comunicação e contextualizando-a na área educacional, pontuando seu papel, seus valores e a importância de seu posicionamento na EAD.

O **Capítulo III** busca contextualizar teoricamente os significados dos conteúdos pedagógicos para a aprendizagem e as relevantes contribuições dos recursos tecnológicos nesse processo. Para isso, abordamos as relações e diferenças entre produção e curadoria de conteúdo e a fundamental adequação dos materiais ao perfil dos alunos e as diferentes formas de ensinar e aprender, contextualizando o entendimento da andragogia e apontando a arquitetura necessária para a composição dos objetivos e competências de

aprendizagem. Por fim, tratamos dos recursos tecnológicos e seus *inputs* para a aprendizagem, dos objetos de aprendizagem (OA) e os seus aspectos pedagógicos, assim como dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e a composição de trilhas (percursos) de aprendizagem, com o intuito de situar a curadoria de maneira que ela contemple os itens anteriores por meio de recursos e ferramentas significativas para o contexto EAD.

No **Capítulo IV**, apresentamos o conceito de gestão da qualidade, a sua origem e aplicabilidade na área da educação. Retomamos os instrumentos de avaliação do MEC e aprofundamos a necessidade da composição de critérios e instrumentos que apoiem a curadoria de conteúdo para a EAD com base em indicadores de qualidade já existentes e identificados nessa pesquisa.

O **Capítulo V** dá ênfase aos aspectos de ordem metodológica, justificando nossas decisões ao longo da pesquisa e explicando as características do estudo empírico, que se edificou com o apoio de uma estrutura de dados quantitativa e qualitativa. Descrevemos o cenário da investigação, a caracterização do público-alvo, o percurso detalhado da construção dos instrumentos de coleta de dados e seus procedimentos de aplicação, assim como as escolhas relacionadas aos critérios de tratamento dos dados, fundamentados em estratégias de análise estatística e de conteúdo.

No **Capítulo VI** apresentamos a proposta do modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD. Mostramos as transformações do modelo na busca por respostas ao problema da tese, passando pelas propostas preliminar, conceitual e final. Discutimos, então, as quatro dimensões estabelecidas e suas categorias, detalhadas e aperfeiçoadas a partir dos *inputs* obtidos. Por fim, apresentamos o resumo do conteúdo dos instrumentos norteadores em construção: o portal do curador, a formação docente e o manual instrucional para curadores de conteúdo.

O **Capítulo VII** detalha os resultados da coleta de dados. Examinamos primeiramente os resultados do questionário, explorando os dados quantitativos levantados por meio de gráficos. Em seguida, tratamos das entrevistas, destacando os principais trechos identificados na caracterização dos dados qualitativos correspondentes às duas primeiras etapas da análise de conteúdo de Bardin (2016).

O **Capítulo VIII**, por sua vez, discute os resultados apresentados no capítulo anterior. Para isso, cruzamos as teorias apresentadas nos Capítulos II a IV com os dados obtidos por meio do questionário, com o apoio dos dados estatísticos, e, em seguida, das entrevistas, abordando as características da terceira etapa de análise de conteúdo de Bardin (2016). Analisamos os dados de forma crítica e comparativa, o que resultou na especificação das categorias do modelo.

Por fim, no **Capítulo IX** retomamos brevemente o problema da pesquisa e seus objetivos, pontuando as contribuições do modelo proposto e suas possíveis limitações e registrando algumas reflexões e recomendações para trabalhos futuros realizados com base nesta pesquisa.

Nos **Apêndices** e **Anexos** disponibilizamos informações e documentos que fizeram parte da investigação, de modo a registrar o passo a passo da pesquisa e facilitar eventuais consultas.

CAPÍTULO II – CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD E CURADORIA DE CONTEÚDO

2.1 Introdução

Este capítulo apresenta sucintamente a história e a evolução recente da Ciência da Informação (CI), passando pelas características da sociedade da informação para conectá-la com a história do ensino superior no Brasil do ponto de vista das modalidades presencial, semipresencial e a distância. Analisamos o atual período para entender os principais motivos que levaram ao crescimento da EAD no país, assim como à necessidade de um movimento de formação docente para a atuação nessa modalidade, com foco nos requisitos fundamentais ao perfil do professor curador. Para tanto, contextualizamos a curadoria de conteúdo no âmbito educacional por meio de uma revisão do estado da arte, relacionando os conceitos de gestão do conhecimento, produção de conteúdo e curadoria de conteúdo para a EAD e sistematizando temporalmente pesquisas relativas ao nosso objeto de estudo. Por fim, discutimos a docência no ensino superior EAD e as características que integram o perfil do professor curador.

2.2 Breve histórico da CI e da sua interlocução com a sociedade da informação

A CI ocupa um lugar significativo no campo científico desde o século XIX. No entanto, podemos considerar que a sua origem é ancestral se nos basearmos na história da Arquivologia, da Biblioteconomia e da Museologia, áreas compostas de saberes que contribuem até hoje para a constituição desse campo interdisciplinar. Embora até hoje não haja consenso sobre a sua delimitação metodológica, para Le Coadic (1996), a CI tem por objeto de estudo as propriedades gerais da informação da concepção de produtos e sistemas e a análise da sua construção, da sua comunicação e do seu uso.

Diversos autores contribuíram em diferentes períodos históricos para a construção do conceito da CI, influenciados pelas epistemologias mencionadas acima em diálogo com outros campos. Para Silva e Ribeiro (2008, p. 57), autores que transitam também pelas áreas da Comunicação, da Ciência da Computação e das Ciências Humanas e Cognitivas de forma ampla, “[...] a CI desempenha o papel e a função de uma metaciência que requer uma contribuição de variadas disciplinas. Tal contribuição é vista já não apenas numa perspectiva de mera interdisciplinaridade, mas sim de uma multidisciplinaridade”.

Por isso, para Araújo e Valentim (2019, p. 243), entender a aproximação da CI com os campos da Arquivologia, da Museologia e da Biblioteconomia é “*tentar compreender como uma cultura é produzida, reproduzida e modificada por meio das interferências destas instituições*”. Esse percurso epistemológico, retratado na Figura 6, mostra a importância da CI e a adaptabilidade de seus conceitos, que seguem sendo atualizados e contribuindo com as diferentes áreas com que ela se cruza.

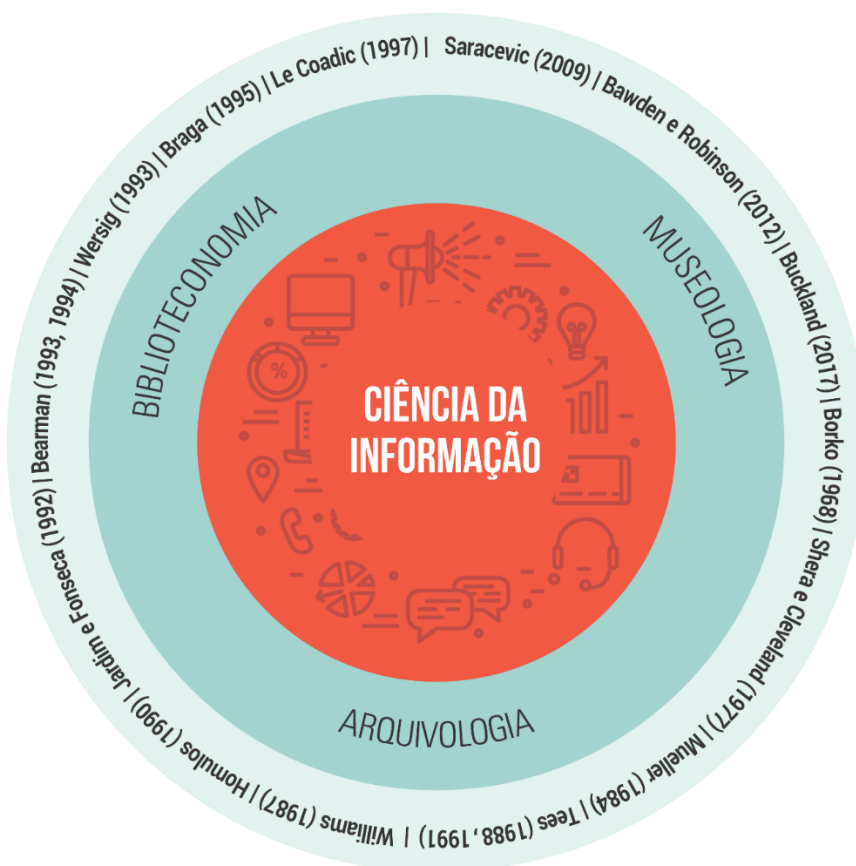


Figura 6. Principais autores da história da CI.

Foi na década de 1960, em uma reunião do Instituto de Tecnologia da Geórgia (Georgia Tech), que a CI foi definida como:

[...] a ciência que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam o fluxo da informação e os meios de processamento da informação para acessibilidade e usabilidade. Os processos incluem geração, disseminação, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação e uso da informação. A área é derivada de ou relacionada à matemática, lógica, linguística, psicologia, tecnologia computacional, pesquisa operacional, artes gráficas, comunicações, biblioteconomia, administração e algumas outras áreas (Shera, 1977 como citado em Braga, 1995, p. 4).

A partir dessa definição global, logo em seguida, no ano de 1970, mesmo período em que a CI surgiu no Brasil (Araújo & Valentim, 2019), a documentação deixou de ser apenas um conjunto de dados registrados para se tornar uma informação compreensível, transformando-se em conhecimento. Para Bates (1999, p. 1048, tradução nossa), “*os próprios produtos documentais da atividade humana formam um universo a serviço do estudo, e o estudo desse universo – e de como os seres humanos o produzem, procuram, recuperam e usam – constitui o domínio intelectual da Ciência da Informação*”.

Na década de 1980, generalizou-se o entendimento da informação como artefato conceitual da CI, a partir de então estabelecida como fenômeno e como processo, o que impulsionou, em meados de 1990, a disseminação do conceito de gestão do conhecimento e o fenômeno das teorias contemporâneas voltadas para a cultura organizacional (Araújo & Valentim, 2019). A conceitualização da informação despertou o interesse de diferentes áreas, das “mais humanas”, como Sociologia e Psicologia, às “mais exatas”, como os estudos voltados à lógica e à computação. Segundo Silva e Ribeiro (2008, p. 51), “[...] a evolução do conceito e do âmbito da documentação, de que salientamos os aspectos considerados mais significativos, conduziu de forma linear ao nascimento da chamada *Information Science* [...]”.

Com a chegada do século XX, por efeitos da globalização, a denominação “sociedade da informação e do conhecimento” ganhou destaque. Freitas (2012, p. 17) afirma que “[...] a característica mais marcante desta sociedade é a de considerar a informação como o novo fator de produção, em substituição do modelo anterior assente

no trabalho como valor”. A partir desse momento, a CI se aproxima significativamente do objeto desta pesquisa e de seu propósito, pois passa a considerar a influência da tecnologia nos contextos sociais, econômicos e culturais, a analisar o seu acelerado crescimento e também, segundo Wersig (1993, p. 235), a “*desenvolver modelos, redefinir interconceitos e cruzar tais modelos e interconceitos na busca de soluções para os problemas causados pela transformação do papel do conhecimento na sociedade humana*”.

Essa transformação constante em busca de soluções que possam atender às necessidades da sociedade da informação é reflexo do que se vive hoje em pleno século XXI, quando o uso intensivo das TIC leva ao crescimento do digital e à organização da sociedade em rede. O conceito de sociedade em rede (Castells, 2003) compreende a forma de organização social contemporânea, composta de grupos de pessoas que têm os mesmos interesses e formam pontos convergentes ligados por recursos e ferramentas que facilitam a comunicação, compartilhando experiências entre si. Nesse compartilhamento de conhecimentos, cada indivíduo é capaz de demarcar e desenvolver a sua identidade individual e coletiva.

Na Educação não poderia ser diferente, e as transformações vivenciadas nos últimos séculos e impulsionadas pelo século XXI reforçaram a valorização do conhecimento, do capital humano e de sua associação à informação e à comunicação como principal fator de desenvolvimento e evolução. Segundo Castells (2003, p. 487),

o que está surgindo, porém, nas universidades de qualidade é a combinação do ensino *online* a distância com o ensino *in loco*. Isso significa que o futuro da educação superior não será *online*, mas em redes entre nós de informática, salas de aula e o local onde esteja o aluno.

Isso configurou um desafio principalmente em relação à transformação das formas de ensinar e aprender. O autor Pierre Lévy (1999, p. 158) problematizou ainda mais esse contexto, sustentando que

O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

A docência, nesse sentido, passa por uma intensa mudança que desconstrói a figura do docente como detentor do saber e o coloca como mediador, colaborador do processo de ensino e aprendizagem. Ao contextualizar essa revolução social e tecnológica fundada pela sociedade da informação, Securato (2017, p. 129) afirma que “*o conhecimento não depende de um modelo fixo, mas pode ser aplicado a situações novas: um professor pode ser necessário para transmitir conhecimento, mas o conhecedor deve ser capaz de o usar sem orientação externa*”. Dessa forma, o papel docente se configura na busca pelo equilíbrio entre o desenvolvimento de competências para a identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos e o conhecimento das ferramentas tecnológicas que possam auxiliar em seu atendimento.

Vale ressaltar que as relações de aproximação entre a CI, a sociedade da informação e do conhecimento e, por fim, a área educacional apontadas brevemente aqui buscam reforçar que se a CI, sob a ótica de Borko (1968, pp. 3-5), “[...] *é a disciplina que investiga as propriedades e o comportamento informacional, as forças que governam os fluxos de informação, e os significados do processamento da informação, visando à acessibilidade e a usabilidade ótima*”, as investigações realizadas em seu âmbito requerem abordagens metodológicas múltiplas para se desenvolver (Bates, 1999). Ajudam, assim, a buscar novas formas de solucionar desafios (como os da docência acima mencionados) procedentes da sociedade da informação, na qual tecnologias e conhecimentos se complementam, problematizando e constituindo a base organizacional das relações pós-modernas (Bauman, 2001, 2009, 2011; Leonhard, 2017).

Na próxima subseção, resumimos os movimentos históricos do ensino superior no Brasil, que também foram influenciados temporalmente pelas mesmas tendências expostas nos estudos da CI, percorrendo uma trajetória de adaptação que busca atender, com a EAD, as necessidades de professores e alunos pertencentes à sociedade da informação.

2.3 Ensino superior no Brasil: as modalidades presencial, semipresencial e a distância

O ensino superior brasileiro nasceu com os primeiros cursos de Filosofia e Teologia ministrados por jesuítas no século XVII (Gomes, Machado-Taylor, Saraiva, 2018). No século XVIII, começaram a ser formados em solo nacional os primeiros profissionais liberais, e no século XIX foram fundadas as primeiras faculdades, o que em relação a outros países da América Latina é considerado uma implantação tardia. A sua criação foi impulsionada pela chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808, ano em que surgiram as primeiras formações nas áreas de Medicina e Direito, notadamente, e partiu da necessidade das classes dominantes, que, por dificuldades de acesso à educação europeia, buscaram institucionalizar essas formações no Brasil. Estudos como os de Bortolanza (2017), Gomes et al. (2018) e Porto e Régnier (2003) detalham e contextualizam todo o desenvolvimento histórico da educação superior brasileira; nesta subseção, com base nesses autores, trataremos brevemente desse percurso para contextualizar as modalidades de ensino hoje existentes.

Com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, uma das primeiras universidades do Brasil, o ensino superior começou a se consolidar, posteriormente moldando-se de acordo com as características de cada momento histórico vivido pela sociedade. Inicialmente, as universidades focaram-se em um ensino voltado à orientação profissional. A partir de 1930, a revolução industrial estimulou a abertura de mais universidades federais, das primeiras universidades públicas estaduais e de instituições religiosas, todas compostas de um corpo docente advindo majoritariamente da Europa. A década de 1960 foi marcada pela configuração departamental das IES e pelo estabelecimento do tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão. E na década de 1970,

quando já havia uma quantidade significativa de profissionais brasileiros formados em busca de especialização, são lançados os primeiros cursos de pós-graduação e o ensino particular começa a se expandir, motivado pelo interesse dos estudantes que não conseguiam vagas nas universidades públicas. Somente na década de 1990, após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o ensino superior passa a ser regulamentado por legislação própria.

Atualmente, o MEC (2018) divide o ensino superior entre instituições públicas, mantidas por órgãos federais, estaduais e municipais, e instituições privadas (que são o foco da abordagem desta pesquisa), configuradas como comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares. Elas podem se apresentar como universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores ou centros de educação tecnológica e disponibilizar três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Aquelas com cursos de pós-graduação podem oferecer formações de dois tipos: *lato sensu*, caso da especialização e do *Master of Business Administration* (MBA), e *stricto sensu*, mestrados e doutorados. Todos os cursos têm a possibilidade de serem ofertados em três modalidades de ensino: presencial, semipresencial (híbrida) e EAD.

A EAD foi reconhecida no ensino superior brasileiro em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, no artigo 80, registra a visão do poder público frente a essa modalidade:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por Instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos aos cursos de educação a distância. (Lei n. 9.394, 1996)

Quanto a sua terminologia e definição, Silva e Ferreira (2018) mostram que a variedade de conceitos de EAD, vinda de autores como Bates (2017), Holmberg (1985), Moore e Kearsley (2013) e Niskier (2000), colaborou para a ampliação da discussão dos pesquisadores da área em relação a parâmetros relativos a tempo, distância, educação e ensino. No entanto, sabe-se, como relembra Santos (2018, p. 111),

[...] que [ela] historicamente iniciou-se com o termo “Ensino” a Distância, e que muitos ainda tem enraizado o título, que se referia a cursos feitos em papel e enviados por correio, que foi se transformando para uma abordagem mais ampla de “Educação” a Distância, com propostas mais interativas e colaborativas, com a utilização de ambientes de aprendizagem e da Internet.

Ela se distingue essencialmente da modalidade presencial, em que, dentre outros requisitos específicos, exige-se 75% de frequência às aulas registrada pela presença física do aluno, e em parte da modalidade semipresencial (híbrida), que ocorre com

[...] aulas em sala presencial e uma parte das atividades online em ambientes virtuais de aprendizagem. Algumas instituições oferecem modelos semipresenciais com a ida do estudante ao polo para assistir uma aula transmitida e, ainda, algumas já oferecem um ensino mais híbrido e com a ideia de sala de aula invertida nos momentos presenciais (Santos, 2018, p. 106).

Essa pesquisa de Santos (2018) detalha os benefícios e tendências da modalidade semipresencial na visão de professores, coordenadores de cursos e alunos. Também tratando de suas vantagens, Horn e Staker (2015, p. 43) apontam que “*mudar o fornecimento de conteúdo básico para um formato online dá aos estudantes a oportunidade de retroceder ou avançar de acordo com a sua velocidade de compreensão*”, o que, além de dar maior autonomia aos discentes, abre caminho para a valorização das diferentes formas de aprender, tão relevantes para a modalidade a distância.

Nos anos subsequentes à criação do artigo 80 da LDB (Lei n. 9.394, 1996), uma série de portarias e resoluções foram criadas e aperfeiçoadas para a ampliação da oferta da modalidade EAD. Um marco importante ocorreu em 2005, com a criação, por meio do MEC, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (<http://portal.mec.gov.br/uab>, recuperado em 23 de junho, 2021), que teve como objetivo a democratização do ensino superior por meio da EAD, buscando vencer barreiras sociais e geográficas, e atingiu seu ápice entre os anos de 2011 e 2013 (Cruz & Lima, 2019).

Conforme prevê a legislação que regulamenta o artigo 80 referido acima, na EAD o estudante realiza praticamente todas as atividades *online*, com exceção das avaliações

finais, estágios, práticas profissionais e laboratoriais e defesas de trabalhos, que devem ocorrer em polos, na sede das IES ou em ambiente profissional (Decreto n. 9.057, 2017), conforme previsto nos documentos norteadores institucionais.

Tendo em vista esse breve histórico, consideramos muito pertinente a preocupação de Cruz e Lima (2019) sobre as fragilidades da regulamentação existente e a falta de critérios de qualidade que tornem a modalidade EAD mais robusta e consolidada. Nesse sentido, as próximas subseções abordam a curadoria de conteúdo como uma forma de contribuição para tornar os critérios didáticos e metodológicos da modalidade EAD mais claros e, principalmente, mais próximos das características da sociedade da informação, na qual professores e alunos da atualidade estão inseridos.

2.4 Curadoria de conteúdo no âmbito educacional

Como já mencionamos, as características da sociedade da informação e do conhecimento provocaram mudanças no campo educacional. A EAD tomou forma e força com as TIC, transbordando conceitos tradicionais e traduzindo a aprendizagem de maneira nunca vista antes. Os efeitos dos avanços tecnológicos, como a rapidez das trocas de informações e a dinamicidade das complexas redes de comunicação, pioneiramente abordados por Castells (2002, 2003), não só produziram uma nova geração de alunos, mas também desacomodaram gerações de professores e gestores educacionais, que precisaram se reinventar frente aos novos desafios daí advindos.

A curadoria, que também tem origens sólidas e antigas na história das artes e da museologia, descrita por autores como Altshuler (1994), Braga (2010), Cintrão (2010), Greenberg, Ferguson e Nairne (2005) e Obrist (2010), encarou essas mudanças e se adaptou ao formato digital. Assim, segundo Chagas (2018, p. 86), “*os conceitos e práticas de curadoria no campo da arte podem contribuir para a caracterização de um conceito de curadoria na área da educação*”, pois envolvem criticidade diante da seleção do conteúdo e conhecimento em relação ao que está sendo curado e ao seu público-alvo.

Nesse sentido, inspiramo-nos nos conceitos seminais da curadoria da arte e ao mesmo tempo buscamos em autores contemporâneos o entendimento da curadoria de

conteúdo. Para chegar aos seus principais valores e papéis no âmbito educacional, fizemos um levantamento de estudos sobre os termos curadoria, curadoria de conteúdo e curadoria digital, mesmo que advindos de outras áreas – como, por exemplo, da comunicação –, considerando-os balizadores importantes para o entendimento de sua aplicabilidade e adaptação ao cenário educacional. Utilizamos três buscadores científicos, dois portugueses – B-On (<https://www.b-on.pt>, recuperado em 16 de julho de 2018) e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) (<https://www.rcaap.pt>, recuperado em 18 de julho de 2018) – e um brasileiro – Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (<https://www.periodicos.capes.gov.br>, recuperado em 20 de julho de 2018) –, foi estabelecido um recorte temporal de 14 anos (2004-2018). Com o avanço da pesquisa, optamos por visitar os repositórios e verificar também as publicações realizadas em 2019.

Na Tabela 1 encontra-se a síntese dos conceitos de curadoria e curadoria de conteúdo analisados.

Tabela 1
Conceitos de curadoria e curadoria de conteúdo

Autor	Curadoria e curadoria de conteúdo
Pennock (2007)	A curadoria mantém um conjunto confiável de informação digital tanto para o uso presente quanto para o futuro, agregando-lhe valor. É uma gestão ativa, com avaliação da informação digital ao longo de todo o seu ciclo de vida. Já a curadoria de conteúdo é um processo de segmentação e de filtragem de conteúdo para sua posterior disseminação seletiva por meio de ambientes e canais acessíveis.
Obrist (2010)	Curadoria é o ato de criar conexões entre culturas, objetos, visões, discursos.
Bhargava (2011, p. 4)	“ Curadoria de conteúdo é o ato de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o melhor e mais relevante conteúdo sobre uma questão específica”.
Rosenbaum (2011)	A curadoria é uma forma de selecionar, organizar e apresentar conteúdo em meio à abundância de informações no meio digital.
Kanter (2011)	A curadoria de conteúdo é o processo de classificação da vasta quantidade de conteúdo na <i>Web</i> para apresentá-lo de forma significativa e organizada em torno de um tema específico. O trabalho envolve peneirar, classificar, organizar e publicar informações.
Ferreira, Saraiva e Rodrigues (2012)	Por curadoria podemos compreender o conjunto de ações que garantem que um conjunto de dados é genuíno, permitindo o seu uso por outros que não os seus produtores. A curadoria pode envolver ações de descrição dos dados, de ligação destes a outros que os tornem inteligíveis, de registo dos usos que tenham e dos resultados a que tenham dado origem.

Carr (2012 como citado em Ovadia, 2013, p. 58)	“A ideia por trás da curadoria , às vezes chamada de agregação, é ligar e extrair o trabalho de outros”.
Lopes, Sommer e Schmidt (2014, p. 61)	“A curadoria é uma prática comum no campo das artes, e vem se especializando ao longo da História. Possui métodos próprios que incluem a pesquisa e a seleção aprofundada de obras relacionadas a um campo temático – um assunto ou um período histórico –, a um artista, grupo de artistas ou escola. [...] a curadoria exerce função pedagógica a favor da apreensão ou aprendizagem sobre uma obra de arte, coleção ou exposição”.
Steimer e Crippa (2017)	Pela etimologia, o termo curadoria , a partir de sua origem no latim <i>curare</i> , significa cuidar, zelar, tratar. No entanto, o termo também pode ser compreendido a partir de sua origem no tupi-guarani, em que <i>curare</i> significa um veneno de ação paralisante, com efeito letárgico e de catarse, usado para caça. Além dessa curiosa diferenciação etimológica, é possível também atestar uma polissemia semântica, uma vez que o termo curadoria adquire diferentes significados em cada área do conhecimento, de acordo com o contexto em que se apresenta. Para além da organização, a curadoria também pode ser uma criação única e específica, fiada a partir de um pensamento ou uma visão de mundo, capaz também de impactar comunidades de diferentes modos, a partir de princípios distintos.

Percebe-se que há semelhanças entre os conceitos de curadoria e curadoria de conteúdo. Quando abordada separadamente, a curadoria parece sintetizar uma reflexão histórica focada em valores que permeiam a ação de selecionar, gerenciar, categorizar material confiável; quando especificada como curadoria de conteúdo, há uma ênfase maior no que tange a critérios, etapas, processos.

Na Tabela 2, apresentamos um resumo dos conceitos de curadoria digital, que complementam as especificações técnicas da curadoria de conteúdo expostas acima e que regem o objeto de estudo desta tese.

Tabela 2
Conceitos de curadoria digital

Autor	Conceito
Beagrie (2006, p. 6)	“ Curadoria digital diz respeito à manutenção e à criação de valor em conjuntos confiáveis de informações digitalizadas para uso corrente e futuro”.
Pennock (2007)	Curadoria digital é a gestão ativa da informação digital em todo o seu ciclo de vida, tanto para uso atual quanto futuro.
Tibbo, Hank e Lee (2008, p. 40)	“ Curadoria digital é um conceito relativamente novo que incorpora aspectos dos termos curadoria de dados e preservação digital, usados respectivamente pela comunidade científica e de bibliotecas eletrônicas ou digitais”.
Abbot (2008)	Curadoria digital é o conjunto das todas as atividades existentes no gerenciamento de dados, desde o planejamento até a digitalização (em caso de materiais analógicos) ou criação (para os materiais já gerados em meio

	<p>eletrônico), procurando assegurar sua disponibilidade e adequação para recuperação e reuso futuro.</p>
Higgins (2011)	<p>O foco da curadoria digital está na gestão de todo o ciclo de vida do material digital, de forma que ele permaneça continuamente acessível. Ampliando a capacidade de recuperação dos dados e do acesso a eles estão os modelos de informação, expressos por metadados, que também são ferramentas importantes para os procedimentos de controle de autenticação.</p>
Yamaoka (2012)	<p>A curadoria digital permite: manter o documento íntegro e acessível; extrair novos conhecimentos; preservar a memória da sociedade; e evitar o retrabalho de criar dados já produzidos. Envolve ainda o compartilhamento e interoperabilidade entre sistemas, o reuso da informação digital e a agregação de valor aos documentos digitais. O foco principal da curadoria digital é garantir o acesso das gerações atuais e futuras de usuários à informação.</p>
Sayão e Sales (2012, p. 185)	<p>“A curadoria digital, em resumo, assegura a sustentabilidade dos dados para o futuro, não deixando, entretanto, de conferir valor imediato a eles para os seus criadores e para os seus usuários. Os recursos estratégicos, metodológicos e as tecnologias envolvidas nas práticas da curadoria digital facilitam o acesso persistente a dados digitais confiáveis por meio da melhoria da qualidade desses dados, do seu contexto de pesquisa e da checagem de autenticidade. [...] A curadoria digital emerge como uma nova área de práticas e de pesquisa de espectro amplo que dialoga com várias disciplinas e muitos gêneros de profissionais”.</p>
Jorente, Silva e Pimenta (2015, p. 130)	<p>“A ação da ‘curadoria digital’ é um termo guarda-chuva que contém diversas nomenclaturas e níveis de atuação: ‘curadoria de informação’, ‘curadoria de conteúdo’, ‘curadoria de conhecimento’ e ‘curadoria de dados’”.</p>
Araújo e Valentim (2019, p. 250)	<p>“Pode-se definir a curadoria digital como a prática e o estudo dos processos de seleção, preservação, manutenção, coleção e arquivamento de dados digitais, com a consequente criação de repositórios e/ou plataformas digitais participativas. Sua origem está relacionada à percepção da importância da certificação de confiabilidade, da obsolescência e da evolução dos formatos (com o risco de perda pelo desenvolvimento tecnológico e pela fragilidade das mídias digitais).”</p>

A curadoria de conteúdo para a EAD absorve, portanto, o conceito de curadoria de conteúdo e incorpora o que de mais relevante se produziu acerca do conceito de curadoria digital. Em resumo, “*o próprio termo evidencia isso, uma preocupação especial, um ‘cuidado’ (com a fragilidade dos dados, com a possibilidade de um melhor uso e reuso, etc.) que conduz a uma consideração mais sensível à globalidade dos processos e fenômenos*” (Araújo & Valentim, 2019, p. 250).

Em um “mundo de excessos”, expressão utilizada por Bhaskar (2020), o papel da curadoria de conteúdo torna-se imprescindível no âmbito educacional. Professores, gestores e profissionais da educação precisam constantemente aprimorar suas habilidades e competências de modo a curar conteúdo para EAD de maneira integral, considerando

diferentes dimensões e formas de aprender. Isso inclui conhecimentos de gestão do conhecimento, produção de conteúdo e, por fim, do próprio processo de curadoria de conteúdo. Para Chagas, Linhares e Mota (2019, p. 34),

Entende-se que a curadoria de conteúdo digital na educação deve planejar dentro de uma temática específica a Busca, Seleção, Contextualização e Compartilhamento dos conteúdos mais relevantes, para o curador, disponibilizados na Web, a fim de potencializar o processo de aprendizagem de pessoas interessadas nesta temática [...].

Dessa forma, o papel da curadoria de conteúdo é fundamental na sociedade da informação, na qual o conhecimento tem se confundido com informação e o excessivo e o essencial se separam por uma linha cada vez mais tênue – especialmente no âmbito da EAD, em que o aluno é protagonista de sua aprendizagem, tem acesso infinito à informação e passa a buscar muito além de conhecimento. Para Bhaskar (2020, p. 89), “*o valor que você acrescenta não tem só a ver com somar. Tem a ver com excluir o que não é importante nem valioso*”. E para excluir, também se requerem as habilidades de triar, avaliar e organizar o conteúdo.

Dito isso, fica evidente a amplitude da abordagem da curadoria de conteúdo e das competências necessárias para sua realização na área da Educação. Diante dessa complexidade empírica e conceitual, percorrer o estado da arte da gestão do conhecimento, da produção de conteúdo para a EAD e da curadoria de conteúdo é uma etapa de contextualização indispensável para o estabelecimento das relações existentes entre esses conceitos a fim de aprofundarmos o posicionamento da temática nesta pesquisa.

2.5 Relações conceituais entre gestão do conhecimento, produção de conteúdo na EAD e curadoria de conteúdo

Diante do cenário de expansão da EAD e do impacto das TIC já mencionado, a curadoria e a produção de conteúdo EAD ganham espaço e passam a ser imprescindíveis para o impulsionamento do crescimento dessa modalidade de ensino com qualidade.

Nessa conjuntura, como contribuir para transformar professores em curadores de conteúdo para a EAD? As técnicas de gestão do conhecimento e de curadoria digital poderiam auxiliar na criação de um modelo de referência de qualidade eficaz de seleção de conteúdo para a sala de aula virtual?

Esses questionamentos, juntamente com o nosso problema de pesquisa inicial, guiaram a realização desta revisão aprofundada da literatura, que busca entender como três importantes conceitos têm sido relacionados nas pesquisas acadêmicas: produção de conteúdo EAD, curadoria digital e gestão do conhecimento.

Preliminarmente, apoiamos-nos na definição de EAD dada por Moore e Kearsley (2013, p. 2): “*Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial*”. Para o conceito de gestão do conhecimento, baseamos-nos nas ideias de Nonaka e Takeuchi (1997, p. 12), que o consideram como um “[...] *processo iterativo de criação do conhecimento organizacional, definindo-o como a capacidade que uma empresa tem de criar conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas*”. Em relação à curadoria digital, adotaremos a definição de Abbot (2008) reproduzida na Tabela 2.

Embora partamos dessas três definições, buscamos abrir o leque de discussões sobre o entendimento corrente de tais conceitos, pois acreditamos que esse debate é fundamental para a definição e o direcionamento não só desta pesquisa, mas também de novos estudos nos campos da Educação e da CI.

Em um levantamento preliminar realizado em julho de 2018 nos três buscadores científicos já mencionados com o mesmo recorte temporal (2004-2018), encontramos 1974 estudos que incluíam ao menos uma das seguintes palavras-chave em sua identificação: “produção de conteúdo EAD” e “gestão do conhecimento”. Nessa primeira amostragem, não identificamos trabalhos de anos mais atuais; uma inquietação em relação a esse resultado nos levou a refazer a pesquisa em agosto de 2018 com novas datas de corte (2013-2018). Um novo número foi apresentado: 1379 trabalhos no total dos três repositórios já citados. O mesmo caminho metodológico de análise foi realizado,

restringindo os trabalhos àqueles que aproximavam a área da Educação aos desenvolvimentos tecnológicos, e selecionamos 49 textos para leitura aprofundada.

Com o avanço da pesquisa, optamos por revisitar os repositórios em 2019 e incluir mais um conceito, o de curadoria. Utilizando como datas de corte os anos de 2008 a 2019, encontramos 195 trabalhos, dentre os quais selecionamos 11 para leitura aprofundada.

É importante salientar que os 60 trabalhos selecionados do total de títulos localizados representam uma aproximação entre duas grandes áreas, Educação e Tecnologia, contextualizadas no ensino superior. Assim, os resultados comparativos desta revisão bibliográfica poderão apontar o comportamento da literatura científica acerca dos temas de interesse desta tese tanto no que diz respeito à relação entre conceitos quando ao que tem sido praticado nas IES e EdTechs.

De modo geral, pontuamos que o estado da arte atinente aos conceitos de produção de conteúdo EAD, de curadoria e de gestão do conhecimento apresenta vários autores em comum, como Abbot (2008), Davenport e Prusak (1998), Moore e Kearsley (2013), Nonaka e Konno (1998) e Nonaka e Takeuchi (1997, 2008).

2.5.1 A gestão do conhecimento no ensino superior EAD

A gestão do conhecimento, especialmente a partir do movimento das novas tecnologias digitais, tem papel importante na sociedade, pois é responsável pela organização de toda a história da criação e da dialética do conhecimento, perpassando desde o processo de criação das empresas até o desenvolvimento do conceito de gestão do conhecimento propriamente dito como fator de concorrência global.

Quanto a sua abordagem histórica, consideramos necessário sublinhar que, em todos os trabalhos aqui elencados, estão presentes contribuições significativas, que nos ajudaram a compreender as transformações pelas quais o conceito passou e como ele pode contribuir para a circunscrição das principais características da curadoria de conteúdo.

A década de 1990 é apresentada e demarcada por muitos dos trabalhos aqui citados como o período da Internet, do digital e da disseminação da informação. Contudo,

em muitos deles há diferenças significativas entre os conceitos de informação e de conhecimento, embora as suas definições se complementem.

Schuelter (2010) faz uma revisão teórica que abrange desde o papel do conhecimento na história e na sociedade atual até o modo como se dá a gestão do conhecimento contemporaneamente, os seus componentes nas organizações, as etapas do processo e as técnicas e ferramentas das TIC.

Já os estudos de Davenport e Prusak (1998) e de Nonaka e Takeuchi (1997) são referências importantes que contextualizam historicamente quase todos os estudos aqui abordados, os quais se focam no conhecimento, na gestão do conhecimento e na gestão do conhecimento organizacional. Nesse âmbito, Davenport e Prusak (1998, pp. 2-6) definem conhecimento como

[...] uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos e normas organizacionais.

Por sua vez, Nonaka e Takeuchi (1997), no contexto de transição da nova geração (antecedida pelas gerações *baby boomers*, X, Y – ou *millenials* – e Z) e de movimentos significativos da sociedade da informação e do conhecimento, distinguem o conhecimento “explícito” do “tácito”, fornecendo a base para a Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional. Com ela, surge uma nova forma de realizar a gestão do conhecimento nas organizações.

Diante desse quadro complexo, que envolve o gerenciamento de ativos de diferentes naturezas, pessoas, conhecimentos tácitos, explícitos, individuais, estruturais e organizacionais, é relevante destacar que a mera existência de conhecimento é de pouco valor se esse saber não estiver acessível a todos, de modo que possa ser utilizado e compartilhado. Nesse sentido, Nonaka e Takeuchi (2008, p. 19) reforçam que

[...] a passagem para a sociedade do conhecimento elevou o paradoxo, de algo a ser eliminado e evitado, para algo a ser aceito e cultivado. As contradições, as inconsistências, os dilemas, as dualidades, as polaridades, as dicotomias e as oposições não são alheios ao conhecimento, pois o conhecimento em si é formado por dois componentes dicotômicos e aparentemente opostos – isto é, o conhecimento explícito e o conhecimento tácito.

Dessa forma, entendemos, a partir dessa definição, que o conhecimento explícito está ligado a procedimentos, bases de dados e relacionamentos com pessoas; já o conhecimento tácito concerne à experiência, bem como ao poder de inovação e de realização de tarefas do dia a dia.

De modo geral, a gestão do conhecimento tem sido entendida sob a perspectiva da obtenção de vantagens competitivas. Nessa linha, Soares (2012, p. 55) aponta duas formas de aquisição do conteúdo:

São duas as formas de aquisição do conhecimento: por meio da compra (maneira mais direta e geralmente mais eficaz de se adquirir o conhecimento), isto é, contratar indivíduos que o possuam ou adquirir uma organização; ou através do aluguel (aluguer), que significa realmente alugar uma fonte de conhecimento.

Ou seja, a gestão do conhecimento tem se tornado uma sistemática intencional, destinada a promover o desempenho global das organizações, tendo como base a criação e o compartilhamento do conhecimento.

Vale a pena enfatizar que a gestão do conhecimento também está relacionada à alavancagem de recursos, sejam estruturais ou humanos, que devem estar focados em metas claramente definidas. Por meio desse processo, gera-se a acumulação de experiências diversificadas, que favorece o desenvolvimento de pessoas e produtos e aumenta os seus ciclos de vida, de modo a contribuir cada vez mais para a ampliação do capital intelectual.

No que se relaciona com a formação de recursos humanos, atualmente a gestão do conhecimento está associada com a identificação de competências. Silveira e Rocha (2013, p. 154) já faziam essa constatação, indicando que “*um dos objetivos da gestão do*

conhecimento é o mapeamento das competências individuais para a identificação de possibilidades da construção da capacidade coletiva”.

Essa dinâmica busca e reforça a competitividade, instituindo um paradigma discursivo de que as empresas usufruem para se posicionar de maneira superior em relação à concorrência. Cria-se, assim, uma cadeia de produção de conhecimento apoiada em competências, o que confere uma maior dinâmica à administração desses saberes. Como lembram Nunes, Eller e Bispo (2013, pp. 479-480): “*A gestão do conhecimento foi introduzida como tema relevante nas organizações com intuito de gerir o seu capital intelectual e utilizar o seu conhecimento de forma mais eficaz*”. Isso transformou a gestão do conhecimento em uma função comum nas organizações, de modo que ela deixou de ser um conceito emergente,

A EAD tem tido papel relevante nessa disseminação devido à criação de AVA que permitem o compartilhamento do conhecimento tácito, o que se deve às ferramentas colaborativas e interativas que possibilitam o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Por conta disso, Moore e Kearsley (2013, p. 29) afirmam que “[...] *a educação a distância, em termos gerais, permite muitas novas oportunidades de aprendizado para um grande número de pessoas*”. Outras estratégias também têm sido importantes, tais como o mapeamento de talentos internos, a estruturação de fluxos de conhecimento, o desenvolvimento de estratégias de gestão de recursos intelectuais e das práticas de curadoria de conteúdo, que levam à inovação e à criação de novos conhecimentos. Essas práticas contribuem hoje para que empresas brasileiras enxerguem o conhecimento como um recurso tácito, fortalecendo ainda mais o conceito de competências como resultado de conhecimentos, habilidades e atitudes.

No âmbito das pesquisas que discutem a gestão do conhecimento, é também relevante a noção de *framework*. Lenzi (2014, p. 87) explica esse conceito:

O *Framework* destaca que a interação de tipos de conhecimento diferentes, sejam estes personalização, codificação, institucional e individualizado, geram redes de conhecimentos variadas, que por sua vez exigem um contexto compartilhado para reter e transferir conhecimento, onde este *Framework* vai mapear como ocorre o compartilhamento do conhecimento dentro da organização.

Outro trabalho interessante que se utilizou do mesmo conceito é o de Conceição (2013), cuja pesquisa mostra que a aplicação interdisciplinar das engenharias e da gestão do conhecimento pode promover, de forma mais eficiente, a integração de saberes acadêmicos e organizacionais para a produção de novos conhecimentos.

Esse processo de integração contribui para a seleção e a identificação de competências, mas também representa a essência da gestão do conhecimento: o compartilhamento do conhecimento com base na CI. Ao encontro disso, Silva e Pinho (2016) afirmam, a partir das reflexões de Boroko (1968) e Le Coadic (1996):

O campo da Gestão do Conhecimento encontra na Ciência da Informação o respaldo necessário para a sua abordagem como disciplina acadêmica e prática organizacional, a partir do entendimento de que a CI tanto tem um componente de ciência pura, por meio da análise dos processos de construção, comunicação e uso da informação, quanto um componente de ciência aplicada, ao conceber produtos e serviços que permitam a construção, comunicação, armazenamento e uso dessa informação em diferentes contextos sociais. (Silva & Pinho, 2016, p. 79)

Assim, a gestão do conhecimento complementa outras iniciativas organizacionais, em especial a aprendizagem, que, relacionada aos demais movimentos de gestão da qualidade e de processos, assume relevante papel no mercado competitivo.

Nesse sentido, retomamos a nossa discussão sobre o escopo (abrangência) da gestão do conhecimento, cujas ferramentas e técnicas estão interligadas com os movimentos que auxiliam na captura, estruturação e disponibilização das novas tecnologias, das quais simultaneamente fazem parte. Considerando tal perspectiva, a gestão do conhecimento não se constitui somente de tecnologia, mas de tudo o que permeia e compõe os quatro pilares do conhecimento preconizados por Delors (2018): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (aprender a viver com os outros) e aprender a ser.

Os trabalhos selecionados que aplicaram a gestão do conhecimento ao ensino superior foram publicados entre os anos de 2015 e 2016. Trata-se de investigações que propõem discussões sobre a qualidade do ensino (Pereira et al., 2015; Silva & Pinho, 2016), o grau de utilização da gestão do conhecimento universitário (Santos, Pereira, &

Lopes, 2016), no que se refere a sua institucionalização nos mecanismos de planejamento da universidade, e a articulação da gestão acadêmica à transferência de conhecimento (Gomes, 2016).

Cumpramos ressaltar, entretanto, que os primeiros trabalhos voltados para a EAD que se utilizaram desse conceito para a produção de conteúdo surgiram a partir de 2013. Nesse período, as pesquisas abrangiam desde propostas incipientes, a partir das quais surgiram as primeiras reflexões sobre aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem (Nunes et al., 2013; Pires & Silva, 2013; Tiziotto, 2013), até abordagens que se aproximam mais da produção de conteúdo EAD atual, tratando de questões de editoração, *design* instrucional, AVA e, finalmente, competências (A. R. L. Silva, 2013; Silveira & Rocha, 2013).

Como se pode observar, essa discussão se inicia contando com todo o histórico e toda a experiência da produção editorial, aproveitando muito dos conhecimentos já construídos e testados nessa área. Uma das evoluções desses processos editoriais voltados à produção de conteúdo para a EAD foi justamente o surgimento de um novo perfil profissional no mercado, o *designer* instrucional. Esse profissional, com características ainda a serem mapeadas, tornou-se uma peça fundamental para o acompanhamento da gestão do conhecimento na EAD.

Destacamos que apenas em 2014 foi publicado um trabalho estabelecendo a relação efetiva entre gestão do conhecimento e AVA. Oliveira (2014) apresentou o potencial desse tipo de plataforma para auxiliar pequenas e médias empresas no gerenciamento dos seus projetos, no armazenamento de dados e na divulgação do conhecimento adquirido ao longo da sua existência, bem como no treinamento (treino) do seu quadro de funcionários.

No âmbito da relação conceitual entre gestão do conhecimento e EAD, destacamos a pesquisa de Santos e Almeida (2017), que retoma discussões que também perpassam outros trabalhos aqui apresentados e assume a posição de que a “*Gestão do Conhecimento é um modelo de administração que surge para ajudar a lidar com esse mundo mais dinâmico, tecnológico e competitivo que avista na Gestão por Competência uma importante aliada*” (Santos & Almeida, 2017, p. 338). Além disso, é importante

pontuar que, como mostrado pelos autores, a “*Gestão do Conhecimento ganha expressividade na sociedade contemporânea, instituindo-se como condição de sobrevivência organizacional e profissional*” (Santos & Almeida, 2017, pp. 338-339). Por isso, organizações como IES e EdTechs passaram a aplicar esses modelos em busca de resultados mais competitivos e qualificados.

Cruz e Molina (2019) também tratam desse apoio da gestão do conhecimento à administração e à docência principalmente no quesito *performance* (desempenho) e no compartilhamento de conhecimento. Segundo as autoras:

A GC cada vez mais se constitui em foco de análise e aplicação nas organizações. Atualmente, sua relevância passa a ser inquestionável na gestão de instituições de ensino, exigindo uma nova postura com relação aos desafios contemporâneos. Para manterem-se competitivas e sustentáveis no mercado, as instituições precisam buscar, mediante mecanismos de gestão, promover estratégias que as auxiliem na criação, compartilhamento e disseminação de conhecimentos (Cruz & Molina, 2019, p. 5).

Em resumo, os trabalhos apresentados nesta subseção, além de mostrarem a relevância da relação entre a gestão do conhecimento e a EAD, de certo modo introduzem o próximo tema, que concerne à produção de conteúdo para essa modalidade de ensino. Contudo, como mostraremos, poucas pesquisas sobre esse assunto têm como enfoque as IES; o foco principal são empresas, que parecem estar mais abertas e dispostas a fazer essas correlações e unir conhecimento com tecnologia. Essa constatação nos leva a supor que o aprofundamento do tema da produção de conteúdo para a EAD, incluindo o debate sobre sua expansão e distinção em relação à curadoria de conteúdo, pode ampliar as reflexões sobre os desafios e oportunidades docentes nas IES e EdTechs.

2.5.2 Produção de conteúdo para a EAD

Os 15 trabalhos que serão brevemente abordados nesta subseção foram selecionados por incluir a produção de conteúdo para a EAD no seu escopo principal. Observamos que esse tema é apresentado sob diferentes terminologias nas palavras-chave das pesquisas, motivo pelo qual nossa busca contemplou também as entradas “material

didático” e “conteúdo didático”. No que se refere ao recorte temporal estabelecido (2004-2019), pudemos constatar diferentes movimentos ao longo das publicações, sintetizados abaixo.

Entre 2004 e 2005, os trabalhos apresentavam apenas discussões sobre redes colaborativas e sobre a forma didática como o conteúdo era organizado nos AVA (Mangili, 2004; Souza, 2005; Souza, 2004). A partir de 2008, começaram a surgir pesquisas que tratam efetivamente da produção de conteúdo EAD (Couto, Oliveira, & Santos, 2008), e em 2009 começaram a ser discutidos os critérios de desenvolvimento de material didático (Schons, 2009).

Nos anos de 2011 e 2012, o enfoque dos trabalhos foi a produção de materiais digitais na forma de videoaulas (Pereira, 2011; Zancanaro, 2011). Nesse mesmo período, também começaram a surgir discussões sobre conteúdo interativo e sobre a fragmentação da atuação docente (Borges, Jesus, & Fonseca, 2012; Nogueira, 2012; Schimmelpfeng, 2012). Em 2013 e 2014, ainda se mantinha o debate sobre as mudanças do papel docente, mas surgiam também alguns trabalhos sobre produção de conteúdo para emissoras de televisão (Cunha, 2014; Melillo & Kawasaki, 2013). Por fim, destacamos que em 2016 foram publicados trabalhos significativos sobre o papel, as funções e o perfil do *designer* instrucional (Costa, Grossi, & Silva, 2016), e já em 2017 foram divulgadas as primeiras pesquisas sobre o surgimento do *mobile learning*³, as suas premissas e desafios na produção de conteúdo (Souza, & Greca, 2017).

Conforme evidenciam os dados encontrados nesse percurso investigativo, a EAD é voltada, no mundo inteiro, para a aprendizagem de adultos, embora já existam bons *cases* de sua aplicação na educação básica. Ressaltamos que a maioria dos estudos se baseia na maneira como os adultos aprendem, com foco na andragogia⁴, no aperfeiçoamento profissional e na educação continuada, óticas a partir das quais a produção de conteúdo EAD é abordada.

Os primeiros trabalhos mencionados tinham por interesse verificar como a organização do conteúdo no AVA poderia impactar de maneira mais efetiva a

³ Para entendimento aprofundado dessa terminologia, sugerimos a leitura de Vagarinho (2018).

⁴ Andragogia é o termo dado para o estudo da educação para adultos (Beck, 2018).

aprendizagem dos alunos, observando também o quanto o próprio corpo discente poderia complementar o conteúdo durante seus estudos (Souza, 2005; Mangili, 2004). Dessa perspectiva, a metodologia proposta em um dos estudos baseava-se em uma produção colaborativa de conhecimento por meio da elaboração de atividades por parte dos docentes e da criação conjunta de conteúdos entre professores e alunos (Souza, 2004), aplicação bastante próxima à realizada hoje em contextos de curadoria de conteúdo.

Não há como tratar de produção de conteúdo sem abordar a formação docente. Em relação a esse aspecto, quando se trata de produção de conteúdo EAD, parece-nos que o desafio fica ainda maior, pois trata-se de uma modalidade de ensino particularmente nova na educação e que requer habilidades e competências um pouco diferentes das tradicionais. Isso ocorre porque todo o desenvolvimento de conteúdo até então conhecido era voltado à publicação de materiais em versão impressa; somente com a chegada da EAD passou-se a pensar no formato digital, que exige *expertises* diferentes daquelas necessárias até então. A partir daí, começaram a surgir modelos variados de produção de conteúdo síncrono e assíncrono, assim como critérios específicos para o desenvolvimento e a avaliação da qualidade desses materiais (Couto et al., 2008; Schons, 2009).

No que se refere à produção de conteúdo EAD para a televisão, as pesquisas apresentam tanto etapas de produção quanto de pré-produção (Schimmelpfeng, 2012; Schons, 2009; Zancanaro, 2012), as quais envolvem requisitos de caráter humano, tecnológico e pedagógico. Isso reforça a necessidade de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento desse trabalho e a relevância da preocupação com a acessibilidade e a usabilidade desses conteúdos.

Como já observado, as pesquisas do levantamento sempre mencionam alguma metodologia ou ferramenta que serve como suporte para a produção de conteúdo EAD, sejam *frameworks* (Cunha, 2014; Mangili, 2004), mapas conceituais (Cunha, 2014; Souza, 2004), metodologias ou modelos conceituais ou de processos (Cunha, 2014; Mangili, 2004; Pereira, 2012; Souza, 2004) – todas têm relevância em alguma etapa do processo. No entanto, é interessante alertar que, quanto à etapa de criação do conteúdo por parte do professor, os formatos previstos e as orientações gerais não ficam muito claros nos trabalhos analisados. Assim, todos ressaltam a importância do papel do

docente, mas não detalham esse estágio da produção – a exemplo de Pereira (2011, p. 58):

Encerrada a fase do planejamento, o professor elabora o material didático no formato acordado pela coordenação do curso e *designer* instrucional e, ao término da elaboração do material, esse é encaminhado ao designer instrucional, sendo ele responsável por aplicar sobre tal produto a necessária adaptação metodológica.

Ressaltamos que as demais etapas do processo de produção estão bem detalhadas nessa pesquisa, mas não fica claro o tipo de capacitação que o professor deve receber para produzir o conteúdo conforme o formato desejado. O mesmo autor, quando destaca as principais funções da equipe multidisciplinar e aborda especificamente aquelas atribuídas aos professores, destaca que eles “[...] *são responsáveis pela produção do conteúdo e complementação das informações, quando sugeridas pelo designer instrucional ou pela comissão editorial*” (Pereira, 2011, p. 61).

Outra autora, Mangili (2004, p. 121), cujas temáticas de trabalho são semelhantes, também toca nesse aspecto, pontuando que o “[...] *design educacional é uma das ferramentas essenciais e determinantes para o desempenho do trabalho do professor, afetando diretamente a aprendizagem do aluno*”. Mesmo assim, nenhuma dessas investigações esclarece os desafios impostos por essa etapa e o perfil docente necessário sua execução. Subentende-se que o detalhamento não é realizado porque esse não é o enfoque dos trabalhos, apesar de se tratar de um aspecto decisivo do processo.

Refletir sobre a produção de conteúdo para a EAD e as suas relações com a curadoria de conteúdo é fundamental pois essas duas etapas são as peças-chave para a eficácia dessa modalidade. Afinal, o formato dos cursos, seus recursos e métodos são aspectos primordiais para a efetiva aprendizagem, e com a vasta disponibilidade de recursos acessíveis por meio das TIC, a composição dos materiais didáticos tornou-se ainda mais relevante. Há ainda outra questão, porém, que continua sendo um grande desafio nesses processos: a autoria.

O desafio se põe porque, devido ao grande crescimento da EAD, ministrar uma disciplina nessa modalidade não significa trabalhar com um conteúdo autoral próprio. No

mercado brasileiro, especificamente, existe uma tendência de aquisição de conteúdos produzidos por EdTechs, como já mencionado, para dar conta de uma oferta variada de cursos, o que acaba causando discussões internas nas IES, como destacam Borges et al. (2012, p. 148) ao comentar os resultados de uma pesquisa:

Não houve uma concordância absoluta no que diz respeito à pertinência do conteúdo do material didático com a matéria lecionada, questão que remete a um ponto também pautado nos debates do grupo de pesquisa: a relação entre o professor e um material didático, material esse que não é de autoria desse professor, mas que foi designado para sua atuação na disciplina. O docente se vê utilizando um material que nem sempre se adequa ao conteúdo que ele entende como relevante ou necessário e acaba inserindo materiais complementares.

Ou seja, nem sempre o material produzido e curado acompanha a necessidade do professor ou das IES – e a produção de conteúdo EAD entra nesse quadrante, justamente pela própria definição do processo, conforme especifica Nogueira (2012, p. 101):

A elaboração de um material didático se inicia quando se tem a necessidade de delinear um determinado conhecimento (conteúdo) a ser disponibilizado através de um determinado meio (tipo de objeto e/ou ambiente) para, em seguida, ser utilizado junto ao aluno de alguma forma específica (didática) e, assim, suprir sua demanda pela informação.

A atenção deve estar voltada, portanto, às demandas dos alunos da modalidade EAD, de modo que o corpo docente precisa estar apto para atendê-las, seja como autor do material didático ou curador do conteúdo, seja como docente no AVA.

É por isso que nos detemos na atuação docente defendida nos trabalhos coletados ao longo da investigação. Melillo e Kawasaki (2013, p. 471), por exemplo, realizaram *“um guia que não é completo por si só, mas procura mediar as relações entre aqueles que dão os primeiros passos na EAD e a apreensão por informações sobre as ferramentas disponíveis para essa modalidade de ensino”*. Esse guia, embora seja bastante completo, ainda parece muito simples e básico no que tange à produção de conteúdo e não aborda a curadoria de conteúdo. Ainda assim, trata-se de um artigo pertinente, pois assume o papel de esclarecer dúvidas básicas daqueles professores que estão a ser inseridos na EAD,

embora, naturalmente, não os prepare para uma atuação como autores ou curadores de conteúdo nessa modalidade.

Finalmente, os dois últimos trabalhos atinentes ao tema da produção de conteúdo para a EAD que coletamos nesta revisão de literatura também tratam das modificações do perfil do professor no que se refere à conscientização necessária da mudança do seu papel (Souza & Greca, 2017; Vaillant & Fouz, 2018). Detalharemos melhor essa transformação na próxima subseção.

2.5.3 Curadoria de conteúdo na EAD

Os trabalhos voltados para a curadoria de conteúdo digital começaram a surgir apenas em meados de 2012 e 2013; anteriormente, o conceito de curadoria era utilizado basicamente no campo das artes. Essas primeiras pesquisas pertenciam à área de Biblioteconomia e buscavam a preservação e a atualização da informação digital.

Um dos primeiros trabalhos voltados à área da Educação foi escrito por Lopes et al. (2014), e relacionava, pioneiramente, a atuação docente ao processo de curadoria. A partir de 2015, começaram a surgir discussões relevantes sobre direitos autorais, questão muito bem articulada por Gonring (2015). Em 2016, a curadoria ganhou espaço em outras áreas, como arquitetura e música, e começaram a ser produzidos cruzamentos com a inteligência de dados e conceitos de *big data* para a seleção de objetos digitais.

A geração, a gestão e a transformação da informação é chancelada pela CI em grande parte dos trabalhos analisados, mostrando que, de facto, ela é “[...] *a ciência e a prática que lida com a coleta, o armazenamento, a recuperação e o uso da informação*”, como defendido por Saracevic (2009, p. 1, tradução nossa). A relação entre essa área e os conceitos de gestão do conhecimento, produção de conteúdo e curadoria de conteúdo estreita-se cada vez mais, e as suas práticas complementam-se por meio das tecnologias, que buscam, com estratégias diversificadas, estratificar o conteúdo de maneira didática e apropriada para a aprendizagem.

Desse modo, respeitando as características históricas da produção da informação, do suporte em que está inscrita e/ou do canal por meio do qual é veiculada, o campo de

estudo da CI possibilita a conexão entre a produção de conteúdo e a curadoria de conteúdo para a EAD, proporcionando novas reflexões sobre a gestão do conhecimento, os desafios da atualização constante da informação e as principais práticas de apresentação do conteúdo para a geração de novos conhecimentos.

Mas, para além dos desafios tecnológicos, há também a necessidade de aperfeiçoamento da seleção, criação, customização e preservação do conteúdo científico e de um refinamento da definição do perfil do curador: quem é, afinal, esse profissional? Que competências se esperam dele?

Etimologicamente,

Curador vem do latim “tutor”, “aquele que tem uma administração a seu cuidado”. De acordo com o dicionário, a curadoria é um cargo, poder, função ou administração. As palavras curador e curadoria assumem diferentes significados conforme as especificidades das áreas. (Amaral, 2012, p. 42)

Assim, faz-se necessário observar a evolução da gestão do conhecimento, das suas contribuições para o processo de produção de conteúdo EAD, para as interligar ao ato de curadoria de conteúdo, pois embora essas áreas se desenvolvam em períodos distintos no histórico aqui apresentado, surge um ponto de encontro no momento em que a EAD se expande e há um excesso de possibilidades de publicações de conteúdo *online*, o que exige que o professor atue também como curador. Para Ramos (2012), o curador é um mediador, cuja atividade pode ser considerada fundamental na cultura contemporânea, uma vez que sua função não é a de produzir novas formas, mas e sim de as arranjar em novos formatos.

Entre 2017 e 2019, novos trabalhos reafirmam esse papel do professor como curador, com destaque para o trabalho de Bassani et al. (2017) e a tese de doutoramento de Chagas (2018). São registradas ainda outras propostas envolvendo o desenvolvimento de *framework* para curadoria digital na educação (Machado, Vianna, & Cândido, 2018).

A Figura 7 apresenta em formato de infográfico uma linha do tempo que destaca as principais pesquisas mapeadas e indica como elas se cruzam, ilustrando a convergência e a evolução dos temas ao longo dos últimos 15 anos.

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

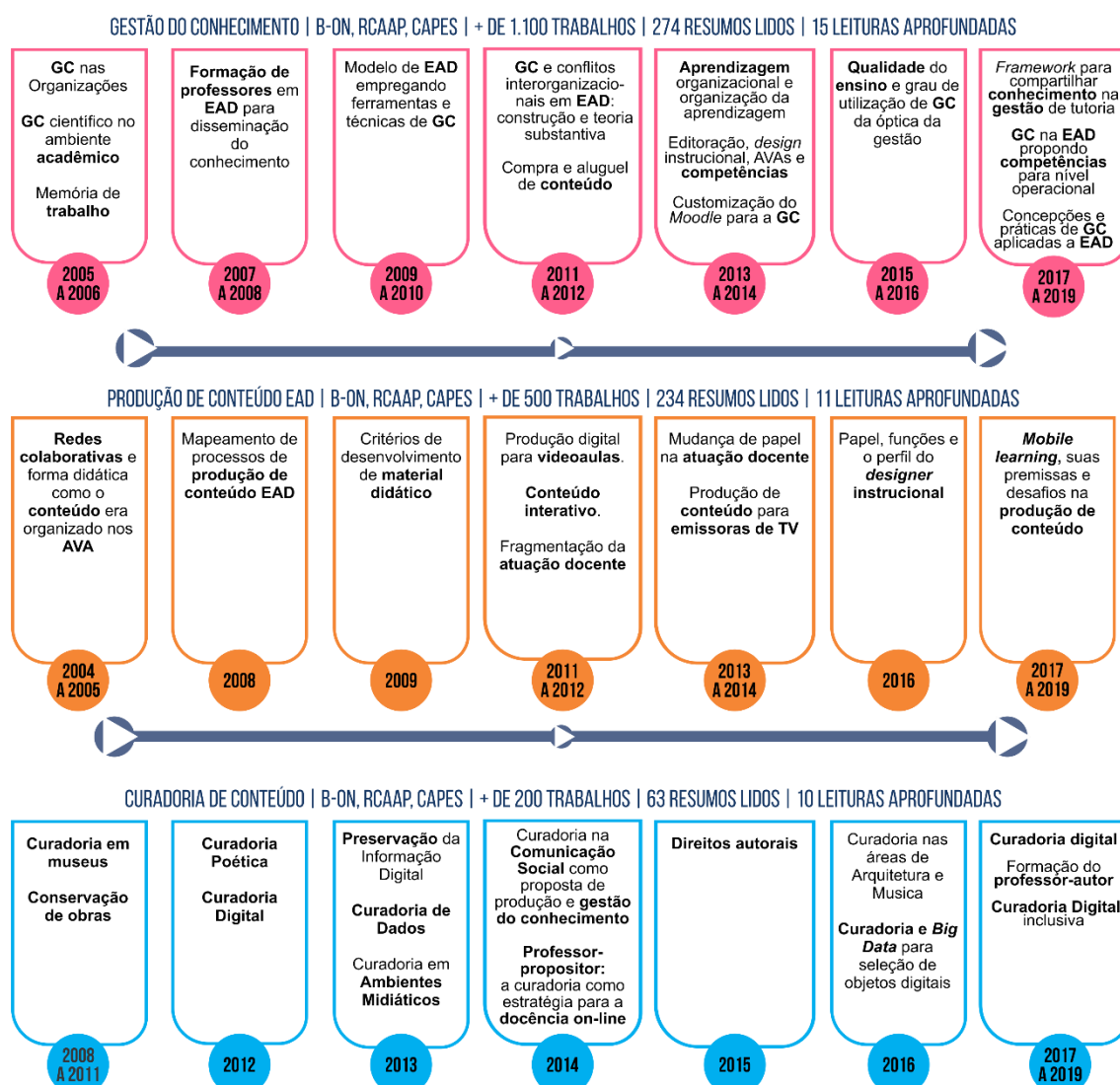


Figura 7. Estado da arte – gestão do conhecimento, produção de conteúdo e curadoria de conteúdo EAD.

A análise das pesquisas permite confirmar que a curadoria de conteúdo tornou-se uma possibilidade pedagógica, como propõem Lopes et al. (2014). Indo mais além, conforme as reflexões de Correia (2018), de uma perspectiva institucional, a curadoria de conteúdo pode ser abordada como uma estratégia pedagógica. A GC contribuiu, então, para modelar as práticas de produção de conteúdo buscando padrões de qualidade, dos quais a curadoria de conteúdo usufrui para otimizar os processos e garantir o cumprimento de pré-requisitos básicos.

De maneira geral, as linhas do tempo são marcadas por várias correlações teóricas entre as áreas estudadas, no entanto, destacamos que ainda não há estudos que relacionem

os três conceitos. Enfatizamos também que foram muitas as ferramentas de TIC indicadas durante toda a revisão, as quais possibilitam e apoiam o desenvolvimento da gestão do conhecimento, da curadoria e da produção de conteúdo EAD diante dos seus diversificados objetivos.

Por fim, embora não tenham sido incluídos na linha do tempo, não poderíamos deixar de destacar dois estudos recentes, publicados em 2020, que dão continuidade às discussões apontadas aqui e mostram a atualidade do assunto desta pesquisa. O primeiro, dos autores Costa, Eli e Vianna (2020), trata do papel da curadoria digital para a democratização do acesso à educação superior por meio do estudo de caso do projeto Ciber-Cidadania, preocupando-se em mapear o ciclo de vida da curadoria digital; o segundo, de Aleixo, Fernandes, Costa e Ribeiro (2020), problematiza o papel do gestor e curador da informação nos novos comportamentos informacionais e contextualiza as tendências do cenário tecnológico, elucidando as funções dessa profissão emergente.

Como indica o apanhado de trabalhos analisados, o desafio a que nos propomos nesta pesquisa é grande, pois embora já exista uma considerável preocupação acerca da mudança do perfil docente, pouco se tem avançado na proposição de alternativas para a instrumentalização desses profissionais frente à produção de conteúdo e a curadoria de conteúdo para a EAD. Com o intuito de refletir sobre caminhos possíveis, a última subseção deste capítulo vai abordar as características previstas para o perfil do professor curador.

2.6 A docência no ensino superior EAD e o perfil do professor curador

O ensino superior foi se modificando com o passar do tempo, tanto no que se refere à legislação quanto à criação de diferentes modalidades de ensino que se adaptassem aos movimentos da sociedade da informação. Como vimos discutindo, essas mudanças também incidiram sobre o perfil dos professores, expandindo as suas atribuições, como alerta o documento norteador *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* produzido pelo MEC e pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) (2007), e exigindo desses profissionais atividades como:

a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (MEC & SEED, 2007, p. 20)

Isso fez com que as competências docentes também precisassem de se reinventarem, principalmente em relação à chegada das tecnologias no âmbito educacional, pois já não basta conhecer as tecnologias, saber manipular e aplicar estas, no meio educacional; segundo Bates (2017, p. 497), era preciso combiná-las “[...] *com uma compreensão de como os alunos aprendem, como as habilidades são desenvolvidas, como o conhecimento é representado por meio de diferentes mídias e então processado, e como os aprendizes usam diferentes sentidos para a aprendizagem*”.

Estudos de autores seminais, como Gatti (2010), Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001) e Tardif (2005), contribuíram para o entendimento dos saberes docentes no exercício de sua profissão e subsidiaram as discussões de Belloni (2006), Gaspar (2004) e Schneider, Silva e Behar (2013), que contextualizaram esses saberes na EAD.

A maior complexidade do exercício da atuação docente, segundo Soares e Cunha (2010, p. 14), “*é garantir a aprendizagem do estudante, e não a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos nas suas relações*”. Esses múltiplos saberes configuram o perfil docente como plural, heterogêneo e de caráter interativo (Tardif, 2005), composto de uma tipologia de saberes teóricos que envolvem desde conhecimentos científicos, didáticos e pedagógico até saberes práticos advindos da experiência empírica (Paquay et al., 2001).

Essa combinação heterogênea materializa a docência e ajuda a entender a necessidade de transformação acelerada do papel docente na EAD, uma vez que, embora se mantenham nessa modalidade, esses saberes se concretizam com uma pluralidade maior, que integra tecnologia, diversidade de públicos-alvo e, principalmente, a

necessidade de constante reinvenção. Para Schneider et al. (2013, pp. 152-153), “*o professor na EAD tem o papel fundamental de organizar e aplicar uma arquitetura pedagógica adequada à modalidade e que contemple as mudanças sociais e educacionais que interferem na sua prática pedagógica*”, que é considerado por Tarcia e Cabral (2011) como uma das funções docentes mais importantes dos últimos tempos.

O estudo recente de Nunes, Oliveira e Sabino (2019), além de retomar as pesquisas dos autores acima mencionados, reafirma a atuação da equipe EAD como uma “*polidocência*”, conforme proposta de Mill, Ribeiro e Oliveira (2010). Esse conceito “[...] *não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem na EaD*” (Mill et al., 2010, p. 24). A equipe da EAD é constituída, portanto, de profissionais diversos, “[...] *professor-conteudista, tutores virtuais, professor-aplicador [...], projetistas educacionais (ou designers instrucionais), tutores presenciais, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora*” (Mill et al., 2010, p. 34).

A figura do professor curador ainda não compõe o resumo de definições do conceito de polidocência, o que torna ainda mais relevante para esta subseção o levantamento e a combinação de insumos teóricos que contribuam para o desdobramento do perfil docente também nessa direção.

O professor qualificado como polidocente, inserido na sociedade da informação, vive em um cenário constante de transformação: passa da modalidade presencial à semipresencial e, em pouco tempo, necessita se adaptar à EAD 100% *online*. É um profissional que, além de ter a flexibilidade para atuar em salas de aula presenciais, virtuais e híbridas, também precisa se preparar para operar como curador de conteúdo, o que lhe dará mais subsídios para produzir planejamentos concisos e próximos da realidade de seus alunos. Assim, “[...] *incorporando o espírito curador, esse professor torna-se autor, coautor e propositor de atividades que mesclam diferentes recursos, focando produtos e processos adequados para o que se quer atingir em termos educacionais e de aprendizagem*” (Garcia & Czeszak, 2019, p. 102).

Estudos como os de Bassani et al. (2017) e Lopes et al. (2014) buscam apresentar e contextualizar os desafios de docentes que já atuam com curadoria de conteúdo e

precisam atender aos requisitos mínimos da seleção de conteúdo, competência essa prevista no já mencionado documento norteador *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (MEC & SEED, 2007). Segundo os autores, a avaliação do conteúdo não pode ocorrer com base em requisitos técnicos apenas; é preciso considerar todo o processo na sua essência crítica. Cortella e Dimenstein (2015, p. 44) explicam que “[...] *criticar é selecionar e para selecionar é necessário ter critérios*”. É evidente que para ter critérios é necessário não só conhecimento técnico, mas também empírico: características do público-alvo, os seus requisitos de aprendizagem, recursos e instrumentos disponíveis na IES que possam auxiliar a composição do conhecimento de modo integral. Necessários para uma boa curadoria educacional, esses conhecimentos e critérios dependem também “[...] *das visões que a escola e os professores têm sobre seus alunos e mesmo sobre os diferenciais profissionais que levam as pessoas a aprender*” (Garcia & Czeszak, 2019, p. 19).

Adicionalmente, Bacich et al. (2015), ao escreverem sobre educação híbrida em modelos pedagógicos disciplinares, contextualizam o perfil do professor curador de maneira mais humanizada, não focando apenas na essência da seleção de conteúdo, mas apontando também características pouco mencionadas por outros autores:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno. (Bacich et al., p. 42)

Essa proposta pode ser complementada com a reflexão de Harari (2018), que, ao tratar da resiliência na educação, problematiza:

Num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo. (Harari, 2018, p. 322)

Nessa conjuntura, a curadoria vem se afirmando como um novo campo profissional nas áreas relacionadas com a comunicação, a tecnologia e a educação devido à demanda de mercado, conforme apontado por Tibbo et al. (2008), e recebido novas nomenclaturas na literatura, como se observa, por exemplo, na “*curadoria de objetos de aprendizagem (foco nos conteúdos produzidos para o contexto educacional)*” mencionada por Siebra, Borba e Miranda (2016, p. 31). Esse é um possível reflexo de movimentos atuais em busca de uma definição da curadoria e, principalmente, do papel do curador em diferentes espaços.

Podemos observar, então, como as características da sociedade da informação e do conhecimento interferem também na gestão, pois o desafio se estende para aqueles que precisam coordenar equipes educacionais e adquirir competências para oferecer a elas as ferramentas necessárias para o trabalho de curadoria. Afinal, como bem lembram Aleixo et al. (2020, p. 57), “[...] *existe a necessidade de um mediador que entenda essas questões e tenha desenvolvido competências acadêmicas e profissionais*”, a quem os autores denominam gestor e curador da informação.

Portanto, em síntese, para que os efeitos da curadoria – segundo Bhaskar (2020, p. 21), “[...] *refinar, simplificar, explicar e contextualizar*” – também apresentem resultados no campo educacional, docentes, gestores e profissionais da educação precisam, cada vez mais, de compreender a essência da curadoria de conteúdo aplicada à EAD, além de se identificarem como curadores de conhecimento e se instrumentalizarem para a realização dessa atividade, sempre respeitando as características da modalidade de ensino e, principalmente, o perfil dos alunos.

2.7 Resumo do capítulo

Neste capítulo, detivemo-nos a contextualizar a relação da CI com a área da Educação no ensino superior, focalizando a constituição do campo da EAD e os seus desdobramentos recentes. Apresentamos acontecimentos e estudos que contribuíram para o entendimento do conceito de curadoria de conteúdo e sua relação com a curadoria digital na esfera da EAD, assim como a sua relação com a gestão do conhecimento e com a produção de conteúdo.

Por fim, descrevemos os desafios que o corpo docente enfrenta ao atuar na EAD e as principais competências exigidas atualmente desses profissionais, buscando entender as atividades pelas quais são responsáveis para delimitar o perfil do professor curador.

CAPÍTULO III – CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS

3.1 Introdução

A compreensão dos conteúdos pedagógicos e da sua composição como parte de uma jornada de aprendizagem pautada no perfil do aluno é fundamental para o processo de curadoria de conteúdo na EAD. Também é importante nessa jornada o uso adequado dos recursos tecnológicos como facilitadores do processo. Portanto, são muitos os aspectos relacionados com a eficácia dos conteúdos que precisam de ser conhecidos pelo professor curador, respaldando as suas escolhas. Para o entendimento desse quadro e de como os conteúdos pedagógicos e os recursos tecnológicos se interligam e se completam, neste capítulo nos propomos a apresentar as etapas de construção de material didático para a EAD com base em objetivos e competências de aprendizagem que, se bem alinhados, contribuem para a definição do uso do AVA e para a composição de trilhas de aprendizagem (percursos educativos, normalmente individuais e centrados no aluno).

3.2 O material didático e as diferentes formas de aprender do aluno EAD

Na EAD, os conteúdos pedagógicos têm papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que são o elemento condutor que apresenta a teoria ao aluno e promove o seu entendimento por meio de situações aplicáveis, muitas vezes mediadas pelo professor. Conforme a literatura, na EAD “*o material didático tem o papel de mediador da interação dos alunos com os conteúdos, fazendo uma interface fundamental entre os alunos e os conteúdos*” (Grossi, Costa, & Silva, 2017, p. 334). Expandindo o conceito para reforçar a sua influência social, Weber e Oliveira (2016, p.

154) acrescentam que “*materiais didáticos são artefatos culturais presentes na memória e no cotidiano de pessoas em diferentes culturas*”.

As etapas de construção de conteúdos pedagógicos metodologicamente planejados para a EAD são exaustivas e consideram variáveis de ordem técnica, conceitual, metodológica e de qualidade. Autores como Behar (2009), Belisário (2006), Dias (2014) e Filatro e Cairo (2015) propõem diferentes modelos, processos e técnicas que contribuem para o desenvolvimento de conteúdo *online* e a sua transposição para o formato de OA. Nesse processo, os cuidados a serem tomados são muitos e as correlações inter e transdisciplinares são cada vez mais necessárias para um resultado significativo de aprendizagem, integrando os conhecimentos fundamentais que devem fazer parte do repertório do professor curador. Este profissional precisa de conhecer minimamente, portanto, as variáveis e as etapas do processo para, no momento da seleção, ter condições de avaliar os conteúdos e indicar aqueles com melhor formato e composição para os objetivos do curso.

Segundo Filatro e Cairo (2015), a construção do material didático deve contemplar um *framework* com cinco dimensões: tecnocientífica, voltada para o conceito e a estruturação do currículo, assim como para uma compreensão de fenômenos regida por métodos passíveis de verificação e aceitação científica; pedagógica, que envolve o planejamento educacional e contempla atividades, avaliações, definição do público-alvo e organização curricular; comunicacional, que envolve uma discussão entre quem aprende e quem ensina; tecnológica, voltada para as tecnologias que possibilitam o desenvolvimento de OA e auxiliam professores e alunos no processo de aprendizagem; e, por fim, a organizacional, que focaliza diferentes modelos e arranjos institucionais que podem ser adotados em contextos diversos. Moore e Kearsley (2013, pp. 170-171), por sua vez, listam dez princípios gerais que se aplicam a qualquer tipo de recursos tecnológicos: boa estrutura, objetivos claros, unidades pequenas, integralidade, repetição, síntese, simulação e variedade, modularidade, *feedback* e avaliação. Todos esses aspectos envolvidos na composição do material didático evidenciam a importância do perfil multidisciplinar do curador de conteúdo e dos conhecimentos indispensáveis na área da Educação que ele precisa de ter para exercer a sua função.

De certo modo, Peres (2015, p. 170) também reforça as dimensões pedagógica e tecnológica como fundamentais, afirmando que

O sucesso da aprendizagem mediada pela tecnologia depende fortemente da combinação harmoniosa e sistêmica do uso das tecnologias com as pedagogias mais eficientes, permitindo a implementação de oportunidades de ensino e aprendizagem inovadoras, autênticas e diversificadas, requerendo a necessidade de se trabalhar a vários níveis, nomeadamente ao nível institucional, pedagógico (programa e desenho do curso), desenho dos media, tecnologia e avaliação.

Nesse sentido, é importante que o material didático seja construído com base em conteúdos curriculares que atendam os três princípios que balizam as diferentes formas de aprender dos alunos, a saber: a aprendizagem significativa, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem autônoma.

A aprendizagem significativa, conforme definição do autor seminal David Ausubel na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* (1963), envolve a aquisição e a construção de significados, isto é, a conexão daquilo que o discente já sabe com aquilo que o docente deseja que ele aprenda. De acordo com Moreira (2012, p. 30, tradução nossa), “*é importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária*”. Esse tipo de aprendizagem pressupõe que efetivamente aprendemos algo quando, para além do sentido conceitual, conseguimos utilizar o conhecimento de forma ativa; portanto, o conteúdo precisa ser entregue ao aluno com recursos que possibilitem sua aplicação prática.

O princípio da aprendizagem colaborativa está presente nas atividades em que os alunos são estimulados a estabelecer entre si uma interdependência positiva, o que cria um compromisso tanto com o próprio sucesso quanto com o de seus pares. Para Liaw, Chen e Huang (2008), o aprendizado colaborativo melhora a participação dos alunos, permitindo que eles interajam (e aprendam com essa interação) em uma situação de aprendizagem em grupo. Ou seja, existe uma diferença significativa entre o mero agrupamento dos estudantes e a estruturação da cooperação a ser produzida entre eles; atualmente, essa prática se concretiza na EAD em momentos síncronos, com o apoio de

ferramentas de webconferência de cunho educacional que permitem a separação dos alunos por grupos, entre outras possibilidades pedagógicas.

A aprendizagem colaborativa parte do princípio de que, para ensinar algo, é preciso primeiro compreender o assunto adequadamente. Por isso, em um ambiente de aprendizagem colaborativa, as funcionalidades sociais permitem que os alunos interajam não apenas para absorver informações de maneira deliberada, mas também para refletir sobre a atividade e compartilhar e discutir suas ideias com outras pessoas (Doumanis, Economou, Sim, & Porter, 2019; Jiang & Zhang, 2020; Rosen, Wolf, & Stoeffler, 2020). Isso também permite que os estudantes utilizem linguagens e estratégias de aprendizagem próprias, muitas vezes não dominadas pelos docentes.

Por fim, mas não menos importante, o princípio da aprendizagem autônoma visa o desenvolvimento de habilidades dos estudantes relacionadas à capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmos, nas mais diversas situações e circunstâncias. Segundo Fischer (2009), ensinar é provocar o crescimento intelectual, e aprender é ser capaz de buscar alternativas eficientes e eficazes para os problemas diante de situações novas. Na EAD, que é voltada ao ensino de adultos, a aprendizagem autônoma tem características que devem, imprescindivelmente, ser consideradas no ato da concepção e composição do material didático.

Do ponto de vista pedagógico, é bem conhecida a importância de o aluno transcender do teórico para a prática. Porém, estudos mostram que a forma como isso está a ser feito atualmente, pode ser melhorada. A fim de contribuir nesse sentido, os autores Torrezan e Behar (2009, p. 35) apontam que *“deve-se ultrapassar os limites de um design ilustrativo, possibilitando que o aluno encontre liberdade suficiente para vencer a pressão do pensamento meramente racional e buscar o equilíbrio entre sentir, agir e construir”*. Ou seja, os materiais didáticos precisam se aproximar da realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, permitir que eles experimentem diferentes sensações, tirando-os da zona de conforto com problemáticas nunca vivenciadas.

Concordamos com a afirmação de Bacich e Moran (2018, p. XV) de que *“o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e*

emocionais”, e consideramos que a principal potência dos materiais didáticos é justamente a de suscitar essas novas conexões. Cabe lembrar aqui a responsabilidade do professor curador de viabilizar esse processo por meio da seleção de materiais que tenham relevância para a aprendizagem do aluno e atendam às exigências previstas pelos documentos norteadores da IES, garantindo, assim, a sua adequação ao perfil dos alunos a que se destina e à proposta prevista no projeto pedagógico, além de sua capacidade de problematizar e impulsionar as habilidades de investigação, reflexivas e de ação dos estudantes.

A diversidade de materiais didáticos com que tomam contato ao longo da vida acadêmica possibilita que os alunos entendam melhor sua subjetividade de aprendizagem e reconheçam suas facilidades e dificuldades com um ou outro tipo de composição. Também por isso, é importante que os materiais didáticos consigam acompanhar a evolução tecnológica e se aproximar das diferentes formas por meio das quais os alunos contemporâneos estão habituados a consumir conhecimento. Para Schneider et al. (2013, p. 162), “*existe uma diversidade de alunos, com diferentes perfis, gostos, conhecimentos, culturas e idades. Nesse sentido, toda a gama de perfis de sujeitos da sociedade conectada deve ser compreendida por aqueles que trabalham com EAD [...]*”. Essa diversificação do perfil do aluno EAD se materializa nos critérios de produção de material didático e na exigência de composição de equipes multidisciplinares. Afinal, como relembram Ota e Vieira (2012, p. 2),

A produção de materiais didáticos é um trabalho que envolve diferentes conhecimentos e profissionais, por se tratar de algo que aborda conceito, linguagem, metodologia e planejamento em sua concepção. Produzir um material requer clareza em sua finalidade e principalmente visando o desenvolvimento da aprendizagem e o favorecimento do ensino.

Em suma, de nada adianta compreender a complexidade da concepção de materiais didáticos exposta nesta subseção sem a interligar ao entendimento de como a aprendizagem ocorre, já que “[...] *saber quem é o aluno virtual e quais são suas necessidades online ajuda o professor a planejar um curso que atenda a tais necessidades e que seja verdadeiramente focado no aluno*” (Palloff & Pratt, 2004, p. 29). Para que a atuação do professor e do professor curador alcance esse objetivo, aproximando-se do

perfil do aluno, o próximo passo é compreender a importância da definição dos objetivos e das competências de aprendizagem na EAD.

3.2.1 Objetivos e competências de aprendizagem como definidores micro e macro da curadoria de conteúdo

O caminho mais pertinente e consciente para a construção do conhecimento do aluno em cursos EAD passa pela definição e apropriação dos objetivos de aprendizagem, norteadores que devem deixar claro para o corpo discente o modo como serão instigadas mudanças de comportamento, pensamentos e conduta. Segundo Ferraz e Belhot (2010, p. 421),

Essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo.

As decisões acerca dos objetivos de aprendizagem precisam ter relação com “*a compreensão das necessidades dos alunos; as necessidades do domínio do conteúdo; as exigências do mundo externo*” (Bates, 2017, p. 460). Por esse motivo, a contextualização feita anteriormente sobre a concepção do material didático e as diferentes formas de aprender são imprescindíveis para a composição dos objetivos de aprendizagem, que, uma vez estabelecidos, funcionam como um verdadeiro guia tanto para a aprendizagem do aluno como para o acompanhamento da sua construção pelo professor ao longo da jornada de estudos a distância.

Esse alinhamento também faz diferença no processo de curadoria do conteúdo, para o qual é importante a distinção dos objetivos previstos conforme a modalidade de ensino, como alerta Bates (2017), pois nem sempre o que está previsto para o presencial se encaixa na EAD (e vice-versa)⁵. Por isso, iniciar a curadoria com a definição dos objetivos de aprendizagem com base na Taxonomia de Bloom (Bloom, 1956; Ferraz &

⁵ Não desenvolveremos esse ponto aqui, mas registramos que a abordagem híbrida permite uma amplitude maior de objetivos do que as modalidades presencial e 100% EAD.

Belhot, 2010) é o primeiro passo para uma aproximação significativa do conteúdo com o perfil do aluno. Saber o que aprender, por que e para que é fundamental para o discente, e o aumento gradativo da dificuldade o estimula à curiosidade; por isso, segundo Peres (2015, p. 173), a “*intenção é ordenar os comportamentos a partir do mais simples para o mais complexo*”. Também é importante considerar a relação entre os objetivos cognitivos previstos por Bloom (1956) e sua hibridização com objetivos mais humanos, o que pode garantir que

A definição clara e estruturada dos objetivos instrucionais, considerando a aquisição de conhecimento e de competências adequados ao perfil profissional a ser formado, direcionará o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem efetiva e duradoura. (Ferraz & Belhot, 2010, p. 422)

Além dos objetivos, não podemos deixar de tratar das competências de aprendizagem (profundamente ligadas a eles), que, relacionadas com a tecnologia que viabiliza a EAD, podem ser caracterizadas como competência informacional, digital e virtual (Machado, Longhi & Behar, 2013). A competência informacional analisa, localiza e avalia a informação em diferentes contextos. A competência digital amplia as análises da competência informacional com o apoio da Internet. E a competência virtual, que transforma informação em conhecimento através de tecnologias virtuais, é tão importante para o aluno quanto para o docente curador, que precisa selecionar conteúdos que cativem a atenção do público-alvo, que demonstrem a relevância da informação para a geração de conhecimento, que ofereçam a criação de categorias complexas, que relacionem a teoria com a prática, o concreto com o abstrato, e que proporcionem a geração de processos, ferramentas e procedimentos.

Entender o termo competência, segundo Zabala e Arnau (2010, p. 55), “*é entender que o saber deve ser aplicável, que o conhecimento toma sentido quando aquele que o possui é capaz de o utilizar*”. Quando as competências de aprendizagem que são aplicadas à ação da curadoria e inter-relacionadas com os objetivos de aprendizagem; a sua importância é ampliada e articula-se com conhecimentos que ultrapassam o campo teórico e se aproximam da realidade do aluno, guiando a sua aprendizagem para a prática.

Após ter o desenho claro dos objetivos e um entendimento profundo do impacto das competências de aprendizagem para a EAD, a curadoria de conteúdo, configurada no papel do professor curador, precisa estar instrumentalizada para a seleção criteriosa de recursos tecnológicos. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 12), “*os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem*”. Para chegar até eles, é necessário mapear canais de curadoria digital de conteúdo, bibliotecas virtuais e portais de vídeos que cumprem os requisitos de preservação, armazenamento e atualização de dados preestabelecidos pelo Digital Curation Centre (2020). Esse será o tema da próxima subseção.

3.3 Recursos tecnológicos

A sociedade da informação e do conhecimento, de que tratamos no Capítulo I, não poderia deixar de ser retomada nesta subseção, juntamente com as ideias de Pierry Lévy (1999) nos seus estudos sobre a cibercultura e de Castells (2003) sobre a sociedade em rede. Essa correlação faz sentido porque os recursos tecnológicos que materializam a relação entre as técnicas do conhecimento e a cibercultura (advinda de diferentes técnicas voltadas ao digital, como, por exemplo, o *software*), adaptando-se ao comportamento e estilo de vida humano.

Leonhard (2017, p. 84), em *Tecnologia versus Humanidade, o confronto futuro entre a Máquina e o Homem*, destaca que “*a transição da economia da informação para a economia do conhecimento foi muito mais rápida e potencialmente mais disruptiva*”. Para o autor, conseguir acompanhar e entender o que significarão essas mudanças, provocadas por um aceleração exponencial da tecnologia e do conhecimento principalmente na Educação e na aprendizagem, é um grande desafio.

Os recursos tecnológicos (ou educacionais, como também são chamados) fazem parte desse ecossistema disruptivo que interliga conhecimento e aprendizagem à cibercultura e promove o crescimento da sociedade em rede e, conseqüentemente, da economia do conhecimento (Robertson, 2003, 2004, 2008, 2013). Estão inseridos em todas as áreas do conhecimento, possibilitando a extensão da informação em diferentes formatos de modo a atingir um número global de sujeitos.

Na EAD, segundo Torrezan e Behar (2009, p. 33), “*eles surgem como uma ferramenta capaz de potencializar a reestruturação de práticas pedagógicas, originando novas formas de pensar a respeito do uso da comunicação, da ciência da informação, da construção do conhecimento e da sua interação com a realidade*”. Por meio deles, “*a informação, a comunicação e a construção de conhecimento tornam-se colaborativas, compartilháveis, ubíquas e pervasivas*” (Santaella, 2013, p. 287), e aluno e professor têm autonomia e liberdade para aprender e ensinar de diferentes maneiras, o que incentiva o autoconhecimento e a busca pela forma que melhor se adapte a suas necessidades.

No entanto, Moore e Kearsley (2013, p. 126) alertam que “*nenhuma tecnologia isoladamente tem possibilidade de atender a todos os requisitos de ensino e aprendizagem de todo um curso ou programa completo, satisfazer as necessidades dos diferentes alunos ou atender às variações sem os seus ambientes de aprendizagem*”. Isso significa que o apoio em diferentes recursos pode trazer resultados mais significativos para a aprendizagem e auxiliar a docência a facilitar esses *inputs*. Portanto, ao curar o conteúdo, é importante que o professor conheça diferentes ferramentas, de modo que suas escolhas possam ser mais assertivas e oportunizem uma aprendizagem significativa, colaborativa e autônoma, conforme o objetivo do curso e o perfil do aluno.

Nesse contexto, as dificuldades são grandes e ultrapassam o campo das possibilidades positivas de contribuição da aprendizagem no que tange aos recursos tecnológicos. Elas tocam no papel primordial das IES de mobilização de seus quadros docentes na direção dessa sinergia entre conhecimento e tecnologia e em uma mudança de postura necessária em relação ao ensino híbrido, equilibrando as relações entre humano e tecnologia, sem posições extremistas de nenhum dos lados. Como afirma Moran (2015, p. 16),

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Acreditando nesse posicionamento, buscamos apresentar na próxima subseção os OA, cujos benefícios materializam a aplicação pedagógica da tecnologia e são relevantes para o foco desta tese.

3.3.1 OA e seus aspectos pedagógicos

Entre as vantagens do uso de um Objeto de Aprendizagem (OA), definido por Aguiar e Flôres (2014, p. 14) como “*qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem*”, está o facto de ele poder simular virtualmente práticas até então consolidadas como exclusivas da modalidade presencial, muitas vezes financeiramente inviáveis para instituições de ensino de pequeno e médio porte.

Um exemplo possível é o desenvolvimento de um laboratório virtual para a área das engenharias ou de um laboratório de anatomia para cursos da área de saúde, o que inclusive minimiza potenciais perigos físicos de um contexto presencial: um erro real num laboratório de química poderia causar lesões em um aluno, ainda que todos os protocolos estivessem sendo seguidos; já no ambiente virtual, o erro se torna um convite para uma nova tentativa em busca do êxito e do aproveitamento do equipamento. Dessa forma, quando o aluno estiver presencialmente na IES, a atividade acabará sendo mais proveitosa, pois já existirá uma familiaridade com o equipamento real do laboratório, a sua estrutura, peças, engrenagens, botões etc. Assim, por meio dos OA, “*o estudante pode ter a oportunidade de realizar reflexões, efetuar simulações de técnicas e procedimentos, entre outras ações que possibilitam a construção das competências*” (Behar et al., 2019).

A diversidade tecnológica, a compatibilidade entre teoria e prática e a possibilidade de reuso caracterizam os OA, do ponto de vista educacional, “*como uma orientação instrucional ou como uma montagem recombinante de ferramentas instrucionais que expandem o repertório pedagógico de um instrutor de curso, por ser construído por unidades de conteúdo menores*” (Aguiar & Flôres, 2014, p. 14). Essa combinação de ferramentas pode aumentar ainda mais seu potencial de uso em situações pedagógicas diversas, pois ao oferecer mais de uma abordagem de um mesmo conceito são respeitadas as diferentes maneiras de aprender a aplicar a teoria à prática.

Em relação ao desenvolvimento de um OA, Filatro e Cairo (2015, p. 370) sugerem cinco etapas, sendo a terceira delas constituída de nove subetapas: identificação do OA em um primeiro levantamento de metadados; definição da *storyline*; elaboração do texto-base (que tem como objetivos cativar a atenção do aluno, descrever os objetivos de aprendizagem, estimular a conexão com os conhecimentos anteriores, apresentar os conteúdos a serem aprendidos, orientar a aprendizagem, propiciar o desempenho e a prática, prover *feedback*, avaliar, aumentar a retenção e facilitar a transferência do conhecimento); esboço visual das telas; validação do *storyboard*.

O professor conteudista (ou o autor do conteúdo) deverá validar essas etapas para manter a qualidade tecnocientífica prevista, e o professor curador deverá checar se elas foram cumpridas e se atendem as necessidades de seu curso. Conforme Fontana, Conte e Habowski (2019, p. 340), “*para o desenvolvimento do OA é necessário o movimento de interação, já que não existe criação pedagógica desconectada do mundo vivido e do olhar dos estudantes e professores*”; logo, é preciso ressaltar que a atuação do curador em relação ao OA não é a de uma revisão técnica (já realizada pelo professor autor), mas sim a composição final do objeto entregue e a garantia de sua contribuição para a conciliação da teoria com a prática focada na aprendizagem do aluno.

Quanto à estrutura e operacionalidade do OA, Mendes, Souza e Caregnato (2004) expõem as características e elementos que as compõem: reusabilidade, adaptabilidade, granularidade, acessibilidade, durabilidade, interoperabilidade, metadados. Tanto as etapas descritas acima quanto esses elementos, se bem observados, são potenciais aliados para a aplicação das práticas pedagógicas, na medida em que viabilizam estágios de aprendizagem mais instigantes e dinâmicas que podem ampliar a abordagem de conteúdos e construir atividades pedagógicas didaticamente mais ricas. A esse respeito, Torrezan e Behar (2013, p. 244) afirmam que

A principal característica de um objeto de aprendizagem é a possibilidade de ser reutilizável, ou seja, propiciar que diferentes conteúdos sejam aplicados à sua estrutura. [...]. Ao abordar diferentes mídias, possibilita que os alunos entrem em contato com distintos tipos e formas de informação, contemplando vários estilos de aprendizagem [...]. Desse modo, o objeto de aprendizagem pode ser o material educacional digital mais completo, por isso é um dos mais utilizados na atualidade, principalmente na educação a distância.

Cada OA é concebido, portanto, para exercer um papel específico relacionado ao protagonismo do aluno, seja no conjunto das metodologias ativas ou da aprendizagem 100% EAD com características autoinstrucionais. Para Morán (2015, p. 18), “*as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas*”. Nesse contexto, os OA contribuem para um aprofundamento teórico imersivo no momento da interação entre professor, aluno e colegas com a metodologia ativa. Na sequência da afirmação acerca dos “bons materiais” reproduzida anteriormente, Bacich e Moran (2018, p. 12) tratam desse aspecto:

os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento.

Antes mesmo da pandemia de 2019, autores como Dziuban, Graham, Moskal, Norberg e Sicilia (2018) já provocavam discussões sobre o potencial da aprendizagem combinada, que contempla características da tecnologia digital e das TIC, ou seja, utiliza recursos que envolvem OA, inteligência artificial e aprendizagem adaptativa por meio de metodologias ativas e da mistura das modalidades de ensino. Moore e Kearsley (2013) também já se referiam ao aprendizado combinado como uma oportunidade interessante de mesclar tecnologia com metodologia, advertendo, no entanto, que tal prática requer mais investimento de tempo por conta dos treinamentos necessários para que todos saibam utilizar os sistemas e recursos.

Outros pontos que merecem atenção se relacionam à reusabilidade do OA e à facilidade de indexação de critérios que o definam, facilitando seu mapeamento, características apontadas como vantagens importantes por Filatro e Cairo (2015), principalmente por possibilitarem a criação de repositórios desses recursos. Contudo, as autoras alertam que “*do ponto de vista pedagógico, argumenta-se que criar repositórios de objetos de aprendizagem cuidadosamente selecionados, produzidos e monitorados não é suficiente para promover uma aprendizagem de qualidade*” (Filatro & Cairo, 2015,

p. 95). Essa ressalva reforça a importância do papel pedagógico do professor curador, que alinha os repositórios a seus conhecimentos sobre os OA, aos objetivos de aprendizagem do curso e ao perfil do aluno.

Conduzir o processo de curadoria de conteúdo com base nessas reflexões, que passam pelo entendimento do potencial desses recursos, seus critérios de produção, até suas características de aplicação, uso e reuso, é muito importante, pois é por meio de critérios de seleção bem-definidos que o aluno terá a interação com várias linguagens e mídias diversas, como vídeos, animações, jogos, simuladores, situações-problema, infográficos etc. É a organização desses conteúdos em trilhas de aprendizagens disponíveis em AVA que configurarão a concepção da jornada de aprendizagem do aluno.

3.3.2 AVA e trilhas de aprendizagem

Em se tratando de recursos tecnológicos, além dos OA, a EAD conta também com a vivência em AVA e a composição de trilhas de aprendizagem em seu interior como ferramentas importantes da realidade dos atores dessa modalidade. Também conhecidos como *Learning Management Systems* (LMS), esses sistemas de gestão de aprendizagem, segundo Machado et al. (2013, p. 58),

são espaços na Internet relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudo e ao monitoramento de alunos nas modalidades presencial, semipresencial (*blended learning*) e a distância (*e-learning*) [...]. É *software* desenvolvido com base em um (ou mais de um) pressuposto pedagógico. Também são conhecidos como plataformas EAD por empregarem, principalmente, uma infraestrutura tecnológica com suficientes recursos para atender aos objetivos pedagógicos dessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, Filatro e Cairo (2015, p. 96) destacam que o principal objetivo dos AVA é “*substituir componentes separados e fragmentados por funcionalidades integradas, a fim de elevar o desempenho do estudante e a qualidade da aprendizagem*”, uma vez que essa composição de recursos (conteúdo, OA, exercícios, avaliação, informações de uso) em uma única ferramenta facilita a jornada de estudos, evitando

distrações entre trocas de telas e páginas com informações que talvez não sejam o foco da aprendizagem.

O AVA é a principal tecnologia utilizada para a realidade EAD, e nele há flexibilidade suficiente para que se possa ensinar de diferentes maneiras; no entanto, o componente mais significativo para a composição da aprendizagem é a interação entre professor, alunos e recursos tecnológicos (Bates, 2017). Dentro das ferramentas gerais que mantêm o AVA em funcionamento, Filatro e Cairo (2015) destacam três grupos: coordenação, que promove as ações educacionais; administração, que assegura o desempenho operacional das ferramentas técnicas; e de comunicação, que subsidia a interação em diferentes formatos, escrito ou verbal.

Atualmente, várias plataformas concorrem no mercado de EdTechs, buscando oferecer o que há de mais tecnológico frente aos três grupos de ferramentas mencionados acima. As mais conhecidas internacionalmente são: Blackboard (<https://www.blackboard.com/pt-br/>, recuperado em 27 de maio, 2021), Canvas (<https://www.instructure.com/pt-br/canvas/ensino-superior>, recuperado em 27 de maio, 2021) e D2L (<https://www.d2l.com/pt-br/>, recuperado em 27 de maio, 2021). Outro AVA conhecido no mercado é o Moodle (<https://moodle.com/pt/iniciar/>, recuperado em 27 de maio, 2021), que tem uma versão gratuita que não comporta todas as ferramentas e funcionalidades, mas é um interessante ponto de partida para IES que desejam iniciar a oferta de EAD com pouco investimento. Além desses, existem outros sistemas que são chamados de “AVA próprios”, desenvolvidos dentro das IES por equipes de Tecnologia da Informação (TI) especializadas, o que requer um investimento maior em recursos humanos.

O estudo de Oliveira (2019, pp. 57-58) menciona ainda os AVA de nova geração. Segundo ele,

Na EAD, esses AVA de nova geração partem do anseio de professores, *designers* instrucionais e demais profissionais envolvidos por uma seleção intencional de componentes para uma experiência de aprendizagem complexa e interessante. Eles são abertos a ponto de permitir uso, reuso e remixagem de conteúdos e aplicativos educacionais abertos de forma peculiar, adequada a cada realidade de ensino e a cada desafio educacional.

Dentro dos diferentes tipos de AVA, por meio de configurações tradicionais ou de nova geração, a curadoria de conteúdo tem um importante papel na composição do conteúdo em formato de trilha de aprendizagem, que são “*caminhos virtuais de aprendizagem, capazes de promover e desenvolver competências no que concerne ao conhecimento, à habilidade, à atitude, à interação, à interatividade e à autonomia*” (Tafner, Tomelin, & Muller, 2012, p. 5).

Aprofundando o conceito e relacionando-o à atuação do curador de conteúdo, Lopes e Lima (2019, p. 167) conceituam trilhas de aprendizagem como

[...] um conjunto sistemático e multimodal de unidades de aprendizagem, contendo diferentes esquemas de navegação, que podem ir desde modelos lineares, prescritivos, passando-se por modelos mais hierárquicos, e chegando-se a modelos em rede, cuja navegação é mais livre, e tendo como propósito o desenvolvimento de competências.

A metodologia empregada busca, assim, que o aluno interaja com a trilha de aprendizagem composta no AVA por meio das ferramentas da plataforma, no sentido de construir conhecimento, e não somente memorizar informações. Para Ota (2018, p. 50), “*por meio da orientação direta, [a trilha] proporciona a flexibilização do percurso necessário para se atingir os objetivos de aprendizagem*”.

Essa relação entre os objetivos de aprendizagem, já mencionados neste capítulo, o AVA e a composição da trilha de aprendizagem é fundamental para a aprendizagem na EAD. Por isso, os critérios de criação e seleção dos conteúdos, assim como o conhecimento das ferramentas e sua aplicabilidade, são imprescindíveis para que o curador de conteúdo construa um percurso formativo que faça sentido para o aluno. A composição da trilha de aprendizagem é o fechamento desse processo, e representa a entrega do trabalho do curador na sua totalidade. Os conhecimentos necessários para isso ultrapassam as formas de aprender, estendendo-se a estudos que correlacionam as características específicas da produção de conteúdo para a EAD ao domínio das ferramentas do AVA utilizado na instituição para a composição de uma trilha de aprendizagem que ajude o aluno a atingir os objetivos de aprendizagem previstos.

3.4 Resumo do capítulo

Neste capítulo, discorremos sobre a construção de conteúdos de forma ampla, considerando diferentes etapas e formatos, com o intuito de mostrar como a relação dos conteúdos pedagógicos com recursos tecnológicos pode trazer subsídios teóricos, técnicos e práticos para a atuação do professor curador. Tecemos reflexões sobre a composição dos objetivos de aprendizagem, as competências como condutores dessa construção e, posteriormente, a seleção de conteúdo, passando pelas especificações dos recursos tecnológicos mais utilizados na EAD, mostrando, assim, como os OA, AVA e trilhas de aprendizagem contribuem para a aplicação dos conteúdos nessa modalidade.

Considerando que a realização adequada de todos os processos mencionados aqui não é tarefa fácil, tampouco rápida, no próximo capítulo apresentaremos e aprofundaremos aspectos de gestão da qualidade de conteúdos no âmbito educacional, de modo a instrumentalizar a análise dos conteúdos selecionados para que eles sejam eficazes e efetivos para a aprendizagem do aluno.

CAPÍTULO IV – QUALIDADE E CURADORIA DE CONTEÚDO PARA A EAD

4.1 Introdução

Uma educação de qualidade na modalidade EAD deve levar em consideração aspectos diversificados, que incluem uma boa acolhida (acolhimento) aos alunos e a apresentação da sua jornada de estudos por meio de uma metodologia modelada para a sua realidade e alinhada com as características e aos valores institucionais. Também fazem parte dessa composição fatores relacionados com a equipe multidisciplinar, como a atualização constante da equipe de professores, gestores educacionais, coordenadores de cursos, e o planejamento dos polos com o acompanhamento das etapas da gestão da qualidade, que deve proporcionar uma melhoria contínua de todo o processo com base na ação-reflexão.

Neste capítulo, focalizamos o conceito de gestão da qualidade, passando pela sua origem e aplicabilidade na área educacional, retomando a origem dos instrumentos de avaliação do MEC e indicando a necessidade da sua atualização constante, tanto diante da evolução da EAD, das tecnologias aplicadas nessa modalidade e das novas atuações profissionais quanto da pandemia que tem assolado o mundo desde 2019 e instigado estudiosos a repensar a forma de ensinar e aprender na contemporaneidade. A partir disso, refletimos sobre os benefícios do estabelecimento de critérios que apoiem a criação de um processo de curadoria de conteúdo para a EAD com base em indicadores de qualidade já existentes e identificados nesta pesquisa, mas que necessitam de atualização e adaptação frente aos desafios dos novos tempos.

4.2 Gestão da qualidade

Para chegarmos à discussão da gestão da qualidade, é imprescindível uma breve contextualização da evolução desse conceito ao longo de diferentes períodos históricos. Até aos séculos XVIII e XIX, a qualidade era controlada pelos artesãos, que, por meio das suas experiências individuais e da proximidade com o cliente, acompanhavam e desenvolviam o produto a ser concebido, tendo como foco principal a correção de erros. Com a Revolução Industrial, marcada pela padronização de processos, a racionalização de tarefas, a produção em massa e as linhas de montagem, a seleção científica do trabalhador e o controle de produção passaram a ser prioridade (Albertin & Guertzenstein, 2018; Faesarella, Sacomano e Carpinetti, 2006; Souza, 2017).

Na esteira desses desenvolvimentos, o estadunidense (norte americano) Walter Shewhart (1891-1967) desenvolveu o controle estatístico de processos e conferiu cientificidade ao conceito de qualidade, dando origem ao ciclo *Plan-Do-Check-Act* (PDCA) de melhoria contínua (Carvalho, 2012; Jones, *n.d.*, Stevenson, 2001).

Na década de 1950, foram realizadas adequações ao padrão de qualidade e foi criado por Armand Feigenbaum o Controle de Qualidade Total (TQC – *Total Quality Control*), que previa a educação e o treinamento de todos os empregados da empresa em qualidade. Surgiram ainda o Sistema Toyota de Produção (STP) e ferramentas de controle de qualidade como Kaizen, Método 5 S e 5 Porquês.

As décadas de 1960 e 1970 demarcaram o enfoque do uso, do custo e da gestão de novos modelos de trabalho, principalmente no setor automobilístico (automóvel), que estava em expansão; nesse período, os conceitos criados por Philip Crosby focavam na redução de defeitos (Bueno, 2003; Paladini, 2012; Albertin & Guertzenstein, 2018). Também nesse período, por meio da American Library Association (ALA), a área da Ciência da Informação estabeleceu padrões mínimos de qualidade voltados para os sistemas de bibliotecas públicas, com foco no atendimento e na infraestrutura (Belluzzo & Macedo, 1993).

Nos anos 1980, a competitividade no mercado aumentou, surgiram novos padrões de qualidade e a crise econômica teve como consequências uma baixa produtividade, uma alta rotatividade de profissionais e demissões. A criação da Gestão da Qualidade Total

(TQM – *Total Quality Management*) ampliou a visão estratégica do gerenciamento de negócios voltado às vendas, a criação da metodologia Seis Sigma reafirmou a importância do gerenciamento para a redução de custos e a chegada da norma ISO série 9000 iniciou a era do foco de obtenção da satisfação do cliente (Albertin & Guertzenstein, 2018; Valls, 2005).

Quando o crescimento econômico foi retomado, a visão globalizada da década de 1990 (Albertin & Guertzenstein, 2018) marcou o período com a criação da Fundação Nacional de Qualidade (FNQ) no Brasil, assim como a primeira empresa a receber o Prêmio Nacional de Qualidade (PNQ). Além disso, foi nesse momento que os critérios de qualidade para certificações se estabeleceram e foram instituídas novas normas e entidades regulamentadoras, como a ISO 14000, focada em questões ambientais, e a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Como complemento a esse breve histórico, a Tabela 3 apresenta as principais definições de qualidade que fundamentaram a evolução do conceito ao longo dos períodos acima mencionados.

Tabela 3
Definições de “qualidade”

Autor	Definição
Crosby (1985)	Qualidade é a conformidade com requisitos.
Deming (1990)	Qualidade é o atendimento das necessidades atuais e futuras do cliente.
Taguchi, Elsayed e Hsiang (1990)	Qualidade é redução de variabilidade.
Juran e Gryna (1991)	Qualidade é adequação à finalidade ou uso.
Ishikawa (1993)	Qualidade é a busca das necessidades do consumidor visando sua satisfação.
Feigenbaum (1994)	Qualidade é a correção dos problemas e das suas causas.
Albertin e Guertzenstein (2018, p. 3)	Qualidade é, antes de tudo, a preferência do consumidor.

Fonte: Adaptado de “Planejamento avançado da qualidade: Sistemas de gestão, técnicas e ferramentas”, de M. Albertin e V. Guertzenstein, 2018.

Já nos anos 2000, a área da Educação, observando os pontos de qualidade criados para as áreas industriais e empresariais, inseriu no ensino superior o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004 com o objetivo de avaliar as instituições de ensino, seus cursos e o desempenho dos estudantes, bem como todos os aspectos relacionados a esses três eixos (incluindo o tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão) (Inep, 2015). Mas antes disso, em 2003, foi elaborada a primeira versão dos Referenciais de Qualidade para EAD (MEC, *n.d.*), que previa como componentes de avaliação a concepção de educação e o currículo no processo de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação, o material didático, os métodos de avaliação, a equipe multidisciplinar, a infraestrutura de apoio, a gestão acadêmica e administrativa e a sustentabilidade financeira. No entanto, com as diretrizes estabelecidas pelo Sinaes, houve a necessidade de revisão desses parâmetros, e em 2007 uma nova versão foi publicada. Passados cinco anos, em 2012 foi criada, com base nos referenciais anteriores, a primeira versão do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, documento que passou por novas atualizações em 2015 e em 2017, chegando assim à versão atual, que é dividida em duas partes: uma com foco na autorização de cursos EAD (Inep, 2017a) e outra no seu reconhecimento e renovação de reconhecimento (Inep, 2017b), já mencionadas e detalhadas no Capítulo I.

Embora os instrumentos de avaliação tenham sido publicados em 2017, Castro et al. (2020, p. 26) advertem que eles foram criados com base na segunda versão dos referenciais, e que “[...] *não se pode esquecer que a última versão desse documento é do ano de 2007, portanto, faz-se necessária uma urgente revisão para melhor orientar as IES*”.

Dito isso, e já introduzindo o tema da próxima subseção, é importante alertar que a gestão da qualidade na Educação, embora usufrua dos conhecimentos advindos da área industrial, precisa ser conduzida de maneira diferente, pois cabe ao professor implementar, julgar e decidir todo o processo de ensino e aprendizagem (Arruda, 1997). Essa adequação tem sido feita por meio da atuação de novos atores, como gestores e equipes interdisciplinares, que, com conhecimentos diversificados, podem qualificar ainda mais a entrega de conhecimento para os alunos, atendendo às duas frentes apontadas nos estudos da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2019): responsabilidade social e melhoria da qualidade.

4.3 Gestão da qualidade na EAD

Embora a contextualização anterior demonstre a progressão do acompanhamento da qualidade da EAD no Brasil por meio da criação de legislação e instrumentos reguladores, ainda muito se discute e se questiona sobre parâmetros de qualidade nessa modalidade, principalmente em comparação com a modalidade presencial. Culturalmente, é comum que se questione a diferença entre os diplomas no mercado de trabalho e que haja alguma resistência à aceitação de profissionais formados a distância em conselhos profissionais (Bertolin & Leite, 2008; Bielschowsky, 2018; Bossu, 2009; Filippakou & Tapper, 2008; Martins & Zerbini, 2014; Moran, 2009). Essa discussão é importante e necessária para que não se torne utópica, tampouco infundada. Afinal, como observam Butcher e Wilson-Strydom (2013, p. 3, tradução nossa),

O conceito de qualidade na aprendizagem *online* é tão complexo quanto a própria realidade da aprendizagem *online*. Há uma vasta literatura sobre qualidade no ensino superior, com profusão de termos e conceitos, que muitas vezes identifica uma tensão entre duas funções da garantia da qualidade: como meio de prestação de contas e como caminho para a melhoria da qualidade.

Nesta subseção, respeitamos os posicionamentos acima mencionados, mas não pretendemos comparar as modalidades e identificar as suas fragilidades. Ampliaremos a discussão sobre as contribuições que a gestão da qualidade pode dar para a EAD, buscando entender mais profundamente o significado de seus conceitos e métodos aplicados à Educação.

Bates (2017, p. 433) define a qualidade com enfoque sobre a aprendizagem digital como “*métodos de ensino que, com êxito, ajudam os alunos a desenvolver os conhecimentos e as habilidades de que necessitam em uma era digital*”. Compreender a aplicabilidade desse conceito de gestão da qualidade no meio educacional não só profissionaliza cada vez mais a oferta de cursos diversos como contribui para que gestores educacionais possam relacionar conhecimentos técnicos e pedagógicos a métodos de controle da qualidade, identificando assim possíveis melhorias de processos acadêmicos, tais como a produção de conteúdo, a secretaria acadêmica, o planejamento docente e a própria curadoria de conteúdo. Nesse sentido, o autor reforça que “*métodos de controle*

de qualidade podem ser úteis para fornecer aos professores novos no ensino com a tecnologia, ou se debatendo com o seu uso, modelos de boas práticas para seguirem”. (Bates, 2017, p. 437).

O advento da tecnologia que impulsionou e constituiu a sociedade da informação, de que tratamos no Capítulo II, também traz impactos para a gestão da qualidade na Educação, impondo a necessidade de adaptação e revisão de processos para tornar as instituições mais eficientes e eficazes. Para isso, a visão de planejamento, acompanhamento e melhoria contínua são imprescindíveis:

O gerenciamento da qualidade usa o planejamento pelo mesmo motivo que todas as outras atividades: para desenvolver uma abordagem sensata, eficiente e estruturada à tarefa. O principal objetivo do planejamento da qualidade é produzir um plano de qualidade, ou seja, uma descrição de como o projeto cumprirá seus requisitos de qualidade e também quais são esses requisitos. (Nokes & Kelly, 2012, p. 207)

Dentro do planejamento, todos os conhecimentos teóricos e práticos devem ser considerados, e o perfil do aluno, dos objetivos de aprendizagem da trilha a ser percorrida e dos recursos e ferramentas a serem utilizados precisam ser mapeados e analisados conforme as expectativas de retorno quanto à aprendizagem. Yang (2010, p. 364, tradução nossa) também aponta a responsabilidade dos coordenadores de curso em relação ao planejamento, dizendo que, *“para garantir a qualidade da educação online, os administradores devem exercer funções ativas no planejamento e gerenciamento de programas online”*. Indo mais além (e sendo mais objetivos), Filatro e Cairo (2015, p. 173) sustentam que *“no planejamento da gestão da qualidade, precisamos transformar esses atributos desejados em indicadores e métricas verificáveis”*.

Entra em jogo, então, o acompanhamento do plano, que é fundamental para que se complete o ciclo de gestão da qualidade e deve ser realizado com base em critérios e indicadores que possam verificar a efetividade do planejamento. Nesse processo, o acompanhamento do professor é central – e desafiador. Visando a qualificação dos cursos EAD, autores como Alley (2001) e Levy (2003) já faziam recomendações importantes a esse respeito, tais como: incentivar o corpo docente a criar ou selecionar conteúdo para a construção do conhecimento, e não apenas a memorização; preparar os professores para

atuar em diferentes tipos de ensino e com diferentes formas de aprendizagem; proporcionar treinamento e suporte docente constante; observar se os direitos autorais de propriedade intelectual estão sendo cumpridos. Observar essas questões durante a implantação e a execução do planejamento contribui para que a gestão da qualidade garanta o cumprimento do que foi proposto e crie um vínculo de aperfeiçoamento contínuo das práticas instauradas.

Parece-nos importante neste ponto da discussão diferenciar “controle de qualidade” de “garantia da qualidade”. Segundo Nokes e Kelly (2012, pp. 214-215), “*o controle interpreta os resultados de testes e medições quando a qualidade difere das metas para determinar as causas e, assim, ajudar a identificar o que pode ser feito para ajustar a qualidade*”. Já a garantia de qualidade abarca dois aspectos especiais: “*o primeiro é garantir que os objetivos de qualidade sejam cumpridos; o outro é fazer as partes interessadas confiarem nesse cumprimento*” (Nokes & Kelly, 2012, p. 215).

Considerações críticas como as de Filippakou e Tapper (2008), que contestam a diferença entre “garantia” e “melhoria da qualidade” no ensino superior, e as tendências e perspectivas da garantia da qualidade do ensino superior em diferentes continentes do globo terrestre apontadas pela coletânea de artigos editada por Rosa e Amaral (2014) foram fundamentais para nosso trabalho, permitindo-nos considerar os apontamentos de Bates (2017) como a referência principal e mais completa a esse respeito. Segundo o autor, os melhores controles de qualidade para um ensino e aprendizagem adequado à era digital são:

a) especialistas nos assuntos bem qualificados e bem treinados em métodos de ensino e uso de tecnologias para o ensino; b) pessoal de apoio altamente qualificado e treinado profissionalmente em tecnologia de aprendizagem; c) recursos adequados, incluindo razões professor/aluno adequadas; d) métodos adequados de trabalho (como trabalho em equipe e gestão de projetos); e) avaliação sistemática levando à melhoria contínua. (Bates, 2017, p. 439)

Ou seja, a gestão da qualidade na EAD precisa garantir o planejamento constante entre gestores e professores, o acompanhamento da execução, que deve estar amparada em equipes multidisciplinares que possam prestar formação continuada e suporte emergencial, e a avaliação contínua do que foi entregue tanto pela gestão e por aqueles

que executaram o planejamento (os professores e equipe multidisciplinar) quanto pelos que usufruíram a sua concretização (os alunos).

No entanto, Butcher e Wilson-Strydom (2013, p. 6, tradução nossa) alertam que “*as instituições devem distinguir procedimentos de garantia de qualidade, que podem facilmente se tornar conformidades, de esforços reais para melhorar a qualidade*”. Isso significa que de nada adianta ter equipes multidisciplinares e processos de gestão da qualidade bem-desenhados se ambos não estiverem alinhados e atentos às melhorias propostas a partir da avaliação, para que, numa próxima oferta do curso, sua reexecução seja aperfeiçoada. Criar essa rotina de verificação do que deu certo e do que deu errado na gestão da qualidade é fundamental para que a aprendizagem fique mais próxima da realidade da EAD.

Detendo-nos agora no escopo desta tese, o conteúdo é um dos fatores mais importantes para a garantia da qualidade da aprendizagem. Por isso, a disponibilidade de modelos claros de gestão da qualidade adequados às realidades da construção e da curadoria de conteúdo contribui não somente para a definição e a adoção de indicadores específicos para a EAD, mas também para dar significado a critérios que são fundamentais para essa modalidade de ensino.

4.4 Autoria, curadoria de conteúdo e indicadores de qualidade

Como mostramos nas subseções anteriores, os indicadores são os principais condutores da atuação dos gestores educacionais, pois viabilizam a medição dos resultados obtidos e sua comparação com a meta proposta no planejamento. Estabelecer esses parâmetros é uma tarefa desafiadora que abrange diferentes aspectos, como se pode verificar no registro feito por Morosini et al. (2016, p. 31) após delinearem um conjunto de indicadores para o ensino superior:

A tarefa de produzir indicadores remeteu a desdobramentos em dois planos interligados: o das problematizações conceituais e o das metodologias. No plano conceitual, é inegável que eles guardam a face da objetividade, pois estão ancorados em situações concretas institucionais e nos seus marcos regulatórios, resultando na inclusão de indicadores construídos em jornadas longas e criteriosas

de estudo sobre aspectos da educação superior materializados em documentos e outros produtos. Entretanto, têm também uma face subjetiva, que resulta dos valores e experiências presentes no movimento entre o global e o local e o individual. Levam, assim, a novas possibilidades de configurações da qualidade nas IES, no entorno de suas especificidades, servindo, pois, à realidade brasileira.

Qualquer projeto precisa, fundamentalmente, contar com indicadores de qualidade; portanto, a sua construção (ou a implementação de indicadores já existentes) deve ser uma etapa do planejamento. Eles servirão como balizas para decisões que englobam o que se deseja alcançar do nível micro ao macro e, inversamente, do global ao local, assim como da área mais pedagógica até a mais administrativa, considerando que em algum momento que elas se cruzarão e precisam de estar em sintonia.

Franco, Afonso e Longhi (2011) lançam dois princípios que embasam a construção de indicativos (indicadores) de qualidade para o ensino superior: a qualidade metodológica e a qualidade institucional. A qualidade metodológica destaca-se não somente por ser aquela que contextualiza o conhecimento, mas porque prevê a submissão de indicadores à avaliação de especialistas como parte da validação qualitativa de conteúdo.

Essa validação qualitativa do conteúdo acadêmico na EAD faz parte dos indicadores de qualidade do MEC, e precisa cada vez mais ser revisada internamente pelas IES como parte do processo de qualificação do percurso de aprendizagem do aluno. Castro et al. (2020, p. 36) explicam como ela se aplica ao material didático:

Segundo os Referências de Qualidade da EaD de 2007, o material didático, tanto do ponto de vista dos métodos de conteúdo, quanto da forma, deve ser elaborado de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, para facilitar a construção do conhecimento e comunicação do diálogo entre aluno e professor, passar por um rigoroso processo de pré-avaliação (pré-teste), de forma a identificar a necessidade de ajustes, com vista à melhoria.

Tendo como base os instrumentos de avaliação do MEC, é necessário que a gestão educacional crie e acompanhe indicadores baseados em métricas de qualidade que deem diretrizes claras sobre: i. direitos autorais; ii. atualização constante do conteúdo: iii.

reciclagem do uso de diferentes recursos e ferramentas educacionais; e iv. metodologias mais adequadas a cada modalidade de ensino. A seguir, trataremos brevemente desses quatro pontos.

O estabelecimento de diretrizes claras de direitos autorais é um indicador de qualidade importante, uma vez que o conhecimento das possibilidades e restrições de uso de conteúdos autorais é imprescindível para quem trabalha com criação, atualização e seleção de conteúdo. Afinal,

Falar em autoria de conteúdos é falar em criação. [...] Por mais experiente que seja o especialista em conteúdo, criar um recurso didático, seja ele um livro impresso ou um objeto de aprendizagem, não é a mesma coisa que dar uma aula, proferir uma palestra ou ministrar um curso. (Filatro & Cairo, 2015, p. 280)

Atualmente, a legislação de direitos autorais que vigora no Brasil é regida pela Lei n. 9.610, de 1998. No entanto, o Brasil é signatário desde 1922 do tratado internacional de direitos autorais da Convenção de Berna, que desde 1886 reconhece os direitos do autor e que serviu de base para a composição da legislação do Brasil. Moore e Kearsley (2013, p. 167) problematizam o assunto dizendo que “*o aprendizado online torna o respeito aos direitos autorais até mais problemático, pois é muito fácil copiar e colar texto ou imagens gráficas de um website*”. Com o aumento da oferta de cursos EAD, o papel da curadoria de conteúdo se concretiza como parte da gestão da qualidade e de uma atuação profissional que se intensificou com a situação pandêmica dos anos de 2019, 2020 e 2021 (e possivelmente, também 2022). Segundo Tavares, Santos, Ribeiro, Younes e Andreotti (2021, p. 66),

Sabe-se que o acesso à Internet disponibiliza uma quantidade de informações inimaginável em segundos, mas que as pessoas devem identificar o que realmente precisam, o que é real, de qualidade, científico, empírico. Dessa forma, quando se fala de curadoria de conteúdo, pode-se considerar o que foi constituído na academia, nos ambientes coletivos, por professores, estudantes, ou uma equipe multidisciplinar especializada.

Buscando atender os indicadores de qualidade, curadores de conteúdo devem conhecer as diretrizes de direitos autorais acadêmicos e a diferença entre direitos morais

e patrimoniais, bem como saber definir claramente quem é o autor e quais são os dispositivos conexos que respaldam os direitos de intérpretes, o que a legislação protege e o que ela não protege, seu tempo de duração... As regras não precisam ser decoradas pelo curador, mas é importante que, durante a sua atuação profissional, ele se instrumentalize com manuais norteadores que possam ser consultados em caso de dúvida, garantindo assim a qualidade e a responsabilidade legal daquilo que está selecionando como conteúdo de aprendizagem.

A reciclagem e a revisão constante de recursos e ferramentas de tecnologia tem relação com os direitos autorais e é considerado muito relevante para a curadoria de conteúdo. Nesse campo, destaca-se o uso de OA e recursos educacionais abertos, pois *“uma das maneiras mais fáceis de evitar as complexidades dos direitos autorais é utilizar materiais dos chamados sites de ‘códigos aberto’, nos quais os materiais de aprendizado são compartilhados livremente”* (Moore & Kearsley, 2013, p. 168). Essa prática também é defendida por Butcher e Hoosen (2014, p. 15, tradução nossa), que afirmam que os recursos educacionais abertos *“têm um enorme potencial para melhorar a qualidade, acessibilidade e eficácia da educação, servindo para restaurar uma função central da educação: compartilhar conhecimento”*.

No entanto, embora a necessidade constante de atualização dos recursos didáticos seja fundamental para uma apropriação da aprendizagem, não é uma tarefa simples para o curador de conteúdo, já que por vezes as próprias IES assinam portais com conteúdos protegidos pela lei de direitos autorais. Algumas instituições, por outro lado, investem em informação e capacitação para que os professores curadores possam realizar suas atividades considerando os requisitos de qualidade e a garantia da legislação.

As pesquisas de Branco (2011, 2014, 2017), que é uma referência em direitos autorais no Brasil e também um crítico do patrimonialismo, contribuem substantivamente para instrumentalizar autores, professores e curadores sobre o assunto. Os estudos do autor buscam sempre contextualizar o respeito aos direitos intelectuais nas mudanças advindas da sociedade da informação, defendendo o direito de acesso ao conhecimento em prol da educação (Branco, 2015). Aliás, a própria curadoria, em sua essência, é um meio de interligar informação, conhecimento e autoria, indicando conhecimento por meio de fontes seguras e originais para aqueles que estão aprendendo.

As suas reflexões são voltadas para a necessidade de atualização da legislação, aproximando-a da realidade comunicacional em que a Internet torna-se um meio de colaboração e disseminação de conhecimento. Nesse sentido, o Creative Commons, segundo Branco e Britto (2013), provoca a implantação de um novo modelo de direito autoral, em direção a um mundo no qual os conhecimentos circulem mais livremente. Defendendo o projeto, os autores pontuam que ele busca o equilíbrio entre as tecnologias, as práticas sociais e a manutenção da proteção dos autores que a atual legislação ainda não nos oferece.

O projeto Creative Commons (<https://br.creativecommons.net/>, recuperado em 10 de junho, 2021) é gerido sem fins lucrativos por uma organização não governamental sediada em São Francisco, na Califórnia, e é hoje um dos principais movimentos que impulsionam uma possível reforma na lei de direitos autorais, que por vezes é dúbia e distante das características da sociedade da informação. O Brasil foi um dos três primeiros países a aderir ao projeto, que fomenta a criação de licenças públicas padronizadas que estabelecem previamente os direitos concedidos, o que facilita o compartilhamento, a modificação e a distribuição de obras intelectuais em rede, na contramão dos processos burocráticos tradicionais de autorização individual de uso do conteúdo de uma obra (Branco & Britto, 2013).

Na área da Educação, a identificação da licença Creative Commons já é considerada uma prática de gestão da qualidade de quem cura conteúdos abertos, como observa Bates (2017, p. 413):

quando procurar por possíveis recursos educacionais abertos na *Web*, confira para verificar se o recurso tem ou não uma licença Creative Commons ou uma declaração dando permissão para reutilização. Pode ser prática comum usar recursos livres (sem custo) sem nenhuma preocupação sobre direitos autorais, mas há riscos se não há licença clara ou permissão para reutilização.

O uso de ferramentas antiplágio também é um recurso importante, pois auxilia revisores de conteúdo e curadores na etapa de confirmação da autoria de conteúdos que não estejam claramente licenciados, contemplando também, assim, o indicador de credibilidade do conteúdo. A decisão sobre o uso dessas ferramentas sempre deve ser do

profissional, que pode decidir adotá-las quando percebe que o conteúdo não tem apoio em citações de terceiros devidamente referenciadas, não oferece informações apuradas e bem-editadas ou apresenta muitos erros de ortografia, sintaxe e/ou semântica.

Por fim, os indicadores de qualidade que preveem a aplicação de metodologias diversificadas, que contemplem as formas específicas de aprendizagem na EAD, também contribuem com o campo pedagógico e o processo de qualificação da educação. Se bem planejadas e aplicadas ao conteúdo proposto de acordo com o perfil dos alunos, as diferentes metodologias – principalmente as ativas – podem trazer resultados de aprendizagem significativos.

Em suma, a curadoria de conteúdo mapeada a partir de indicadores gerados por um processo de gestão da qualidade torna-se uma oportunidade para a *“educação digital, que não foca mais somente no conteúdo em si, mas em como os temas são ensinados e como acontece a experiência do estudante, chancelando a qualidade do que é ofertado”* (Tavares et al., 2021, p. 66). À medida que a composição do conteúdo se concretiza com a aplicação da metodologia e a experiência do aluno, é possível analisar a eficiência e a eficácia do processo para promover as mudanças necessárias em uma próxima oferta, completando assim o ciclo da gestão da qualidade de planejamento, acompanhamento e melhoria contínua.

No entanto, para que haja esse aperfeiçoamento constante, é necessária a atualização dos documentos norteadores do MEC, do referencial e seus instrumentos (Castro et al., 2020), de forma a disponibilizar indicadores mais claros, objetivos e próximos da transformação pela qual a EAD passou nos últimos anos, considerando, por exemplo, a multiplicidade de recursos e ferramentas tecnológicas, o uso de recursos educacionais abertos e as próprias práticas de curadoria de conteúdo, tão necessárias atualmente, priorizando a interação do docente com o aluno e a especialização dos novos perfis profissionais.

Cabe evidenciar, nesse sentido, que o processo de melhoria contínua visa a instauração de boas práticas que culminem na eficiência, eficácia, escalabilidade e reuso de todo conteúdo mapeado, atualizado, revisado e metodologicamente aplicado, pois conforme cresce o número de profissionais preparados para atuar com curadoria, mais os

ambientes e repositórios devem estar preparados para concentrar e organizar conteúdos educacionais, com o objetivo de “*redução do tempo do professor para a criação de materiais [...] e usando o seu tempo mais no apoio à aprendizagem do aluno, do que na entrega de conteúdo*” (Bates, 2017, p. 424). Os procedimentos de qualidade vistos neste capítulo visam, portanto, melhorar desempenhos futuros por meio de indicadores, e não julgar processos infundados ou falhos.

4.5 Resumo do capítulo

Neste capítulo, apresentamos uma breve revisão do conceito de gestão da qualidade com o intuito de compreender sua aplicabilidade no campo educacional, em especial na EAD, e defendemos a importância da atualização dos documentos norteadores que regem a qualidade da EAD no país, produzidos na década de 2000 pelos órgãos regulatórios.

As ponderações feitas a esse respeito endereçaram a escrita para a importante relação entre a autoria e o papel da gestão da qualidade, e nos levaram a apontar a necessidade de os gestores educacionais criarem indicadores institucionais claros para a curadoria de conteúdo que contemplem, principalmente, conhecimentos básicos de direitos autorais (tradicionais e abertos), além de recursos, ferramentas e metodologias que possam garantir a aprendizagem dos alunos, visando um fluxo contínuo de melhoria das práticas locais e de revisão desses indicadores.

Finalizamos, assim, a primeira parte da tese, na qual buscamos contextualizar os principais conceitos teóricos que fundamentaram a metodologia empírica, que será apresentada a seguir, em busca de apoio prático para a composição do modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD proposto no Capítulo VI.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1 Introdução

Este trabalho tem como principal objetivo a criação de um modelo de referência de qualidade para o ensino superior com base em curadoria de conteúdo para a EAD. Dessa forma, a pesquisa foi endereçada para uma investigação de aprofundamento teórico sobre as quatro dimensões que envolvem esse processo de curadoria de conteúdo para a EAD (de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade), e as relações que elas estabelecem entre a Educação e a Ciência da Informação (CI).

O estudo dessas quatro dimensões resultou na tese de que, de forma geral, existem fragilidades na atuação docente de curadoria de conteúdo para a EAD, reforçando o problema inicial da pesquisa sobre a adaptação dos conteúdos a partir de outras modalidades de ensino, pouco se considerando as diferentes características de cada uma delas, em especial da EAD. Nesse sentido, o trabalho é ainda mais oportuno neste momento, uma vez que, em decorrência da pandemia de COVID-19, professores de todas as áreas do conhecimento necessitaram se adaptar ao ensino não presencial e praticar de maneira mais autônoma essa curadoria de conteúdo, o que reforça a importância da presente proposta de construção de um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD.

A pesquisa configurou-se em uma investigação empírica, ou seja, um estudo com alicerce em uma coleta de dados baseada em evidências reunidas em diferentes observações feitas ao longo de anos de experiência profissional e sistematizada por meio de instrumentos científicos devidamente calibrados.

Neste capítulo, apresentaremos o trajeto percorrido: as escolhas metodológicas, as abordagens técnicas da investigação, a caracterização dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise adotados.

5.2 Cenário da metodologia de investigação

O crescimento agressivo da modalidade EAD no Brasil nos últimos anos, mencionado no Capítulo I, trouxe à tona a necessidade de uma melhor avaliação do conteúdo a ser ofertado aos alunos do ensino superior nos muitos cursos que surgiram. O início da minha trajetória profissional como professora universitária se deu nessa conjuntura, e não poderia deixar de citá-lo, pois foi dentro da IES em que atuava que comecei a identificar algumas inadequações entre o perfil dos alunos e o conteúdo que lhes era oferecido.

Por 10 anos (2009-2019) trabalhei em uma universidade como docente da EAD e pouco recebi, durante esse período, formação continuada com enfoque voltado para a estrutura e curadoria do conteúdo *online* a ser entregue aos alunos. Sempre houve um cuidado com a composição do plano de ensino, mas não com a diversificação e adequação do conteúdo e da curadoria digital na sua totalidade. A estrutura da trilha de aprendizagem era pré-definida pela IES, ou seja, não havia diferenciações conforme o perfil do aluno ou do curso. A composição do conteúdo da trilha, por sua vez, ficava totalmente sob responsabilidade do professor. Essa curadoria de conteúdo por parte da docência se resumia a selecionar artigos em portais científicos e a utilizar uma base de videoaulas gravadas com o método de ensino tradicional expositivo. Por vezes, tais vídeos nem podiam ser utilizados, pois não recebiam atualização dentro do prazo necessário.

Concomitantemente à atuação docente, em 2013 comecei a trabalhar em uma EdTech como *designer* instrucional, e nessa empresa adquiri conhecimentos específicos voltados para a estratificação didática de conteúdo digital para a EAD. Em pouco tempo, passei a trabalhar com docentes, e não como docente, com outro olhar, portanto, no que tange à produção de conteúdo digital para essa modalidade de ensino. Um dos papéis da empresa era contratar professores para construir o conteúdo digital em diferentes

formatos, e a minha atribuição como *designer* instrucional era transformá-lo em OA autoinstrucionais.

Em 2017, tornei-me gerente de produção de conteúdo digital e adquiri novos conhecimentos, desde estudos sobre contratos de direitos autorais, para dar segurança tanto ao professor autor como à empresa, até experiências com o desenvolvimento de recursos de realidade aumentada e virtual como produto final a ser entregue para as IES. Construí junto com minha equipe um programa de formação continuada para os professores autores se desenvolverem profissionalmente e se atualizarem sobre ferramentas e metodologias que contribuem para a construção de conteúdo para a EAD, e em menos de cinco anos construímos um catálogo com mais de 20 mil aulas com base em objetivos de aprendizagem específicos que atendem todas as áreas do conhecimento, abrangendo 54 cursos de graduação. Esse catálogo é comercializado para IES de todo o Brasil, e atualmente temos mais de 221 instituições parceiras localizadas por todo o território brasileiro que utilizam o conteúdo ali disponível. É neste ponto que passo a contextualizar a problemática da minha tese.

Ao adquiri-lo, é como se as IES comprassem a licença de uma biblioteca virtual ou de um portal de artigos científicos; a diferença é que o nosso catálogo é composto por aulas, que denominamos de unidades de aprendizagem. O conteúdo das aulas pode ser utilizado como carga horária de 20% a 40% da totalidade dos cursos na modalidade presencial, proporcionando a possibilidade da aplicação de metodologias ativas como o *Peer Instruction*, ou sala de aula invertida, e também é indicado para cursos da modalidade semipresencial/híbrida e 100% EAD. Cabe ao corpo docente das IES que adquirem a licença do nosso catálogo realizar a curadoria desse conteúdo, ou seja, selecionar as aulas que melhor se encaixem no seu plano de ensino e no perfil dos seus alunos.

A maioria das instituições que adquirem nosso portal estão preocupadas com duas frentes: a primeira se relaciona à satisfação do aluno com o conteúdo, que deve se diferenciar pela integração às práticas da sociedade da informação, conectando-se tecnologicamente e didaticamente com o corpo discente; a segunda são as avaliações do MEC, que ocorrem periodicamente nos diferentes cursos das IES.

O acompanhamento dos critérios de qualidade do MEC, discriminados nos indicadores 1.3, 1.5, 1.6 e 1.18 da Dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) do instrumento de avaliação, é importante para conduzir os esforços da gestão educacional no que tange ao direcionamento da equipe multidisciplinar e principalmente da docência frente à curadoria de conteúdo.

No entanto, identifiquei durante os anos de atuação na empresa de soluções educacionais que existem dificuldades para a realização da curadoria de conteúdo para a EAD; muitos docentes optam por continuar utilizando conteúdos das suas experiências da modalidade presencial, que passam por pouca ou nenhuma adaptação para a realidade do aluno da modalidade da EAD. Essa resistência reflete a exigência de uma mudança de comportamento e de experiência digital agressiva, que não foi desenvolvida junto ao corpo docente e que se agravou com a pandemia em 2020 e 2021. Muitos gestores de IES perceberam o quanto os professores precisavam de orientações sobre ferramentas tecnológicas e, principalmente, curadoria de conteúdo quando, em menos de um mês, tiveram que migrar e adaptar toda a modalidade presencial para uma versão emergencial *online* devido às medidas de isolamento social necessárias para garantir a segurança de funcionários e alunos.

A metodologia utilizada neste estudo empírico teve como objetivo construir um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD que possa suprir essa lacuna na formação dos profissionais da Educação, dando voz, para isso, a cinco dos principais *stakeholders* que fazem parte desse processo: gestores de IES, professores universitários, bibliotecários, avaliadores do MEC⁶ e gestores de EdTech, buscando criar um diálogo entre a teoria e a prática.

⁶ Nome designado aos profissionais que são selecionados para fazer parte do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS), composto por docentes da educação superior capacitados pelo Inep para realizar avaliações externas das IES e dos cursos de graduação (Inep, 2020a).

5.3 Contextualizando o estudo empírico

A palavra “empírico” deriva do grego: *empeirikós* significa experiente, e *empeiria* significa experiência, segundo o Dicionário Online de Português (*n.d.*). O estudo empírico apresentado nesta pesquisa toma a essência do rigor metodológico como ponto de partida e preza pela consistência entre os elementos de análise.

A coesão entre o paradigma que norteia a pesquisa e as dificuldades e fragilidades existentes no processo de curadoria do conteúdo deve-se, portanto, à metodologia empírica e aos métodos utilizados para o seu desenvolvimento. As pesquisas empíricas com base nos autores seminais Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776) defendem que todo conhecimento advém da experiência prática. Segundo Mattar (2017, p. 143), “*os empiristas ingleses destacam a importância da sensação e da experiência, e discutem temas importantes como o uso das hipóteses, a estrutura do raciocínio indutivo, a importância da probabilidade, etc.*”.

Nesse sentido, o pressuposto da cientificidade desta pesquisa, assim como seus critérios, convergem nas ideias de Demo (2000, p. 25), que diz que “*do ponto de vista dialético, conhecimento científico encontra o seu fator distintivo maior na paixão pelo questionamento, alimentado pela dúvida metódica*”. Não buscamos certezas absolutas com este estudo, mas questionamos a realidade empiricamente observada e vivida através de “lentes” despidas de ideologias e preconceitos.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 24), “*o método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa*”. Este estudo empírico é caracterizado pelo método descritivo de abordagem indutiva e busca explicar, por meio do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, como se dá o processo do conhecimento da realidade.

O método indutivo, segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 86), “*é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas*”. Ou seja, empiricamente, parte-se de uma situação específica para chegar a uma conclusão geral com o apoio de observações e/ou experimentos.

Isso posto, cumpre retomar o contexto deste trabalho, que pontua a existência de fragilidades docentes no que tange à ação de curar conteúdo para a EAD. Levantamos algumas percepções gerais de que os conteúdos digitais são adaptados da modalidade presencial sem considerar dimensões teóricas, técnicas e práticas relevantes para esse processo. Embora Gil (2019, p. 11) reforce que o método indutivo “[...] *parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares*”, isso não diminui a importante relação entre teoria e prática que este estudo apresenta com o apoio e a utilização de instrumentos da abordagem empírica de investigação quantitativa e qualitativa. Nesse sentido, Severino (2009, p. 16) reforça que

Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim, de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica.

Para melhor entendimento e contextualização, a Figura 8 apresenta a estrutura da pesquisa científica deste trabalho, considerando todo o ciclo metodológico que uma pesquisa empírica se propõe a percorrer.

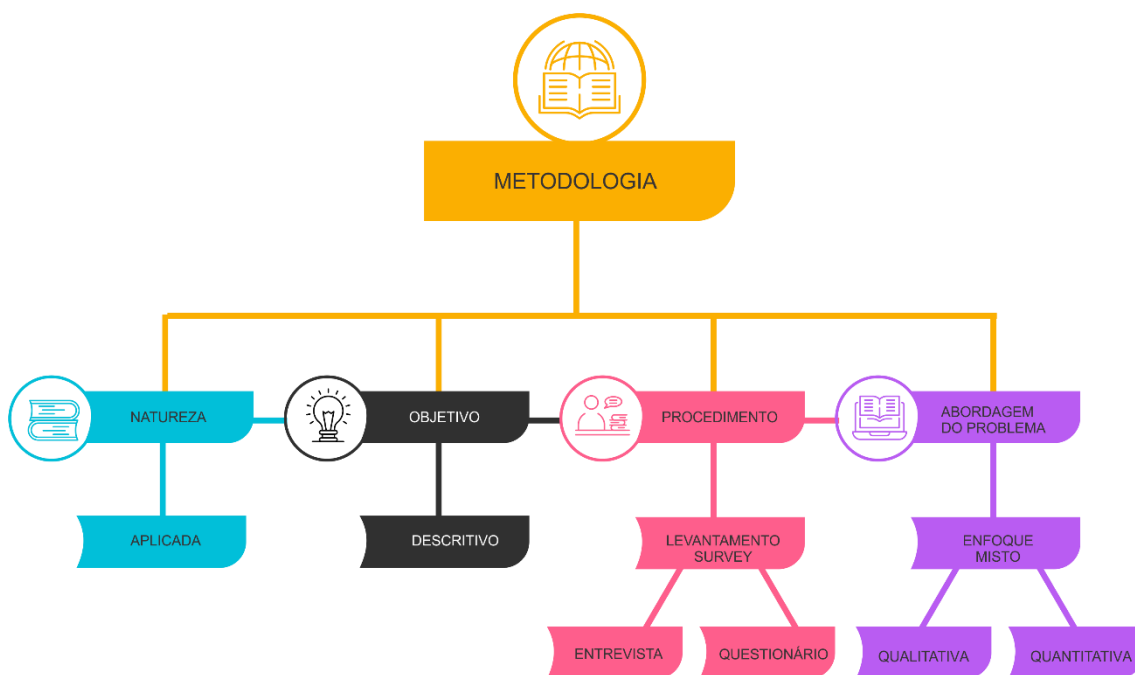


Figura 8. Estrutura metodológica da pesquisa.

A natureza aplicada justifica-se, pois trata-se da construção de um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD que instrumentalizará docentes na realização desse processo na sua totalidade. A disponibilização do modelo será operacionalizada por meio de um conjunto de instrumentos norteadores que aplicam o modelo de referência (o portal de curadores *online*, a formação docente e o manual instrucional), que unem a parte teórica da pesquisa aos recursos tecnológicos existentes voltados para a aplicação das dimensões que permeiam o modelo.

Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, ela se situa no campo descritivo, que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), “*procura descobrir a frequência com que um facto ocorre, a sua natureza, as suas características, causas e relações com outros factos*”. Nesse sentido, compreender como docentes e gestores educacionais conceituam, entendem e caracterizam o processo de curadoria de conteúdo e o relacionam às diferentes dimensões que permeiam o controle de qualidade é uma meta que justifica e reforça o contexto empírico.

Os procedimentos técnicos contaram com levantamento do tipo *survey*, que se justifica para esta pesquisa porque, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 57), “[...] *envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário*”. No entanto, na maioria dos levantamentos, conforme alerta Gil (2010, p. 35),

[...] não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes selecionamos, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir dessa amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos.

Os instrumentos selecionados para o levantamento desta pesquisa foram o questionário e a entrevista. Ambos serão melhor detalhados e aprofundados ainda neste capítulo, na seção 5.5. No entanto, reforçamos que a escolha do levantamento *survey* para este estudo vai ao encontro da afirmação de Babbie (1999, p. 86): “*onde a ciência deve ser empiricamente verificável, a pesquisa de survey oferece um método de verificação empírica*”. Além disso, o mesmo autor enaltece o potencial de reutilização dos dados do

levantamento *survey* sob novas perspectivas teóricas com o passar do tempo – ou seja, os mesmos dados que contribuíram para este estudo poderão desencadear, no futuro, novas pesquisas sobre o assunto, seja como ponto de partida de uma nova análise ou até mesmo para endereçar a atualização do modelo de referência original.

Por fim, a escolha da abordagem do problema configura-se em um enfoque misto (Creswell & Clark, 2018). Os procedimentos metodológicos foram planejados com base nos requisitos de análises das pesquisas quantitativa e qualitativa, a fim de embasar a construção do modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD.

A tipologia do desenho desta pesquisa foi escolhida com base em uma das três principais categorias de Creswell e Clark (2018), o desenho convergente, assim como de outros três fatores: o tempo disponível, a familiaridade com o método e a complexidade envolvida no projeto. Nesse desenho, “*o pesquisador coleta e analisa duas bases de dados separadas – quantitativa e qualitativa – e então as funde com o propósito de comparar ou combinar os resultados*” (Creswell & Clark, 2018, p. 68). A convergência, a divergência ou até mesmo a combinação dos dados pavimentaram o caminho percorrido durante toda a investigação, assim como o cruzamento dos resultados levantados nas entrevistas e questionários realizados durante as fases de construção, aplicação e análise.

Em vista disso, a abordagem mista desta tese conta com quatro fases de investigação, que hibridizam métodos qualitativos e quantitativos para obtenção da análise dos dados, conforme a Figura 9.

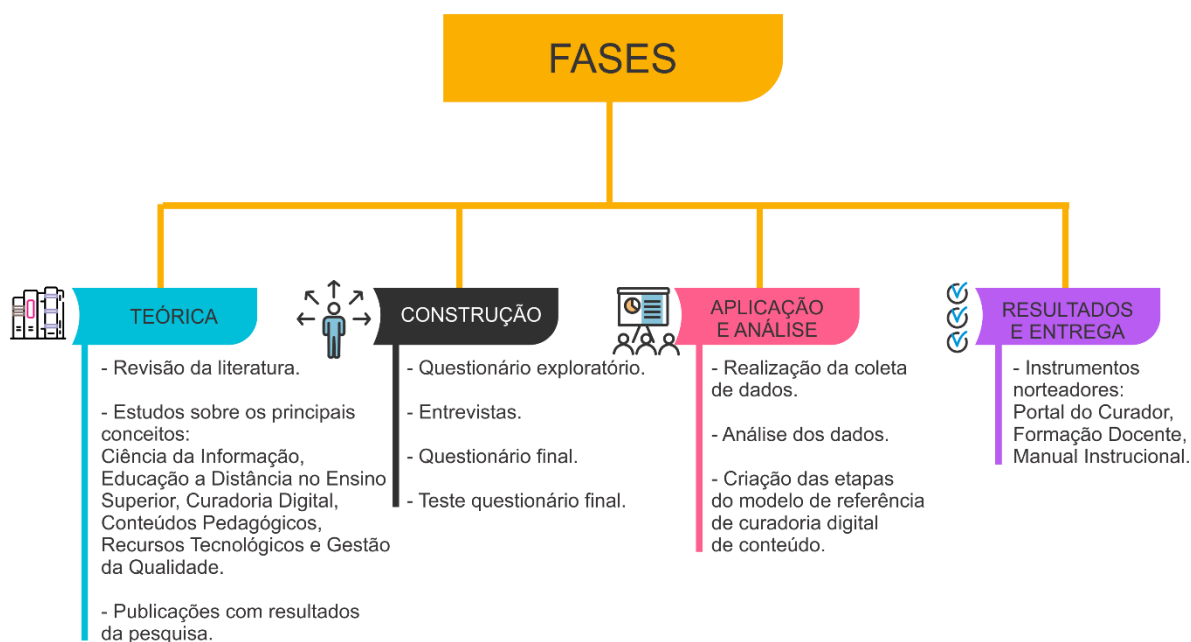


Figura 9. Fases da investigação para estruturação do modelo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes a serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. Por estar contextualizada no campo da Educação e da CI e propor um modelo de referência de curadoria de conteúdo com base em dados coletados junto a *stakeholders* envolvidos nesse processo, esta pesquisa relaciona-se com esse processo de condução de investigação qualitativa. Além disso, trata também do campo teórico, que, destacado como fundamento característico da pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), foi abordado de maneira sistemática e aprofundada nos Capítulos II, III e IV.

Sendo assim, o corpus que fundamenta a aplicação qualitativa motiva-se do campo teórico e da realização das entrevistas. Reforçando a abordagem mista, segundo a qual as pesquisas qualitativa e quantitativa não são interpretadas como opostos, mas sim complementares, proporcionando diferentes perspectivas, apresentamos agora a composição da abordagem quantitativa por meio da coleta de dados via questionário.

Segundo Gatti (2004, p. 13), mesmo no campo educacional, alguns estudos “para a sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados

quantitativos”. Nessa linha, esta tese pode ser caracterizada, conforme Marconi e Lakatos (2017), como parte de uma documentação direta com enfoque de uma pesquisa de campo. Documentação direta porque “*constitui-se, em geral, no levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem*” (Marconi & Lakatos, 2017, p. 75), ou seja, todo o levantamento foi realizado utilizando recursos tecnológicos *online* que caracterizam o local do fenômeno da curadoria digital. E pesquisa de campo porque tem o “*objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou para uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles*” (Marconi & Lakatos, 2017, p. 75).

Além disso, ainda considerando a classificação e a abordagem quantitativa das pesquisas de campo, Marconi e Lakatos (2017) as dividem em três grupos. Destacamos os dois que melhor se aplicam a este trabalho: o das pesquisas quantitativo-descritivas e o das exploratórias. A pesquisa quantitativo-descritiva, segundo os autores,

Consiste em investigações de pesquisa empírica, cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de factos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave. [...] Todos eles empregam artifícios quantitativos, tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. (Marconi & Lakatos, 2017, p. 76)

A pesquisa exploratória, que complementa a quantitativo-descritiva, também se caracteriza por investigações de caráter empírico cujo objetivo, conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 77), “*é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: (1) desenvolver hipóteses; (2) aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, facto ou fenómeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; (3) modificar e clarificar conceitos*”. Nesse sentido, o questionário exploratório realizado na fase de construção contribuiu para essa etapa, estabelecendo balizas que deram maior precisão à constituição dos instrumentos de coleta de dados finais e, portanto, à pesquisa de forma geral. Para esclarecer o detalhamento, apresentamos na Figura 10 o desenho final da pesquisa.

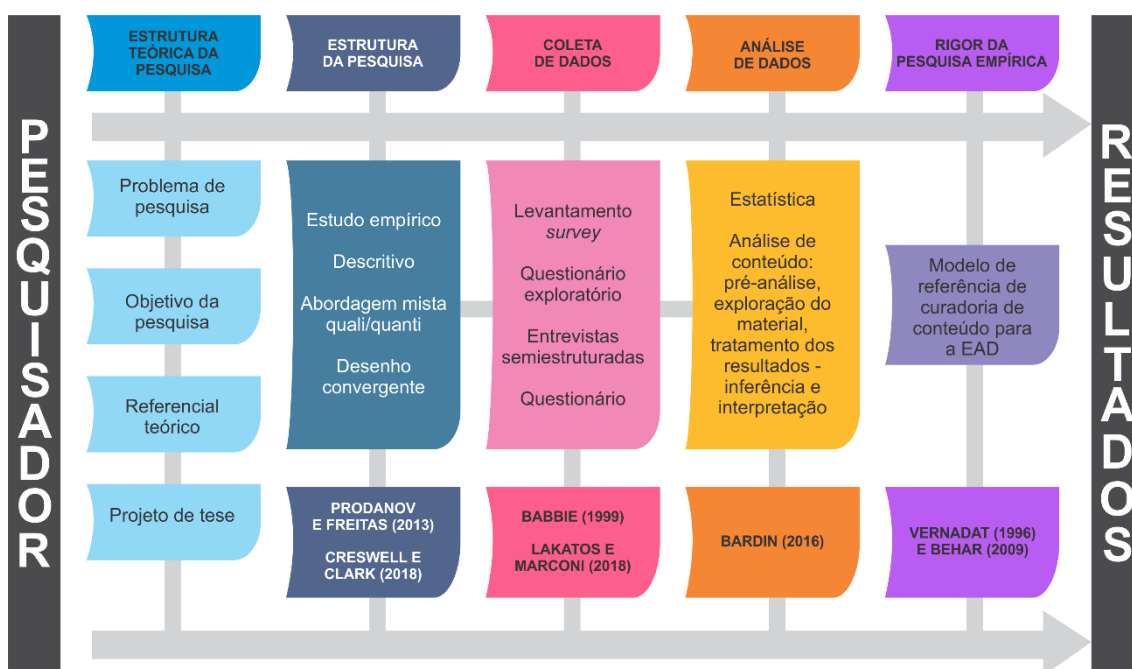


Figura 10. Desenho da pesquisa.

Portanto, nesta tese, considerando as características da pesquisa descritiva, conforme reforça Gil (2019), optamos por detalhar os objetivos ao invés de criar hipótese, e, com base no campo exploratório, ampliar as dimensões de análise elaborando as quatro dimensões dos instrumentos de coleta de dados que nortearam a construção do modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD.

5.4 Caracterização do público-alvo

Determinar o público-alvo da pesquisa é uma etapa importante da investigação, assim como da amostra que irá compor as fases de construção e aplicação. Dada essa importância, vale esclarecer que os públicos-alvo escolhidos foram os mesmos para a realização tanto do questionário exploratório quanto das entrevistas e do questionário final. Os pontos que diferenciam sua mobilização nessas etapas da coleta de dados são o tamanho da amostra e o enfoque dos questionamentos, que nas próximas subseções serão detalhados para a compreensão do percurso do estudo.

Considerando o cenário da investigação, selecionamos cinco *stakeholders*: avaliadores do MEC, bibliotecários, gestores de EdTech, gestores de IES e professores universitários. Tal escolha se justifica pelo interesse:

- i. na atuação dos profissionais que fazem a curadoria dentro das IES (os professores universitários), com vistas a entender se eles se reconhecem como curadores e quais as suas competências, habilidades e dificuldades para exercer essa função;
- ii. na composição dos profissionais que apoiam e instrumentalizam a ação de curadoria digital dentro das IES (os gestores de IES, os gestores de EdTech e os bibliotecários), a fim de compreender os maiores desafios para a condução do processo de curadoria digital dentro das IES;
- iii. na atuação dos profissionais que avaliam as IES com base em um instrumento de avaliação pré-determinado (os avaliadores do MEC), com o intuito de apreender as suas percepções avaliativas ao identificarem se as IES realizam ou não curadoria digital de conteúdo nas diferentes modalidades de ensino.

Os critérios adotados na escolha dos participantes são apresentados na Tabela 4, na qual explicitamos a relação direta entre os critérios escolhidos e o tratamento dos dados, fundamentalmente apoiados nos objetivos desta tese e nas características dos públicos-alvo e as suas respectivas amostragens.

Tabela 4
Critérios adotados na escolha dos participantes e amostragem total

Stakeholders	Critérios	Questionário exploratório (amostra)	Entrevista (amostra)	Questionário final (amostra)
Bibliotecários	Bibliotecários com experiência de atuação no ensino superior e/ou em curadoria digital.	4	x	33
Gestores IES	Profissionais com cargo de gestão no ensino superior na modalidade EAD.	9	11	43
Avaliadores MEC	Profissionais registrados no BASis.	5	x	16

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Gestores EdTech	Profissionais com cargo de gestão em empresas que desenvolvem soluções educacionais para o ensino superior.	2	4	10
Professores Universitários	Professores de todas as áreas do conhecimento; professores com experiência em produção ou revisão de conteúdo para a EAD.	8	x	347
Total por instrumento		28	15	449
Total geral			492	

Segundo Mattar (2017, p. 295), “*normalmente é impossível analisar a totalidade de uma população, conjunto ou coleção de dados. Portanto, somos obrigados a utilizar uma amostra ou um subconjunto desses dados*”. Nesse sentido, foi selecionada uma fração das populações em questão, totalizando uma amostra de 492 *stakeholders*, conforme subdivisão acima descrita.

5.5 Construção dos instrumentos de coleta de dados

No segundo ano do doutoramento, em busca da construção dos instrumentos de coleta de dados, optamos pela realização de um questionário exploratório. Os resultados desse questionário impulsionaram a criação dos dois instrumentos finais deste estudo, o guia da entrevista semiestruturada e o questionário apoiado no método *survey*. Ambos os instrumentos foram analisados previamente pelo Comitê de Ética da Universidade Fernando Pessoa (Anexo 1) e pela Plataforma Brasil (Anexo 2), que emitiram parecer favorável diante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) apresentado aos participantes da pesquisa. Os dois comitês também autorizaram a realização da investigação proposta no plano metodológico.

A abordagem da pesquisa, como já descrito, é mista, o que significa que ambas as perspectivas (qualitativa e quantitativa) recaem nas entrevistas e nos questionários, que utilizam os *stakeholders* como fonte de dados. Com os questionários, buscamos ênfase quantitativa, a fim de apresentar tendências e opiniões frente ao problema de pesquisa; com as entrevistas, exploramos o detalhamento, a particularização e o aprofundamento do problema, o que foi possível a partir da perspectiva qualitativa.

Dito isso, as subseções a seguir visam detalhar a estrutura dos instrumentos e os procedimentos de aplicação de cada um deles conforme seu público-alvo.

5.5.1 Questionário exploratório

Após os estudos teóricos e a compreensão, sobretudo, da amplitude do conceito de curadoria digital aplicado ao âmbito educacional, saber o que perguntar e como questionar os *stakeholders* tornou-se o principal desafio da pesquisa. Desse modo, a construção desse questionário buscou consolidar exatamente o que Theodorson e Theodorson (1970) definem como estudo exploratório: aquele que pretende se aproximar de uma dada realidade para dar mais assertividade à construção da estrutura da pesquisa, destacando questões que possam ser mais desafiadoras durante o percurso da investigação.

A aplicação do questionário ocorreu em outubro de 2019 durante 15 dias. Foi feita *online* com o auxílio do *Google Forms*, uma ferramenta de gerenciamento de pesquisas do Google (<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>, recuperado em 28 de abril, 2021). Foram elaboradas nove perguntas aos cinco *stakeholders*, sendo duas delas transversais. O questionário exploratório continha sete perguntas discursivas e duas objetivas. Ao todo, foram 28 respondentes de 3 regiões brasileiras (Sul, Sudeste e Nordeste).

As duas perguntas transversais tratavam do tempo de experiência e da qualificação profissional na área de atuação dos *stakeholders*, enquanto as demais tinham as seguintes abordagens:

- i. O que significa curadoria de conteúdo para a EAD?
- ii. Considerando os indicadores 1.5 e 1.18 dos instrumentos de avaliação do MEC na modalidade EAD, você consegue identificar quando o conteúdo avaliado passou por um processo de curadoria? Quais as características desse conteúdo?
- iii. Quais requisitos são fundamentais para um processo de curadoria digital de conteúdo?

- iv. Como a curadoria digital pode contribuir para a produção e a seleção de conteúdo na modalidade EAD?
- v. Existe diferença entre o professor conteudista e o curador de conteúdo EAD?
- vi. Quais competências docentes são necessárias para realizar a curadoria de conteúdo para a EAD?
- vii. Existe algum tipo de dificuldade enfrentada pela gestão quando ela precisa trabalhar na IES com curadoria de conteúdo na modalidade EAD? Se a resposta for sim, descreva essa dificuldade.

Os principais resultados do questionário exploratório foram publicados por Rocha e Gouveia (2020) e têm como destaques: a indicação da qualidade como a característica mais relevante da curadoria de conteúdo; a falta de clareza dos indicadores de qualidade e a não consideração do público-alvo (o aluno) de forma abrangente; a necessidade de melhor compreensão do termo curadoria de conteúdo na área da Educação; a pouca inserção de bibliotecários na modalidade EAD, embora essa categoria tenha enriquecido o questionário com aspectos técnicos; o reforço dos gestores da emergência de parâmetros que possam ajudá-los a capacitar as suas equipes e a garantir a oferta de uma curadoria de qualidade.

O referido questionário contribuiu para a construção dos instrumentos finais da pesquisa, apontando caminhos mais frágeis que precisavam de ser abordados com maior detalhamento considerando o perfil dos *stakeholders*. Também contribuiu para a divisão da estrutura dos questionamentos, possibilitando englobar todas as dimensões metodológicas que este estudo busca atender com a criação do modelo de referência de qualidade, trazendo, assim, segurança e robustez para a estrutura e a abordagem dos demais instrumentos de coleta de dados.

5.5.2 Questionário final

O principal instrumento para aplicação da etapa quantitativa da pesquisa foi o questionário final. Essa escolha reforça o método empírico escolhido para esta investigação, e teve como fundamento os resultados do questionário exploratório. Com

os dados obtidos na aplicação do questionário final, buscamos entender as diferentes percepções, características e definições dos *stakeholders* sobre dimensões que permeiam o processo de curadoria digital de conteúdo, bem como identificar como as IES estão fazendo o processo de curadoria de conteúdo para a EAD e verificando sua qualidade e qual é a contribuição das EdTechs nesse processo.

Para Marconi e Lakatos (2017, p. 95), “*a elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos e a formulação das perguntas*”. Com base nessa perspectiva, esse instrumento foi composto por seis blocos, sistematizados da seguinte forma:

- i. Bloco introdutório: questões sociodemográficas e de perfil para a caracterização dos respondentes;
- ii. Bloco de curadoria: questões sobre o que é curadoria de conteúdo para a EAD e suas relações com o ensino superior e a atividade docente;
- iii. Bloco pedagógico: questões relacionadas à dimensão pedagógica, que permeia as diferentes formas de aprender;
- iv. Bloco tecnológico: questões que consideram a dimensão tecnológica dos recursos que devem fazer parte da curadoria de conteúdo para a EAD;
- v. Bloco de qualidade: questões que, relacionadas à dimensão da qualidade, preveem indicadores de referência já existentes no mercado educacional e que também fazem parte do instrumento de avaliação do MEC;
- vi. Bloco final: questões que visam criar um senso de priorização, considerando as dimensões dos blocos anteriores diante da curadoria de conteúdo para a EaD.

Todas as questões desse instrumento foram baseadas em: perguntas com respostas únicas; perguntas com respostas múltiplas; matriz de associação de atributos; escala Likert de 5 e 7 pontos de concordância; teste das dimensões por meio de exercício de *MaxDiff* (máxima diferenciação entre atributos) para priorizar as dimensões dentro do processo de curadoria de conteúdo para a EaD. Ao todo, o questionário final contou com 29 questões (Apêndice 1), detalhadas a seguir conforme o que se pretendia com cada uma delas.

Bloco introdutório

Pergunta 1: Você realiza alguma atividade profissional na área de Educação (seja como professor, bibliotecário, gestor ou profissional terceirizado com prestação de serviço compatível com o setor de Educação)? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

Sim Não

Propósito: Identificar e filtrar os profissionais que atuam na área de Educação, focalizada na pesquisa.

Pergunta 2: Você é (selecione apenas uma resposta):

Alternativas:

Homem Mulher

Propósito: Identificar perfil com maior aderência à pesquisa.

Pergunta 3: Com base nas alternativas abaixo, qual é sua faixa etária? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- Tenho até 20 anos de idade
- Tenho entre 21 e 30 anos de idade
- Tenho entre 31 e 40 anos de idade
- Tenho entre 41 e 50 anos de idade
- Tenho entre 51 e 60 anos de idade
- Tenho mais de 65 anos de idade

Propósito: Identificar perfil com maior aderência à pesquisa.

Pergunta 4: Em qual estado você mora atualmente? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- AC – Acre AL – Alagoas AP – Amapá AM – Amazonas BA – Bahia
- CE – Ceará DF – Distrito Federal ES – Espírito Santo GO – Goiás
- MA – Maranhão MT – Mato Grosso MS – Mato Grosso do Sul MG – Minas Gerais
- PA – Pará PB – Paraíba PR – Paraná PE – Pernambuco
- PI – Piauí RJ – Rio de Janeiro RN – Rio Grande do Norte RS – Rio Grande

do Sul () RO – Rondônia () RR – Roraima () SC – Santa Catarina () SP – São Paulo
() SE – Sergipe () TO – Tocantins

Propósito: Identificar território atingido pela pesquisa.

Pergunta 5: Entre as opções abaixo, qual melhor combina com sua área de atuação?
Selecione apenas uma resposta, ou seja, a que melhor se aplica a sua área.

Alternativas:

- () Avaliador do MEC
- () Bibliotecário
- () Gestor de empresa de soluções educacionais
- () Gestor de IES
- () Professor conteudista
- () Professor curador
- () Outra (especifique, por favor): _____

Propósito: Identificar o total de *stakeholders* participantes e profissionais que já se identificam como curadores.

Pergunta 6: Há quanto tempo você está nessa área de atuação? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- () Menos de 2 anos
- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 6 e 10 anos
- () Entre 11 e 15 anos
- () Entre 16 e 20 anos
- () Mais de 20 anos

Propósito: Identificar experiência de atuação dos *stakeholders*.

Pergunta 7: Até que nível de ensino você estudou? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- () Ensino superior completo
- () Especialização ou MBA (pós-graduação *lato sensu*) completa
- () Mestrado (pós-graduação *stricto sensu*) completo

Doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) completo

Propósito: Identificar grau de instrução dos *stakeholders*.

Pergunta 8: Qual a última área do conhecimento em que você estudou? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

Educação

Humanidades e Artes

Ciências Sociais, Negócios e Direito

Ciências, Matemática e Computação

Engenharia, Produção e Construção

Agricultura e Veterinária

Saúde e Bem-Estar Social

Serviços

Propósito: Identificar a área de conhecimento dos *stakeholders* e a diversidade de áreas de atuação profissional dentro de cada um dos perfis.

Bloco de curadoria

Pergunta 9: Você sabe o que significa o termo “curadoria de conteúdo para a EAD”? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

Sim Não

Propósito: Identificar se os *stakeholders* reconhecem o significado do termo principal da pesquisa.

Pergunta 10: Na sua opinião, o que significa o termo “curadoria de conteúdo para a EAD”? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

Atender a padrões mínimos de qualidade exigidos.

Selecionar materiais e conteúdos de qualidade.

Adaptar materiais e conteúdos originais e propor melhorias.

Organizar e facilitar o material didático para o aluno.

Digitalizar conteúdos de livros físicos para o digital.

Ter critérios técnicos para selecionar o melhor conteúdo.

Propósito: Identificar o que é mais importante para os *stakeholders* no que tange ao conceito de curadoria de conteúdo.

Pergunta 11: Quem são os principais responsáveis pelo processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

Professores

Gestores

Bibliotecários

Autores de livros

Outros (especifique, por favor): _____

Propósito: Verificar que profissional os *stakeholders* consideram o principal responsável pela curadoria de conteúdo.

Pergunta 12: Uma das etapas importantes do processo de curadoria é a verificação do conteúdo autoral. Entre as ferramentas abaixo, qual você considera mais eficaz? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

Google

CopySpider

SafeAssign

Plagiarisma

Plagium

Plagius

Plagiarism Checker

Google Scholar

Turnitin

iThenticate

Não conheço nenhuma

Propósito: Identificar se os *stakeholders* conhecem/utilizam ferramentas que auxiliam na identificação de plágio, o que respalda a curadoria frente à lei de direitos autorais (Lei n. 9.610, 1998).

Pergunta 13: Qual o principal valor da curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- Construção de relacionamento entre o corpo docente.
- Compartilhamento de conhecimento entre o corpo docente.
- Economia de tempo.
- Economia de recursos financeiros.
- Mapeamento e categorização de conteúdos programáticos x perfil do aluno.
- Outro (especifique, por favor): _____

Propósito: Identificar os valores indicados como mais importantes para o ato de curar conteúdos em relação à economia (seja de tempo ou de recursos financeiros), ao relacionamento e/ou à qualidade de aprendizagem.

Pergunta 14: Quais as principais características de um curador de conteúdo para a EAD? Selecione todas as respostas que se apliquem.

Alternativas:

- Ser mestre ou doutor.
- Ter visão sistêmica.
- Ter capacidade de interpretação de textos.
- Ter conhecimento teórico.
- Ter conhecimento prático.
- Conhecer o mercado EAD.
- Ter experiência em criação de conteúdo.
- Conhecer metodologias diferentes.
- Conhecer o seu aluno/público-alvo.
- Aplicar de forma eficaz o método de tagueamento (palavras-chave).

Propósito: Identificar as principais características elencadas pelos *stakeholders* e observar se estão interligadas a formação, teoria ou experiência profissional, bem como se há convergência ou divergência de opiniões.

Pergunta 15: Qual a principal característica do curador de conteúdo para a EAD?
Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- Ser mestre ou doutor.
- Ter visão sistêmica.
- Ter capacidade de interpretação de textos.
- Ter conhecimento teórico.
- Ter conhecimento prático.
- Conhecer o mercado EAD.
- Ter experiência em criação de conteúdo.
- Conhecer metodologias diferentes.
- Conhecer o seu aluno/público-alvo.
- Aplicar de forma eficaz o método de tagueamento (palavras-chave).

Propósito: Verificar as principais características em consenso entre os *stakeholders*.

Bloco pedagógico

Pergunta 16: Qual critério de seleção de conteúdo você considera o mais importante?
Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- A adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem.
- A natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem a efetivar-se.
- Os objetos de aprendizagem a serem utilizados.
- As características dos alunos, como faixa etária, nível de desenvolvimento mental, grau de interesse, expectativas de aprendizagem.

Propósito: Entender qual a maior preocupação pedagógica dos *stakeholders* ao selecionar conteúdo.

Pergunta 17: Qual dos quatro instrumentos de avaliação de conteúdo e objetos de aprendizagem abaixo você conhece? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- () LORI
- () HEODAR
- () CCEAD/PUC-Rio
- () NUTED/UFRGS
- () Não conheço esses instrumentos.

Propósito: Identificar o quanto os *stakeholders* conhecem/utilizam instrumentos de referência de avaliação de conteúdo e objetos de aprendizagem já disponíveis no mercado.

Pergunta 18: Na tabela abaixo, indique o quanto concorda com cada uma das afirmações sobre o bem-fazer do processo de curadoria de conteúdo para a EAD. Selecione apenas uma resposta por afirmação; caso não saiba avaliar, assinale a opção “Não se aplica”.

Alternativas:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica
Os conteúdos programáticos devem atender os objetivos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A curadoria é uma nova oportunidade de atuação docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A curadoria deve ser realizada de maneira diferente na modalidade EAD e na modalidade híbrida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O processo de curadoria é mais fácil na modalidade híbrida do que na modalidade 100% EAD.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conteúdos curados garantem a qualidade da IES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fica visível quando uma IES faz a curadoria especializada para a modalidade EAD e/ou para a modalidade híbrida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao fazer a curadoria, é essencial conhecer o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivos de aprendizagem precisam ser bem-definidos para a realização da curadoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quanto melhor o processo de curadoria, maiores as notas da IES nos itens 1.5 e 1.18 do instrumento avaliativo.

Propósito: Identificar os itens mais importantes no que tange ao processo de curar conteúdo (referentes a legislação, aprendizagem, qualidade ou carreira), bem como cruzar as opiniões dos *stakeholders*.

Bloco tecnológico

Pergunta 19: Para você, quais características tecnológicas são fundamentais para o processo de curadoria? Selecione todas as respostas que se apliquem.

Alternativas:

- () *Design* dos objetos de aprendizagem
- () *Design* do AVA
- () Usabilidade e interação
- () Acessibilidade
- () Reusabilidade
- () Outras (especifique, por favor): _____

Propósito: Identificar quais características tecnológicas se destacam na opinião dos *stakeholders*.

Pergunta 20: Para você, quais ferramentas tecnológicas são fundamentais para o processo de curadoria? Selecione todas as respostas que se apliquem.

Alternativas:

- () Conhecimento do pacote Microsoft Office
- () Conhecimento de sistemas autorais
- () Conhecimento de ferramentas para criar apresentações em vídeo
- () Conhecimento de bibliotecas virtuais
- () Outras (especifique, por favor): _____

Propósito: Identificar as ferramentas tecnológicas mais conhecidas/utilizadas pelos *stakeholders* para a realização da curadoria.

Pergunta 21: Qual o recurso tecnológico mais importante no processo de curadoria?

Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- () Objetos de aprendizagem
- () Ambiente virtual de aprendizagem
- () Definição da trilha de aprendizagem a ser seguida
- () Outro (especifique, por favor): _____

Propósito: Identificar o recurso tecnológico que melhor apoia ou conduz o processo de curadoria de conteúdo.

Pergunta 22: Em que sentido os objetos de aprendizagem auxiliam o processo de curadoria? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- () Apresentação diversificada do conteúdo
- () Identificação fragmentada dos conteúdos programáticos
- () Garantia de uma aprendizagem interativa e prazerosa

Propósito: Entender como os *stakeholders* identificam os recursos tecnológicos dos objetos de aprendizagem como contribuições no processo de curadoria de conteúdo.

Pergunta 23: Em que sentido o ambiente virtual de aprendizagem mais auxilia na curadoria de conteúdo? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- () Ordenação e organização do conteúdo
- () Definição clara da metodologia a ser utilizada
- () Outro (especifique, por favor): _____

Propósito: Entender o potencial do AVA na curadoria de conteúdo segundo a opinião dos *stakeholders*.

Bloco de qualidade

Pergunta 24: Para você, existe diferença quando uma IES adquire conteúdo de empresas de soluções educacionais e quando produz conteúdo internamente? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- () Sim, e é uma diferença positiva, pois a IES tem maior escala na oferta de conteúdos com recursos tecnológicos.
- () Sim, e é uma diferença positiva, pois a IES investe mais na curadoria docente, que personaliza o conteúdo conforme o perfil do alunos.
- () Não concordo, é papel do professor ser produtor de seus conteúdos, e não apenas curador.
- () Não concordo, entendo que não há garantia da qualidade do conteúdo.
- () Não tem diferença.

Propósito: Entender o que pensam os *stakeholders* sobre a aquisição de portais de conteúdo do mercado e sua contribuição no processo de curadoria de conteúdo.

Pergunta 25: O instrumento LORI é um modelo de referência de qualidade para objetos de aprendizagem que se baseia em algumas variáveis. Para quais variáveis você entende que as IES precisam dar mais atenção? Selecione todas as respostas que se apliquem.

Alternativas:

- () Qualidade do conteúdo
- () Adequação dos objetivos de aprendizagem
- () *Feedback* e adaptabilidade
- () Motivação
- () Reusabilidade
- () Não sei/não se aplica

Propósito: Identificar como os *stakeholders* categorizam os indicadores de instrumentos de qualidade já existentes no mercado e os relacionam com a atuação das IES, bem como em que pontos concordam e discordam.

Pergunta 26: Dos critérios abaixo, qual é o mais importante para o processo de curadoria? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

- () Utilização de taxonomias que reflitam as necessidades educacionais dos alunos para a descrição dos conteúdos.
- () Qualificação dos autores do conteúdo.
- () Tempo de atualização do conteúdo.

() Não se aplica/não sei.

Propósito: Identificar o critério indicado como o mais preocupante e observar se existe convergência ou divergência entre os *stakeholders*.

Pergunta 27: Na tabela abaixo, indique os atributos mais e menos importantes para garantir que a curadoria atenda os seguintes requisitos do MEC: 1.5 - Conteúdos programáticos; 1.18 - Material didático; 4.6 - Sistema de controle de produção e distribuição de material didático. Selecione apenas uma resposta por atributo; caso não saiba avaliar, assinale a opção “Não se aplica”.

Alternativas:

	Nada importante	Pouco importante	Nem muito, nem pouco importante	Importante	Muito importante	Não se aplica
Acessibilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores autores renomados e qualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipe multidisciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano de atualização do conteúdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banco de questões Enade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banco de objetos de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AVA próprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Propósito: Identificar como os *stakeholders* associam as características listadas ao processo de qualidade que deve ser atendido mediante os instrumentos de avaliação do MEC, bem como cruzar as opiniões dos *stakeholders* com relação ao que concordam ou não.

Bloco final

Pergunta 28: Abaixo, você verá um conjunto de três dimensões cujo objetivo é entender o que é mais importante e o que é menos importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD. Na sequência, você verá quatro sequências de telas com diferentes combinações de dimensões. Para cada combinação, será preciso escolher a dimensão

mais importante (coluna à esquerda) e a menos importante (coluna à direita) para o processo. A imagem abaixo facilitará o seu entendimento:



Alternativas:

Entre as dimensões abaixo, qual dos atributos é o MAIS e qual é o MENOS importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione uma resposta por coluna.

MAIS IMPORTANTE	Atributo	MENOS IMPORTANTE
<input type="checkbox"/>	TECNOLÓGICO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	QUALIDADE	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	PEDAGÓGICO	<input type="checkbox"/>

Entre as dimensões abaixo, qual dos atributos é o MAIS e qual é o MENOS importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione uma resposta por coluna.

MAIS IMPORTANTE	Atributo	MENOS IMPORTANTE
<input type="checkbox"/>	CURADORIA	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	PEDAGÓGICO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	TECNOLÓGICO	<input type="checkbox"/>

Entre as dimensões abaixo, qual dos atributos é o MAIS e qual é o MENOS importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione uma resposta por coluna.

MAIS IMPORTANTE	Atributo	MENOS IMPORTANTE
<input type="checkbox"/>	PEDAGÓGICO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	CURADORIA	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	QUALIDADE	<input type="checkbox"/>

Entre as dimensões abaixo, qual dos atributos é o MAIS e qual é o MENOS importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione uma resposta por coluna.

MAIS IMPORTANTE	Atributo	MENOS IMPORTANTE
<input type="checkbox"/>	QUALIDADE	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	TECNOLÓGICO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	CURADORIA	<input type="checkbox"/>

Propósito: Identificar como os *stakeholders* classificam as categorias em grau de importância, o que conduzirá o foco da construção do modelo de referência.

Pergunta 29: Em uma escala de 1 a 7, em que 1 significa “contribui pouco” e 7 significa “contribui muito”, quanto você considera que a aquisição de soluções educacionais por parte de uma IES auxilia o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione apenas uma resposta.

Alternativas:

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7

Propósito: Compreender o quanto as IES investem em portais de conteúdo e bibliotecas com o objetivo de auxiliar o processo de curadoria de conteúdo interno.

5.5.2.1 Procedimentos de aplicação do questionário

Antes da aplicação oficial do questionário, ele passou por uma testagem, visando o melhor aproveitamento e a certificação de que sua estrutura foi composta de maneira adequada e interpretável. Marconi e Lakatos (2017, p. 95) reforçam que o pré-teste poderá evidenciar “*inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou se são muito numerosas, etc.*”. Dito isso, os três

principais elementos que consideramos durante o pré-teste foram fidedignidade, validade e operatividade (Marconi & Lakatos, 2017).

A aplicação do questionário-piloto ocorreu nos meses de maio e junho de 2020, com a participação de dez pessoas na testagem. Buscamos profissionais com todos os perfis dos *stakeholders*, ou seja, pelo menos um profissional de cada perfil. Os envolvidos indicaram correções pontuais na estrutura de alguns enunciados das questões, tais como nomenclatura e detalhamento do que se pretendia no que tange ao propósito da pergunta. Em algumas alternativas, também se sugeriu o acréscimo de campo aberto “outro(s)” para resposta discursiva quando nenhuma das alternativas atendesse o respondente.

Entre todas as questões, a pergunta 28 foi a que causou maior dúvida, por isso foi necessário incluir o campo de explicação do enunciado e uma captura de tela da imagem como exemplo das alternativas. Essas devolutivas também contribuíram para a personalização de algumas perguntas das entrevistas que não foram incluídas no questionário, mas tiveram grande importância para uma discussão mais detalhada no momento da entrevista.

Depois de fazer os ajustes apontados como necessários pela testagem, o questionário oficial foi aplicado *online* de 09 a 30 de julho de 2020. A divulgação foi totalmente remota devido à pandemia, e os contatos formais foram feitos por *e-mail* (conforme exemplos dos Apêndices 2 e 3) para acessar órgãos oficiais como a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o Conselho Federal de Bibliotecários (CFB), a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB) e a Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SEAD/UFRGS). Também utilizamos o perfil pessoal do LinkedIn para divulgar o *link* do questionário (Apêndice 4). O maior desafio foi atingir o público-alvo de bibliotecários, que, segundo os próprios órgãos oficiais, conta com poucos profissionais com experiência no meio digital.

Aplicar o questionário *online* foi uma opção que se justificou não só pelo período de pandemia, mas também pelas vantagens descritas por Given (2008), que aponta a possibilidade de alcançar públicos maiores, independentemente do local e da hora, a segurança do respondente, que estará em ambiente próprio e oportuno para se dedicar à

atividade, e a redução de custos de deslocamento e de erros na conversão dos dados para o formato digital.

Conforme o relatório de acompanhamento de resultados do questionário no Survey Analytics, a taxa de realização/conclusão do questionário foi de 61%, com tempo médio de resposta de 17 minutos. O questionário atingiu as cinco regiões brasileiras e teve amostra mais significativa nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, conforme indicamos na Tabela 5

Tabela 5
Regiões atingidas pelo questionário

Região	Percentual de respondentes
Sul	50%
Sudeste	31%
Centro-Oeste	3%
Nordeste	14%
Norte	2%

As três regiões com maior percentual de respondentes apresentam realidades socioeconômicas bastante distintas, o que também será considerado na análise dos dados.

5.5.3 Entrevista

A entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 88), “*é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social*”. Parte significativa da coleta de dados da pesquisa, as entrevistas foram feitas com base em dois roteiros semiestruturados.

Os *stakeholders* selecionados para a aplicação foram os gestores de IES e os gestores de EdTech. Optamos pelo tipo de entrevista semiestruturada, na qual as questões são elaboradas previamente, mas permitem que o entrevistado tenha “*liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão*” (Marconi & Lakatos, 2017, p. 89).

Em julho de 2020, foram realizadas ao todo 15 entrevistas, 11 com gestores de IES e 4 com gestores de EdTech. Reunimos essas informações na Tabela 6, que também inclui as datas de convite, aceite e entrevista e a região dos *stakeholders* envolvidos.

Tabela 6
Planejamento de entrevistas

<i>Stakeholders</i>	Convite	Aceite	Entrevista	Região
Gestor IES 1	09-jul-2020	09-jul-2020	15-jul-2020	Sul
Gestor IES 2	09-jul-2020	09-jul-2020	13-jul-2020	Sul
Gestor IES 3	09-jul-2020	13-jul-2020	14-jul-2020	Nordeste
Gestor IES 4	09-jul-2020	10-jul-2020	14-jul-2020	Sudeste
Gestor IES 5	09-jul-2020	09-jul-2020	14-jul-2020	Sudeste
Gestor IES 6	09-jul-2020	10-jul-2020	17-jul-2020	Sul
Gestor IES 7	09-jul-2020	10-jul-2020	13-jul-2020	Nordeste
Gestor IES 8	09-jul-2020	10-jul-2020	13-jul-2020	Sudeste
Gestor IES 9	09-jul-2020	13-jul-2020	15-jul-2020	Sudeste
Gestor IES 10	09-jul-2020	13-jul-2020	16-jul-2020	Sul
Gestor IES 11	13-jul-2020	15-jul-2020	22-jul-2020	Sul
Gestor EdTech 1	09-jul-2020	09-jul-2020	15-jul-2020	Sul
Gestor EdTech 2	09-jul-2020	10-jul-2020	17-jul-2020	Sul
Gestor EdTech 3	13-jul-2020	13-jul-2020	16-jul-2020	Sudeste
Gestor EdTech 4	15-jul-2020	17-jul-2020	20-jul-2020	Sudeste

Do total de *stakeholders* convidados, dois não responderam e, por esse motivo, não foram incluídos na relação acima. O objetivo era entrevistar dois gestores por região, mas, prevendo as possibilidades de não participação, mais profissionais foram convidados, o que acabou gerando uma amostra mais significativa de entrevistas, enriquecendo as análises da pesquisa.

A escolha dos perfis de *stakeholders* de IES e de EdTech se deu por ambos estarem na linha de frente da gestão educacional e serem responsáveis pela condução da curadoria de conteúdo para a EAD junto a suas equipes. Os gestores de IES, com a preocupação de conduzir todo o processo de curadoria, buscam a qualidade desejada e oferecem recursos para o trabalho do corpo docente. Os gestores de EdTech estão atentos ao mercado e contribuem constantemente com ferramentas que podem apoiar a realização da curadoria,

além de enfrentarem desafios no que se refere à adoção dessas ferramentas e à capacitação docente para a sua utilização. O mesmo perfil dos *stakeholders* das entrevistas foi explorado nos questionários, com o intuito de aprofundar o entendimento sobre a percepção dos dados mais específicos sobre curadoria nesse instrumento, assim como cruzar algumas respostas no que tange à análise de conteúdo.

Diante dessas características, foram criados dois roteiros (guiões) de entrevistas distintos, um para gestores de IES (Apêndice 5) e outro para gestores de EdTech (Apêndice 6), os quais serão detalhados a seguir. Em ambos os roteiros foi incluída uma introdução, a ser lida antes de iniciar as entrevista, cujo conteúdo explica o objetivo da pesquisa e apresenta o conceito seminal de curadoria digital de um dos principais autores citados na pesquisa no que se refere esse termo.

O propósito dessa introdução foi deixar claro o enfoque da conversa e o conceito explorado no trabalho. Essa necessidade foi identificada no questionário exploratório, no qual percebemos dificuldades de alguns respondentes em definir o conceito em uma das perguntas.

5.5.3.1 Roteiro da entrevista de gestores de IES

A entrevista dos gestores de IES foi realizada com profissionais com cargos e experiência em gestão educacional, alguns com ênfase pedagógica ou ênfase em negócios. A primeira abordagem de dados introdutórios tinha o propósito de confirmar critérios como experiência de atuação na área de Educação e formação acadêmica. As demais abordagens somavam cinco questões, a saber:

Pergunta 1: Sua IES realiza curadoria de conteúdo para a EAD? Se sim, explique como se dá esse processo. Se não, justifique.

Propósito: Compreender se a gestão identifica a curadoria de conteúdo interna, além de entender os diferentes processos e etapas percorridos, indicados e instrumentalizados pela gestão para seus docentes e equipes multidisciplinares, e os motivos daqueles que não realizam a curadoria.

Pergunta 2: Quais seriam as principais dificuldades do processo de curadoria?

Propósito: Identificar as principais dificuldades e fragilidades enfrentadas pelos gestores com seu corpo docente e equipes multidisciplinares ao realizar a curadoria de conteúdo.

Pergunta 3: Considerando as quatro dimensões pelas quais o processo precisa passar (de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade), quais são as mais difíceis de identificar/compreender pelos curadores? Por quê?

Propósito: Identificar a importância das dimensões conforme a complexidade de compreensão do público-final (docentes e equipes multidisciplinares) a partir da visão dos gestores no momento de implantação de soluções educacionais.

Pergunta 4: Quais ganhos a IES tem quando implanta um processo de curadoria de conteúdo para a EAD?

Propósito: Entender a percepção dos gestores sobre ter ou não ganhos ao implantar um processo de curadoria de conteúdo que preveja etapas mínimas para garantir a qualidade da oferta do conteúdo e atingir os critérios dos indicadores do MEC sobre conteúdo e material didático.

Pergunta 5: Se existisse um modelo de referência de qualidade da curadoria de conteúdo para a EAD, quais itens seriam imprescindíveis para ajudar a IES nessa tarefa?

Propósito: Identificar itens e critérios considerados imprescindíveis pelos gestores no que se refere ao modelo de referência de qualidade da curadoria de conteúdo para o ensino superior.

As perguntas 3 e 5 são propositalmente iguais em ambos os roteiros para que o cruzamento dos dados possa contribuir para as análises de opiniões dos *stakeholders* envolvidos.

5.5.3.2 Roteiro da entrevista de gestores de EdTech

A entrevista dos gestores de EdTech foi realizada com profissionais com experiência no mercado educacional que atuaram ou atuam em empresas de soluções educacionais, especialmente com plataformas de conteúdo para o ensino superior. Assim

como no outro roteiro, a primeira abordagem de dados introdutórios tinha o propósito de confirmar critérios como experiência de atuação na área de Educação e formação acadêmica. As demais abordagens somavam cinco questões, a saber:

Pergunta 1: Quais seriam as principais características de IES que adquirem conteúdo de empresas de soluções educacionais?

Propósito: Compreender se as características sinalizadas pelos gestores de EdTech estão relacionadas com as características que permeiam a curadoria de conteúdo digital.

Pergunta 2: Há diferenças entre IES que realizam curadoria de conteúdo após adquirir conteúdo de empresas de soluções educacionais? Se sim, quais são essas diferenças? Se não, justifique.

Propósito: Entender se os gestores de EdTech identificam características no corpo docente que já atua com curadoria, ou seja, já conhece minimamente critérios que envolvem a curadoria de conteúdo digital.

Pergunta 3: Considerando as quatro dimensões pelas quais o processo precisa passar (de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade), quais são as mais difíceis de identificar/compreender pelos curadores? Por quê?

Propósito: Identificar a importância das dimensões conforme a complexidade de compreensão do público-final (docentes e equipes multidisciplinares) a partir da visão dos gestores no momento de implantação de soluções educacionais.

Pergunta 4: Quais ganhos a IES tem quando adquire soluções educacionais de uma empresa que já tem um processo de curadoria de conteúdo para a EAD estruturado?

Propósito: Identificar critérios da curadoria de conteúdo que contribuem para a implantação de soluções educacionais junto às IES.

Pergunta 5: Se existisse um modelo de referência de qualidade da curadoria de conteúdo para a EAD, quais itens seriam imprescindíveis para ajudar a IES nessa tarefa?

Propósito: Identificar itens e critérios considerados imprescindíveis pelos gestores no que se refere ao modelo de referência de qualidade da curadoria de conteúdo para o ensino superior.

5.5.3.3 Procedimentos de aplicação das entrevistas com gestores de IES e gestores de EdTech

Devido à pandemia, as entrevistas também foram feitas *online* conforme agendamentos. Para Given (2008), uma entrevista virtual é aquela realizada com uso de ferramentas de comunicação síncrona ou assíncrona. Nesta pesquisa, as entrevistas foram síncronas, pois previam data e horário para ocorrer.

A ferramenta utilizada foi o Blackboard Collaborate, uma plataforma de webconferência e sala de aula virtual (<https://blackboard.grupoa.com.br/plataformas/blackboard-collaborate/>, recuperado em 30 de abril, 2021), e a entrevista foi gravada com a autorização dos *stakeholders* para posterior transcrição das informações, considerando as etapas da análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2016). Tanto a entrevistadora quanto os entrevistados mantiveram as câmeras abertas durante todas as entrevistas.

Ao longo das entrevistas, que tiveram de 30 a 45 minutos, compartilhei na tela uma apresentação com as perguntas, tanto para o apoio da minha leitura quanto para a compreensão do entrevistado. Com apoio em Lodi (1974, p. 16), que afirma que “*as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes, e não diferenças nas perguntas*”, essa prática buscou garantir a integridade do roteiro proposto durante a aplicação de todas as entrevistas.

5.5 Critérios de tratamento dos dados

Conforme mencionado anteriormente, a coleta de dados foi realizada por meio do método *survey*, a partir da aplicação do questionário final com questões abertas e fechadas e das entrevistas semiestruturadas. Considerando essas bases de dados, optamos por metodologias distintas de análise: a análise estatística, aplicada às questões fechadas do questionário, e a análise de conteúdo (Bardin, 2016), que compreendeu as questões

abertas e as entrevistas. Tal escolha possibilitou a comparação dos resultados e a triangulação dos dados, bem como deu margem para compreender a percepção dos *stakeholders*, as suas necessidades e prioridades, vislumbrando contribuições para aferir a construção do modelo de referência de qualidade da curadoria de conteúdo para a EAD.

Para isso, a análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq 0.05$, e o Teste Z foi usado para diferença de proporções. Essa análise foi efetuada com o apoio do *software* Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 23.0 para Windows e Microsoft Excel 2016.

Dada a abordagem metodológica mista da pesquisa com desenho convergente – aquela que busca a combinação de dados quantitativos e qualitativos e suas contribuições no que se refere à convergência ou à divergência deles –, essa triangulação, além de fazer a correlação e a interpretação dos dados e oferecer um resultado para este estudo, busca também “*a fusão dos resultados de dados quantitativos e qualitativos para que uma comparação possa ser feita e um entendimento mais completo surja além daquele fornecido pelos resultados quantitativos ou qualitativos sozinhos*” (Creswell & Clark, 2018, p. 71).

Nesse sentido, os critérios de tratamento dos dados deste estudo envolvem não somente a análise de técnicas e métodos diferentes que foram utilizados e aplicados, mas também um público diversificado, o que pode contribuir para eliminar possíveis limitações identificadas em pesquisas com enfoque empírico. Além disso, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 125) traz maior concisão ao estudo, considerando as etapas de “*pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação*”.

5.6 Resumo do capítulo

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos de um estudo empírico, descrevemos o cenário e o público-alvo. Também explicamos como os instrumentos de coleta de dados foram construídos, testados e aplicados.

Detalhamos o uso do questionário, aplicado na abordagem de professores universitários, bibliotecários, avaliadores do MEC, gestores de IES e gestores de EdTech, e das entrevistas, realizadas apenas com gestores de IES e gestores de EdTech, totalizando uma amostra de 492 participantes em um período de 6 meses para a composição de todo o processo. Esclarecemos, por fim, os critérios de tratamento dos dados e sua relação metodológica com a pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos a proposta do modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD e descreveremos sua evolução ao longo da pesquisa e da análise da coleta de dados, que subsidiaram sua elaboração.

CAPÍTULO VI – PROPOSTA DE UM MODELO DE REFERÊNCIA DE QUALIDADE DE CURADORIA DE CONTEÚDO PARA A EAD

6.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos um modelo de referência de qualidade para curadores de conteúdo com enfoque no contexto EAD no Brasil com o objetivo de instrumentalizar gestores e professores universitários para uma atuação qualificada nessa nova área profissional. Para o elaborar, levamos em consideração as premissas básicas dos documentos *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: Autorização* (Inep, 2017a), *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: Reconhecimento: Renovação de Reconhecimento* (Inep, 2017b), *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância: Credenciamento* (Inep, 2017c) e *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância: Recredenciamento: Transformação de Organização Acadêmica* (Inep, 2017d), já detalhados no Capítulo I e discutidos no Capítulo IV.

A retomada desses instrumentos de avaliação neste capítulo visa evidenciar os princípios mínimos de qualidade previstos no modelo de referência em relação às dimensões estabelecidas pelo MEC e os princípios da curadoria de conteúdo, assegurando, assim, o cumprimento das prioridades nacionais de avaliação e a potencialização da aplicabilidade do modelo para uma manutenção positiva dos índices de avaliação das IES nos diversos contextos de aprendizagem no ensino superior.

É preciso considerar que os instrumentos de avaliação do MEC tratam das modalidades de ensino presencial e a distância conjuntamente, indicando poucas diferenciações. Uma consequência disso é que nem sempre os conteúdos utilizados em contexto EAD são eficazes por terem sido adaptados diretamente do ensino presencial, uma vez que não existe um modelo de referência específico para a sua criação e curadoria.

Esperamos que o modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para EAD possa ser um instrumento orientador que conduzirá as IES (na figura dos seus gestores e docentes) com critérios bem-definidos que, se atendidos, apresentarão resultados significativos e apontarão curvas de correções necessárias para uma melhoria contínua.

6.2 Processo de construção do modelo

Segundo Vernadat (1996), um modelo de referência, parcial ou completo, pode ser usado como base para o desenvolvimento, a avaliação ou a estruturação de modelos similares, complementares ou particulares. Para Behar (2009, p. 21), “*modelo é um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma mais abstrata, quase esquemática, e que serve de referência*”. Num contexto em que o objetivo é direcionar a curadoria de conteúdo para a aprendizagem do aluno EAD, o modelo não se define como uma receita, um processo engessado que precisa ser seguido linearmente sem considerar variáveis locais, mas sim um ponto de partida, um fio condutor que pode apoiar o início de uma trajetória fundada em estudos que já apresentam resultados.

A principal diferença de instigar reflexões sobre uma proposta de aprendizagem para uma educação disruptiva “*é centrar o processo no aluno, na sua experiência e jornada, [...] já que o aprendizado só pode se tangibilizar pelos resultados concretos dos alunos*” (Securato, 2017, p. 281). Assim, construir um modelo de curadoria de conteúdo que contemple as características do corpo discente é um passo importante na elaboração de etapas que possam ajudar gestores e docentes nessa caminhada.

Considerando esse cenário e o conjunto de leituras, análises e estudos realizados no decorrer da pesquisa, selecionamos os processos de curadoria resumidos na Figura 11 como aqueles que melhor contribuíram para o entendimento teórico e prático do modelo de referência aqui proposto. Nela, cotejando as propostas dos sete autores, Chagas (2018) sugere seis etapas que um modelo de curadoria de conteúdo deve contemplar: identificar (relacionada ao planejamento), buscar (relacionada aos tipos de busca), selecionar (relacionada a critérios de separação), dar sentido (relacionada à contextualização), compartilhar (relacionada aos tipos de publicação) e avaliar (relacionada à retroalimentação e atualização).

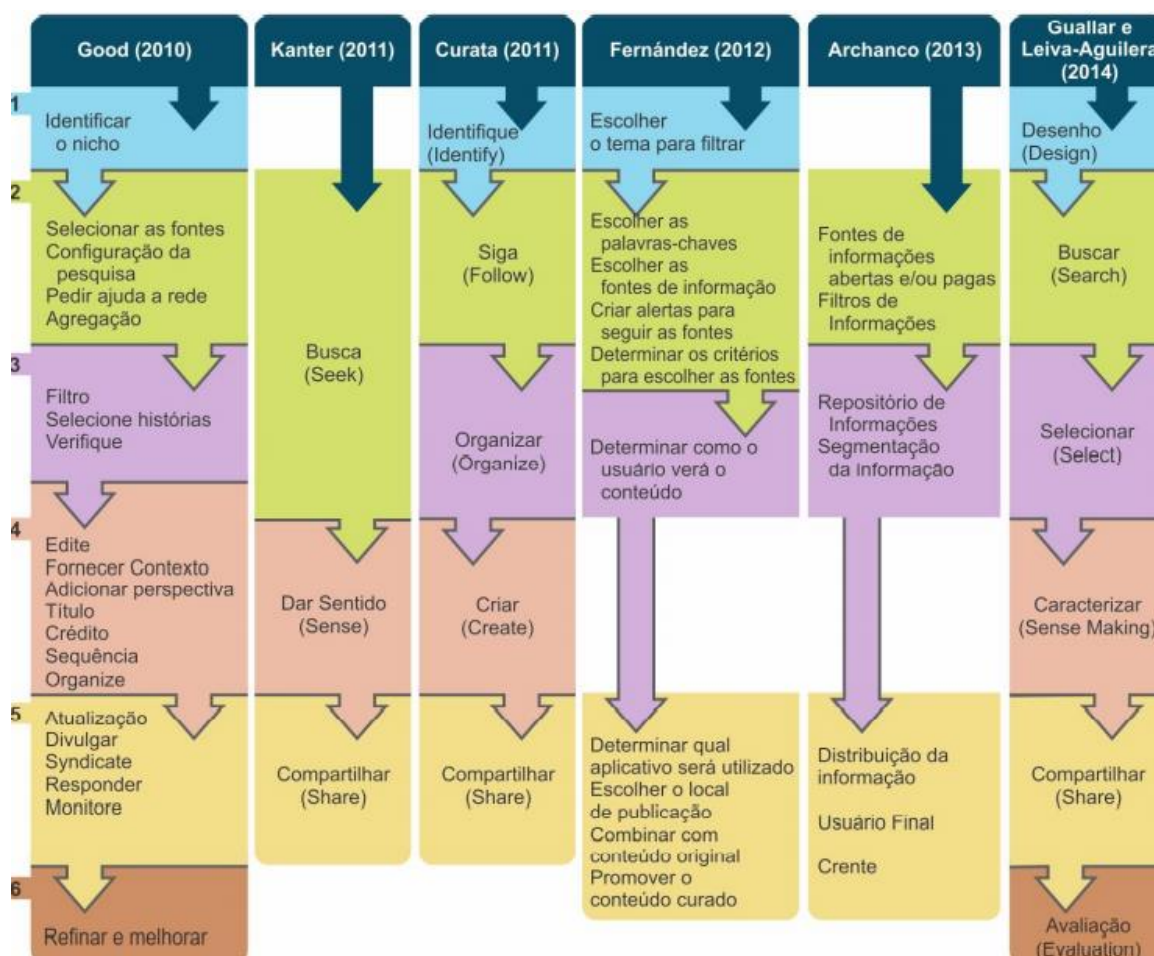


Figura 11. Exemplos de modelos de curadoria de conteúdo.

Fonte: Recuperado de *A curadoria de conteúdos digitais na prática docente e formação de publicitários no curso de comunicação social da Universidade Tiradentes* (Tese de Doutorado), de A. M. Chagas, 2018, Universidade Tiradentes, Aracajú, SE, Brasil, p. 114.

A combinação dessa compilação das etapas mais significativas da curadoria de conteúdo com as dimensões e categorias do modelo final proposto neste capítulo sintetiza, assim, as características necessárias para uma curadoria de conteúdo adequada à modalidade EAD que considere como foco principal o perfil do aluno.

Por meio de modelos de referências, é possível compreender o processo de maneira integrada, observando suas diferentes variáveis com uma visão estratégica, processual e de recursos. Eles contribuem ainda para relacionar a teoria à prática, fazer a gestão do conhecimento, definir uma base de diagnóstico do processo e simular, definir e garantir o fluxo de informação.

Para atingir esses objetivos, o modelo de referência proposto revisita conceitos da CI, de forma ampla, e de curadoria, curadoria digital, estrutura de criação de conteúdos pedagógicos e gestão da qualidade. Respeitando sempre a realidade educacional brasileira, buscamos também um alinhamento com os esforços realizados pelas IES para atingir os conceitos máximos das comissões avaliadoras do MEC, principalmente em relação ao eixo de organização didático-pedagógica, especificamente orientado para os indicadores que envolvem a eficácia do conteúdo.

A construção do modelo perpassou as seguintes etapas de investigação:

- i. Entendimento do funcionamento da aplicação dos instrumentos de avaliação oficiais (Inep, 2017a, 2017b, 2017 c, 2017d);
- ii. Construção do referencial teórico dos conceitos associados ao modelo de referência;
- iii. Realização de entrevistas com gestores de IES e gestores de EdTechs a fim de elencar os principais critérios e desafios postos na curadoria de conteúdo para a EAD;
- iv. Aplicação de um questionário junto de bibliotecários, avaliadores do MEC, gestores de EdTech, gestores de IES e professores universitários sobre os aspectos, indicadores, critérios, recursos e ferramentas fundamentais que regem a curadoria de conteúdo para a EAD.

A partir da análise dos dados desse ciclo de investigação e de leituras complementares, desenvolvemos um modelo preliminar e um modelo conceitual, a partir dos quais obtivemos o modelo final, que sintetiza todas as informações integrando-as às fases de desenvolvimento, dimensões e categorias. Essas três propostas resumem os resultados dos estudos realizados e serão detalhadas nas próximas subseções.

6.3 Modelo preliminar

A primeira versão do modelo de referência, chamada aqui de modelo preliminar, baseou-se nas quatro dimensões que compõem o processo de curadoria de conteúdo para

a EAD (já definidas nos capítulos anteriores) acompanhadas de verbos da taxonomia de Bloom (1956), instrumento cuja finalidade é auxiliar na identificação do que se busca em relação ao desenvolvimento cognitivo, às competências e atitudes. Por ser muito utilizado no ensino superior, entendemos que seria pertinente para essa primeira sistematização, na qual os verbos “selecionar”, “contextualizar”, “instrumentalizar” e “avaliar” iniciam o fluxo das dimensões de curadoria de conteúdo, pedagógica, tecnológica e de qualidade, respectivamente.

Durante a construção do modelo, várias transformações ocorreram à medida que as informações eram coletadas por meio das entrevistas e questionários e analisadas. Assim, a estrutura do modelo foi evoluindo, tanto quanto à tipologia quanto à ampliação dos elementos, chegando à forma reproduzida na Figura 12.

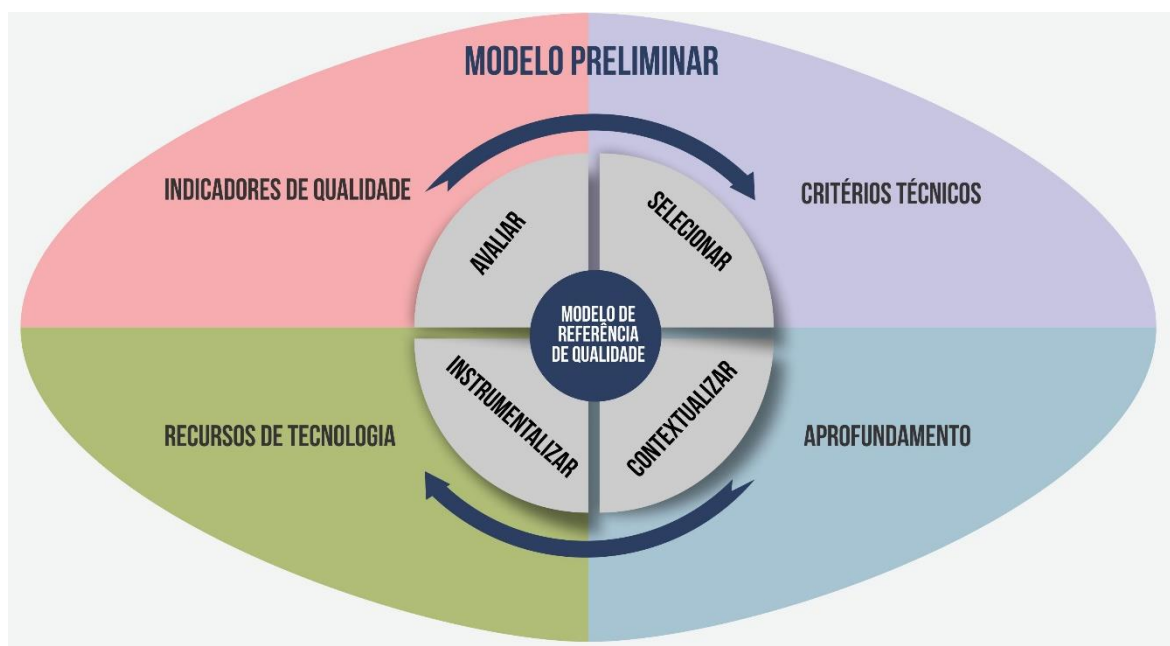


Figura 12. Modelo preliminar centrado em verbos da taxonomia de Bloom (1956).

Este primeiro modelo apresenta os aspectos básicos envolvidos nas dimensões de um processo de curadoria de conteúdo para a EAD, ou seja:

- i. Selecionar: realizar a seleção do conteúdo com base em critérios técnicos;

- ii. Contextualizar: entender o escopo do conteúdo e os seus níveis de aprofundamento;
- iii. Instrumentalizar: determinar e disponibilizar os recursos tecnológicos que apoiarão o processo de curadoria;
- iv. Avaliar: analisar o processo realizado a partir dos indicadores previamente estabelecidos, que devem ser considerados durante todo o processo.

Cada dimensão do modelo proposto abarca etapas importantes, que devem ser consideradas pelos professores curadores. Para a implementação de cada uma delas, é imprescindível que sejam estudadas e caracterizadas. As contribuições resultantes do modelo preliminar apresentaram um ponto de partida nesse sentido, mas, mais do que isso, instigaram uma pesquisa mais ampla que identificou a necessidade de complementação das dimensões tanto em nível conceitual quanto de abrangência.

6.4 Modelo conceitual

O primeiro modelo, ainda limitado e incompleto, apresentou as dimensões básicas da curadoria de conteúdo e os primeiros requisitos para a construção do modelo final sem estratificar elementos complementares importantes para a compreensão mais aprofundada de cada uma das dimensões.

O modelo conceitual apresentado na Figura 13, por sua vez, contou com os elementos apresentados no modelo preliminar e com a análise das respostas do questionário aplicado junto aos *stakeholders* sobre aspectos, indicadores e critérios fundamentais do processo de curadoria de conteúdo para a EAD.

Embora a tipologia do primeiro modelo e do segundo sejam iguais, o modelo conceitual adiciona uma correlação entre os verbos da taxonomia de Bloom (1956) e conceitos trabalhados em capítulos anteriores, que dão subsídios teóricos aos elementos listados em cada uma das dimensões.

Em García Aretio, Ruiz Corbella e Domínguez Figaredo (2007), são elencados critérios científicos, pedagógicos, estruturais e econômicos que compõem a história da

EAD e quatro modelos de ensino e aprendizagem para a EAD: institucional, organizativo, pedagógico e tecnológico. No modelo conceitual, consideramos os três primeiros critérios (científicos, pedagógicos, estruturais), assim como os princípios pedagógicos e tecnológicos delimitados nessa obra, que se subdividem nas quatro dimensões propostas nesta pesquisa (curadoria de conteúdo, pedagógica, tecnológica e de qualidade), apontando as especificações necessárias para que o modelo evolua como contribuição efetiva para a área. Posteriormente, aprofundamos os estudos na área de curadoria e detalhamos ainda mais o modelo com base em pesquisas mais recentes que consideram o desenvolvimento tecnológico havido na última década.

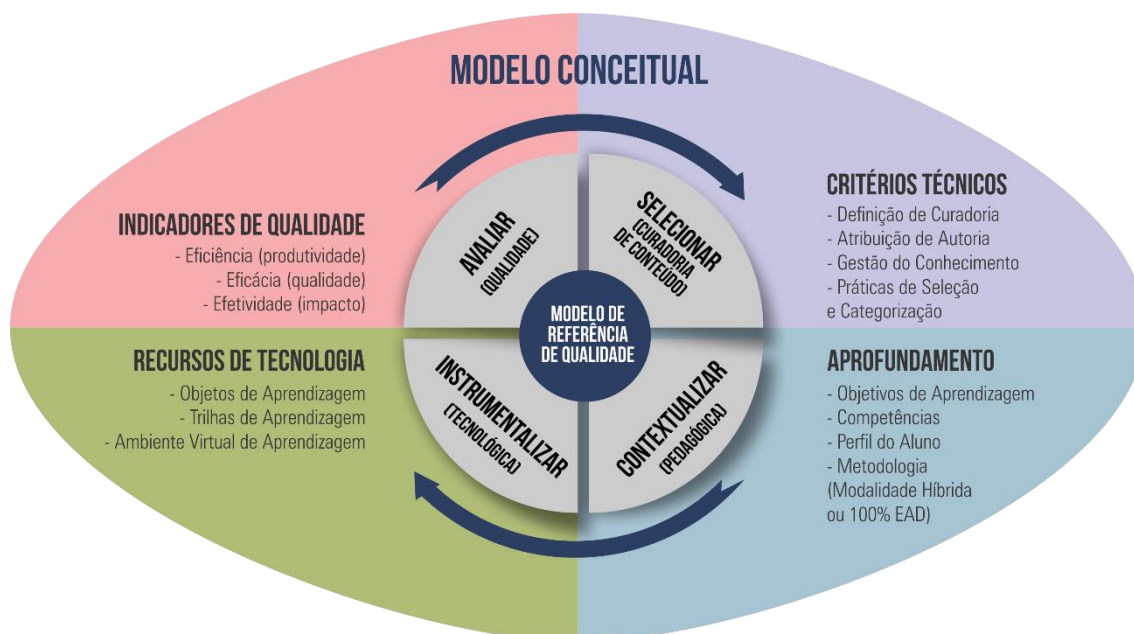


Figura 13. Modelo conceitual com as bases teóricas e hierárquicas que devem ser consideradas na curadoria de conteúdo EAD.

A curadoria de conteúdo, como conceito que abarca a seleção do conteúdo digital (conforme estabelecido no Capítulo I), deve ser composta de critérios técnicos que prevejam:

- i. Definição de curadoria: compreensão do conceito de curadoria aplicado à EAD e seu valor para a aprendizagem do aluno;

- ii. Atribuição de autoria: conferência do uso de conteúdos precisos, válidos e autorais. Para a verificação deste item, além de já existirem ferramentas de verificação de plágio, que auxiliam na conferência da originalidade do conteúdo, também podem ser cheçadas a originalidade do conteúdo e as suas etapas de produção;
- iii. Gestão do conhecimento: conhecimento e definição das práticas de gestão do conhecimento que sejam relevantes para a atividade de curadoria de conteúdo, tais como a atualização constante do conteúdo e a busca de materiais representativos para a realidade em contexto;
- iv. Seleção e categorização: disseminação do acesso à informação dentro de preceitos da curadoria e de métodos previstos na Biblioteconomia.

A abordagem pedagógica, que prevê o aprofundamento didático e a relação metodológica entre teoria e prática, compreende:

- i. Objetivos de aprendizagem: seleção dos conteúdos de acordo com o que deve ser alcançado pelo aluno no que se refere à aprendizagem, deixando claro, em nível micro, o que se deseja atingir e o modo como isso será feito;
- ii. Competências: previsão em nível conceitual, procedimental e atitudinal (Zabala & Arnau, 2010) dos conteúdos e recursos didáticos que proporcionem o desenvolvimento previsto nos objetivos de aprendizagem;
- iii. Perfil do aluno: levantamento de dados do corpo discente (gênero, idade, região e contexto em que estão inseridos) e delimitação do perfil no Projeto Pedagógico do Curso, considerando as metodologias mais apropriadas para suas características de aprendizagem;
- iv. Metodologia (modalidade híbrida ou 100% EAD): determinação clara da metodologia a ser utilizada para que todos os demais itens atendam os requisitos mínimos previstos para cada modalidade.

A tecnologia instrumentaliza a realização dos cursos e oferece um conjunto de recursos que integram essa dimensão:

- i. Objetos de aprendizagem: diferentes recursos didáticos que, após a estratificação didática, apoiam a apresentação do conteúdo de diferentes maneiras e com propósitos interativos diversificados, buscando atender diferentes formas de aprender;
- ii. Trilhas de aprendizagem: união de recursos tecnológicos e conteúdos com diferentes abordagens, “*possibilitando uma flexibilização de percurso do ensino, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem*” (Ota & Rocha, 2021, p. 97), de acordo com a metodologia adotada;
- iii. Ambiente virtual de aprendizagem: ferramenta com inteligência multidisciplinar que integra conteúdo, tecnologia e métricas de acompanhamento da aprendizagem.

Por fim, por meio da avaliação de indicadores, a qualidade contribui para a identificação da:

- i. Eficiência: medição da quantidade de recursos necessários para a contemplação do conteúdo na sua totalidade, considerando as dimensões anteriormente apresentadas;
- ii. Eficácia: avaliação dos conteúdos em relação ao cumprimento dos requisitos previstos nas avaliações nacionais da qualidade do ensino superior no país;
- iii. Efetividade: verificação da relação entre a eficiência e a eficácia e sua contribuição para a gestão e a realização da curadoria de conteúdo por gestores e professores curadores.

Com as especificações acima, o modelo conceitual clarificou a relação dos principais conceitos de cada dimensão com as suas possibilidades de concretização na curadoria de conteúdo, na visão pedagógica, nos recursos tecnológicos e nos critérios de avaliação, que contribuem para o controle de qualidade dos conteúdos.

6.5 Modelo final

Na prática de curadoria de conteúdo, ainda bastante incipiente nas IES, procedimentos formais internos de avaliação e seleção do conteúdo devem se tornar rotinas lideradas por gestores com diferentes perfis. Se realizada com poucos requisitos a serem seguidos – ou nenhum, como ocorre frequentemente –, a curadoria pode anular o potencial original do conteúdo.

O modelo final, representado na Figura 14, conecta as dimensões de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade por meio de três fases de interligação: exploratória, de desenvolvimento e empírica. Além disso, cada dimensão é constituída por cinco ou seis categorias, distribuídas do seguinte modo:

- i. Dimensão curadoria: significado do termo, responsáveis pela curadoria, valor da curadoria, diretrizes do conteúdo autoral, características do curador;
- ii. Dimensão pedagógica: seleção de conteúdo, avaliação do conteúdo, características do conteúdo, atuação docente, modalidade de ensino, tempo de planejamento;
- iii. Dimensão tecnológica: características tecnológicas do conteúdo, ferramentas tecnológicas, recursos tecnológicos, objetos de aprendizagem, ambiente virtual de aprendizagem;
- iv. Dimensão qualidade: escalabilidade, indicadores de instrumentos existentes, mercado, reusabilidade, atualização, equipe multidisciplinar.

Dentro de cada dimensão, as categorias indicadas são relevantes para balizar e impulsionar a criação de indicadores que contribuirão para a concepção interna da curadoria de conteúdo para a EAD nas IES.

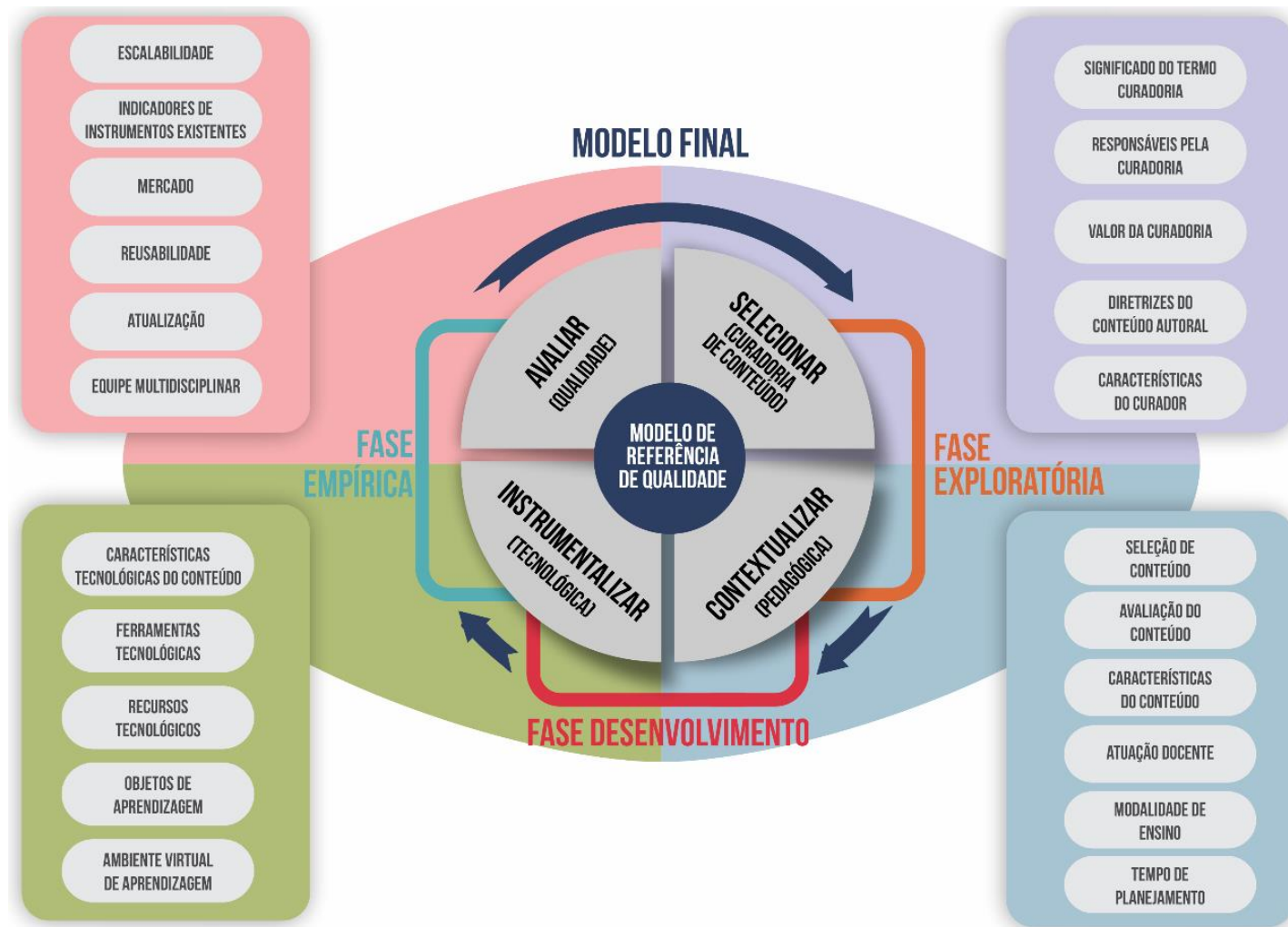


Figura 14. Modelo final, que agrega os demais modelos e propõe fases de interligação que gerarão os indicadores de curadoria de conteúdo EAD e as formas de aplicá-los.

As fases de interligação realizam conexões que auxiliarão os gestores (com suas equipes multidisciplinares) a operar a curadoria de conteúdo em suas IES com maior segurança conceitual, técnica e de aplicabilidade, considerando as exigências dos instrumentos de avaliação do MEC.

Na fase exploratória, abarcamos duas dimensões: a da curadoria e a pedagógica. Na dimensão de curadoria, o esforço inicial deve se concentrar na formação continuada dos professores curadores e da equipe multidisciplinar, para que possam compreender o significado do termo curadoria aplicado na educação e o valor que o processo agrega à aprendizagem dos alunos se as etapas da curadoria de conteúdo forem cumpridas da maneira mais completa possível, considerando as características necessárias ao professor curador e as responsabilidades da equipe multidisciplinar durante o processo. Cabe lembrar que não há indicações definidas e engessadas a serem seguidas por todas as IES, que devem implementar o processo a partir das suas identidades.

Para Ota e Dias-Trindade (2021, p. 86), competências digitais docentes, processos de ensino e aprendizagem mais eficazes e curadoria de conteúdo estão interligados, e *“tais proficiências têm papel fundamental na hora de cada professor determinar qual é o conteúdo ideal para personalizar a experiência de aprendizagem de cada estudante em cada sequência didática desejada”*. Não se pode pressupor que todos saibam o que significa curadoria, o que fazem cada um dos atores e quais as características necessárias ao profissional que executará cada função; embora possam parecer óbvias, não o são, e devem, portanto, ser abordadas e customizadas por meio de formações continuadas dentro das IES para que se alcance um fluxo de melhoria contínua e amadurecimento da atividade profissional.

Além disso, facilitar a interpretação da legislação dos direitos autorais e compilar ferramentas ou definir uma específica que possa auxiliar os professores curadores a garantir a fidedignidade do conteúdo selecionado também são ações que fazem parte dessa dimensão, que deve, ainda, sugerir modelos de gestão de conhecimento que prevejam a quantidade de conteúdo a ser selecionada conforme a modalidade de ensino e metodologias previstas, a identificação do processo de atualização do conteúdo (acompanhando as últimas versões publicadas e os ajustes realizados) e as formas de

busca (uso de palavras-chave, operadores booleanos⁷ e tagueamento), que contribuirão para as fases de desenvolvimento e empírica.

Na dimensão pedagógica, o esforço segue direcionado à capacitação contínua dos professores com perfil adequado à atuação na curadoria de conteúdo, focalizando sua especialização nos aspectos pedagógicos relacionados à seleção do conteúdo a partir de objetivos de aprendizagem que deixem claras as competências a serem alcançadas pelos alunos durante o seu percurso de aprendizagem. Para isso, é fundamental que eles compreendam como conteúdos didáticos diversos (textos, gráficos, infográficos, simulações, vídeos, *podcasts*, *games*, exercícios, laboratórios virtuais) são construídos, quais são as suas características, como devem ser avaliados e com qual propósito devem ser selecionados e indicados para os alunos, sempre levando em consideração a definição da modalidade de ensino prevista nos documentos institucionais (como o PPC) e a organização desse processo no tempo de planejamento docente. Por isso, é importante que esteja claro para todos os atores a responsabilidade de cada um deles, definindo-se, por exemplo, se um profissional executará todas as etapas da curadoria ou se trabalhará em parceria com a equipe multidisciplinar.

Em suma, nessa primeira fase de interligação (a fase exploratória) o modelo propõe atenção redobrada quanto à precisão e à atualização dos conteúdos, a sua validade e autenticidade e ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, pontos que precisam de estar na lista de verificação dos curadores. Para que esse processo funcione, a contextualização pedagógica precisa estar bem-desenhada dentro da metodologia da IES, adequando e integrando os conteúdos à realidade dos alunos desde o planejamento micro até à sua concepção macro. A curadoria de conteúdo deve, inicialmente, considerar atenciosamente cada um desses pontos, analisando a interligação dos critérios e seu cumprimento de forma integrada; posteriormente, com a maturidade de aplicação, o que já for realizado de maneira qualificada não precisará de revisão.

Na fase de desenvolvimento, já consideramos vencidas as etapas de mapeamento do conteúdo autoral e cumprimento dos requisitos pedagógicos. Agora, a curadoria deve ficar atenta aos recursos tecnológicos básicos que serão utilizados como instrumentos de

⁷ A consulta booleana é a forma mais antiga (e ainda muito utilizada) de combinar consultas de palavras-chave, usando para isso operadores como *and*, *not* e *or* (Silva, 2006).

apoio para a aplicação do conteúdo. Isso significa que os curadores devem ter uma formação na área de TIC que permita a seleção de ferramentas adequadas à apresentação dos conteúdos de forma alinhada à metodologia da IES, previamente definida em seu PPC e explorada na dimensão pedagógica, as quais devem também possibilitar o acompanhamento das métricas de estruturação, utilização e avaliação do conteúdo. Assim, as dimensões tecnológica e pedagógica não só concretizam conjuntamente a fase de desenvolvimento como são o cerne da curadoria do conteúdo para a EAD.

A dimensão tecnológica abrange a inteligência de dados, que pode ser viabilizada por meio de ferramentais e recursos abertos já existentes, como bancos de artigos ou repositórios de OA. Alguns exemplos são a Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) (<http://www.dmm.im.ufrj.br/projeto/rived/index.html#>, recuperado em 16 de junho, 2021), o Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>, recuperado em 16 de junho, 2021), os projetos Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (MERLOT) (<http://merlot.org>, recuperado em 16 de junho, 2021) e Campus Alberta Repository of Educational Objects (CAREO) (<http://www.careo.org>, recuperado em 16 de junho, 2021) e o Lume, repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Além dos recursos abertos, é relevante considerar o número crescente de EdTechs que oferecem bibliotecas virtuais, portais de conteúdo digital com foco no ensino superior, laboratórios virtuais e de realidade virtual e aumentada. A aquisição de pacotes com ferramentas diversas pelas IES potencializa a curadoria, complementando os conteúdos a serem disponibilizados e até mesmo eliminando etapas do processo.

As trilhas de aprendizagem e o AVA são os principais recursos a serem definidos. São eles que permitem a customização dos cursos e constroem a identidade da IES. A atuação do gestor na definição e administração desses recursos e ferramentas é, portanto, crucial para o bom andamento do processo de curadoria de conteúdo, assim como a identificação do perfil dos curadores com competências digitais para trabalhar com essas plataformas.

Por fim, a terceira e última fase é a empírica, aquela que, por meio de uma lista de verificação final baseada em indicadores previamente estabelecidos, verifica a

abrangência do atendimento de todos os critérios estipulados para a curadoria de conteúdo, registrando como melhoria contínua os pontos que ainda precisam ser reforçados ou revistos na gestão da qualidade. Esse processo reinicia-se sempre que houver necessidade de mapear possíveis falhas a serem corrigidas.

A dimensão da qualidade utiliza os dados gerados pela dimensão tecnológica tanto no momento de seleção dos conteúdos e dos repositórios e de construção da trilha pelo professor curador como no acompanhamento posterior por meio dos mecanismos do AVA, que permitem identificar passo a passo a trilha percorrida pelo aluno e os objetos em que ele demorou mais tempo consumindo o conteúdo. Essas informações contribuem para que a gestão possa organizar ambientes mais escaláveis, reusáveis e atualizados, vislumbrando uma economia de tempo na atuação do professor curador.

Contar com uma equipe multidisciplinar disposta a apoiar esse professor acompanhando indicadores de qualidade já existentes no mercado que possam auxiliar a curadoria de conteúdo é relevante não só do ponto de vista da gestão do conhecimento, mas também como uma proposta norteadora de todo o processo. Um exemplo desse apoio é o trabalho de Tavares et al. (2021), que mostra como uma equipe multidisciplinar de curadoria de conteúdo de uma IES pode levar em conta as particularidades institucionais e praticamente todas as dimensões aqui apresentadas.

Partindo dessas propostas norteadoras e das necessidades da instituição, definiram-se pontos-chave e, assim, foi estabelecido um *checklist* a ser aplicado na análise dos conteúdos. Esse *checklist* apresenta critérios de reusabilidade, *design* e usabilidade, motivação, padrão institucional, marca e credibilidade, além de aspectos jurídicos. Para um processo eficaz de análise, é apresentado por meio de perguntas. (Tavares et al., 2021, p. 69)

Diante desse desafio, o processo de curadoria de conteúdo para a EAD apresentado no modelo final pressupõe um trabalho complexo, que precisa ser acompanhado pela gestão. A presença de uma equipe multidisciplinar contribui para uma realização eficiente e eficaz de todas as etapas, o embasamento das decisões do curador a partir de um desenho claro da produção do conteúdo e o acompanhamento das etapas de controle de qualidade e melhoria contínua.

6.5.1 Instrumentos norteadores propostos pelo modelo

Apresentamos o modelo final como um ponto de partida e um fio condutor para IES que buscam implementar um processo de curadoria de conteúdo para a EAD e desejam que seus professores curadores e equipes multidisciplinares não reproduzam ou simplesmente adaptem metodologias e conteúdos da modalidade presencial.

Além dele, buscando tornar o processo mais prático e aplicável, propomos a criação de três instrumentos norteadores: o portal do curador, a formação docente e o manual instrucional. Como afirma Bhaskar (2020, p. 290) *“não existe atalho para a curadoria bem-feita. Ela é sempre específica e fundamentada em confiança e conhecimento. Não acontece num estalar de dedos; é trabalho duro e contínuo”*. Esperamos que os instrumentos auxiliem professores e gestores nessa empreitada permanente.

O portal do curador (que será hospedado no domínio *www.portaldocurador.com.br*) pretende ser um espaço virtual no qual IES e curadores possam buscar informações e formação constante na área da curadoria de conteúdo para a EAD. Nele, as dimensões serão estratificadas e cada uma das categorias será detalhada em manuais instrucionais práticos com os procedimentos a serem seguidos. O portal também se comportará como um espaço de curadoria para a própria curadoria, permitindo que materiais previamente curados por especialistas da área sejam disponibilizados como apoio ao cumprimento de cada uma das dimensões. Logo, o seu objetivo não é criar mais conteúdos, mas sim aproximar-se da função do curador, que “[...] *busca, agrupa, organiza e compartilha o melhor e mais relevante conteúdo sobre uma questão específica online*” (Bhargava, 2009, tradução nossa). Será disponibilizado ali tudo aquilo que possa auxiliar as IES a implementarem o modelo de referência proposto.

O espaço da formação docente ocupará um lugar especial dentro do portal. Nele, serão hospedados cursos com temáticas que contribuam para o desenvolvimento contínuo dos curadores, como, por exemplo, autoria de conteúdo, neurociência e diferentes formas de aprender, tecnologias para aprendizagem digital, indicadores de qualidade na educação, técnicas de tagueamento para organizar repositórios e aperfeiçoar buscas. Além

disso, esse espaço também disponibilizará o contato de mentores dispostos a acompanhar professores curadores, com o intuito de os incentivar a se especializarem nessa profissão.

Os manuais instrucionais serão construídos conforme a necessidade dos usuários e disponibilizados em *Portable Document Format* (PDF), servindo de apoio ou guia para processos específicos previstos nas dimensões. Algumas possibilidades são manuais de interpretação da lei de direitos autorais, delimitação de objetivos de aprendizagem com base na taxonomia de Bloom (1956), metodologias ativas aplicadas em diferentes modalidades de ensino, uso de ferramentas tecnológicas educacionais.

É importante observar que tais instrumentos não são de uso obrigatório para a implantação do modelo pelos gestores. Cada instituição tem autonomia para buscar os seus próprios recursos e operacionalizar o modelo de referência de acordo com as suas possibilidades e interesses, inclusive direcionando mais energia à dimensão que apresentar maiores fragilidades internas.

O portal se configurará, portanto, como um espaço de consulta e acolhida para aqueles que desejem apoio durante a jornada de implantação e melhoria contínua da curadoria de conteúdo. Bhaskar (2020) diz que nunca devemos nos esquecer que a essência da curadoria é o cuidar. Para o autor, “*a curadoria que não tem o sentido de curar, preservar, dar carinho é a que tem mais chances de levar a resultados negativos*” (Bhaskar, 2020, p. 295). Assim, com o objetivo de preservar os aspectos positivos da curadoria, os instrumentos norteadores buscam zelar pela comunidade de profissionais da área, apoiando equipes acadêmicas que prezam pelo cuidado e pela melhoria contínua e sendo um canal de instrumentalização e incentivo da profissionalização dessa atividade.

6.6 Resumo do capítulo

Neste capítulo, descrevemos a trajetória de construção do modelo de referência, passando pelas etapas preliminar, conceitual e final, e detalhamos as dimensões, categorias e fases que o compõem. Apresentamos também, sucintamente, os instrumentos norteadores em desenvolvimento que apoiarão a implantação do modelo: o portal do curador, a formação docente e o manual instrucional.

Esperamos que o passo a passo da construção do modelo evidencie a análise da investigação empírica e facilite a sua reprodução. No próximo capítulo, trataremos das estratégias de validação dessa parte da pesquisa, realizada com base em instrumentos qualitativos (as entrevistas, cuja análise subsidiou a criação das categorias) e quantitativos (o questionário, por meio do qual coletamos dados que permitiram o detalhamento das categorias e o destaque das dimensões mais desafiadoras na percepção de diferentes *stakeholders*).

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS

7.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos os resultados da aplicação do questionário final e das entrevistas, instrumentos já mencionados no Capítulo V. Os *stakeholders* participantes do questionário foram professores universitários, bibliotecários, avaliadores do MEC, gestores de IES e gestores de EdTech. Nas entrevistas, optamos apenas pela consulta a gestores de IES e de EdTech. A amostra da entrevista, embora menor em comparação à do questionário, obteve dados relevantes para o estudo, resultando em respostas interessantes de serem compartilhadas, analisadas e cruzadas com as do questionário. No total, foram realizadas 15 entrevistas e o questionário obteve 449 respostas.

O maior desafio na aplicação do questionário foi sua divulgação para a coleta de dados nas diferentes regiões do país e para os diferentes *stakeholders*. Os bibliotecários e os avaliadores do MEC foram os perfis mais escassos, no caso destes últimos, devido ao cuidado ético do ministério em relação ao envolvimento em pesquisas. A participação dos gestores de EdTech, embora desafiadora, surpreendeu, pois atualmente, conforme dados da Associação Brasileira de Startups (Abstartups) (2020), o Brasil tem 449 EdTech; apenas 16,04% delas são voltadas para o ensino superior e, desse conjunto, somente 15% são direcionadas para conteúdo, o que tornou o número de respondentes desta pesquisa significativo em relação ao total de empresas.

No que se refere às três regiões nas quais a pesquisa obteve maior amostra, evidencia-se que o seu interesse e relevância para o tema deve-se ao desenvolvimento da EAD nesses espaços geográficos. Segundo informações divulgadas pelos *Microdados: Censo da Educação Superior 2019* (Inep, 2020b), as três regiões do Brasil com maior

número de matrículas e de IES com oferta de EAD no segmento particular (que mais fez crescer essa modalidade de ensino nos últimos anos) são: região Sudeste, com 38,87% de matrículas e 230 IES credenciadas para operar a EAD, seguida da região Sul, com 23% de matrículas e 165 IES, e, logo após, a região Nordeste, com 17,88% das matrículas distribuídas em 153 IES. Interessante destacar que, dessas, a região Sul foi a única que teve crescimento no número de matrículas, de 1,7% em comparação ao censo do ano anterior, o que pode justificar a maior participação dos professores universitários e gestores de IES dessa região na pesquisa.

Nas próximas subseções, apresentamos com detalhe, os resultados do questionário e das entrevistas.

7.2 Apresentação dos resultados do questionário

O questionário foi aplicado entre as datas de 09 a 30 de julho de 2020 e recebeu um total de 449 respostas. Os respondentes foram segmentados em cinco principais grupos: avaliadores do MEC, com 16 participantes; bibliotecários, com 33 participantes; gestores de EdTech, com 10 participantes; gestores de IES, com 43 participantes; e professores universitários, com 347 participantes.

Como já mencionado, a apresentação dos resultados foi dividida em seis blocos, conforme a estrutura do questionário: bloco introdutório, bloco de curadoria, bloco pedagógico, bloco tecnológico, bloco de qualidade e bloco final.

7.2.1 Bloco introdutório

O bloco introdutório, além de apresentar os dados sociodemográficos da pesquisa, serviu para filtrar e limpar a base de respondentes conforme o público-alvo definido. Do total de respondentes, 97% são profissionais da área e entraram para a amostra, e 3% foram excluídos porque não se identificaram como atuantes na área da Educação na Pergunta 1. O alto índice de profissionais da Educação se deu pela divulgação específica do instrumento, realizada, principalmente, com o apoio de órgãos educacionais e de

bibliotecários, o que contribuiu para que a amostra de participantes fosse mais precisa no que tange ao perfil.

Os resultados da Pergunta 2, conforme Figura 15, apresentam o gênero de cada um dos *stakeholders*.

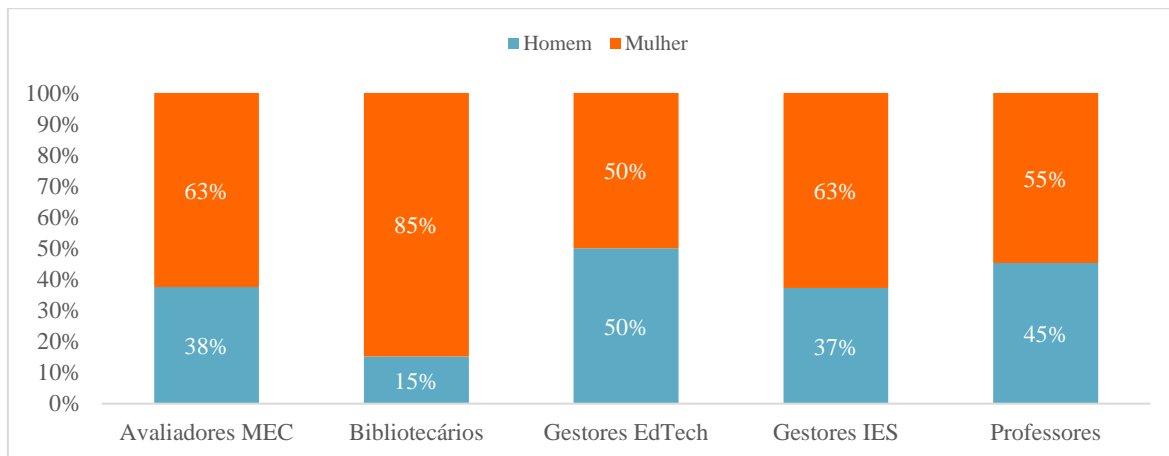


Figura 15. Resultados da Pergunta 2 – gênero dos respondentes.

A predominância de respondentes do gênero feminino em quase todos os perfis destacou-se, excetuando-se apenas o perfil de gestor de EdTech, em que houve um nivelamento de 50% entre as duas categorias.

Conforme as respostas da Pergunta 3, sistematizadas na Figura 16, a faixa etária dos respondentes mostra uma prevalência do intervalo de 31 a 40 anos, seguido do intervalo de 41 a 50 anos.

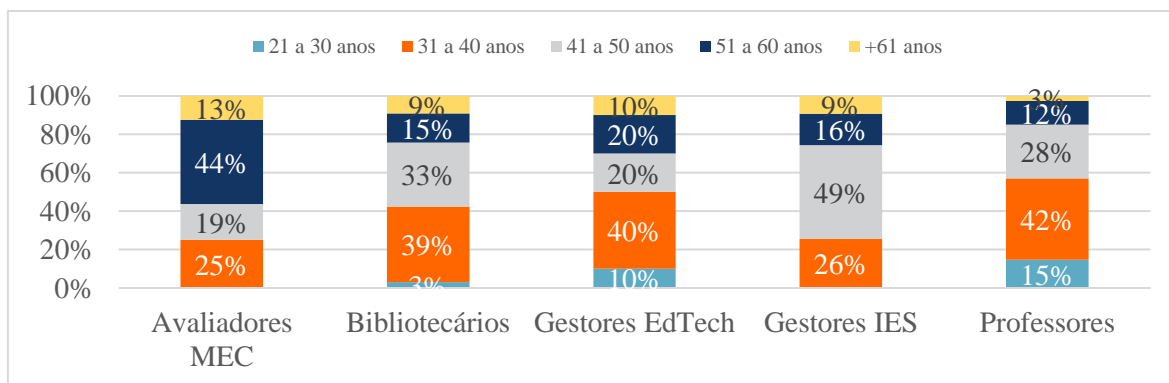


Figura 16. Resultados da Pergunta 3 – faixa etária dos respondentes.

Consideramos interessante destacar que o perfil avaliadores do MEC registra a faixa etária de 51 a 60 anos como predominante, o que indica a exigência de um perfil mais experiente para essa atividade.

A Pergunta 4, cujas respostas estão representadas na Figura 17, destaca os estados com maior representatividade de respondentes.

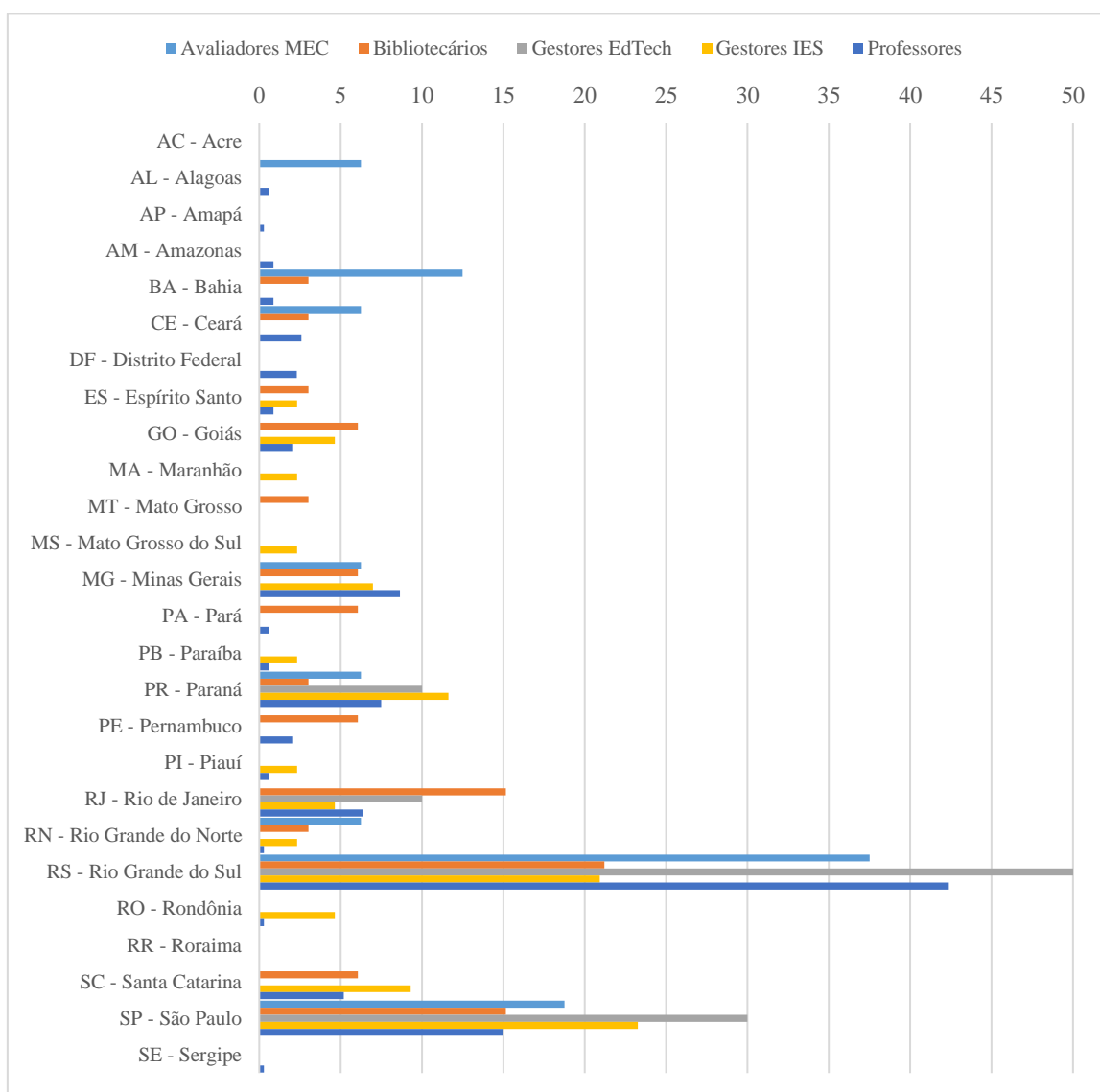


Figura 17. Resultados da Pergunta 4 – estados de origem dos respondentes.

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, obtivemos uma representatividade maior de respondentes na região Sul, seguida da Sudeste e Nordeste. O único estado do território brasileiro de que não obtivemos resposta foi Roraima.

Da mesma forma que a Pergunta 1 serviu como pré-requisito de limpeza, a Pergunta 5 também contribuiu para filtrar ainda mais a base, pois foram excluídos profissionais que se identificaram com outras atuações profissionais que não as mencionadas nas alternativas. Respostas incluídas na alternativa “outros” que foram consideradas equivalentes a alguma das categorias pré-definidas foram computadas, como, por exemplo, professor universitário, professor ministrante EAD, entre outras. O resultado está apresentado na Figura 18.

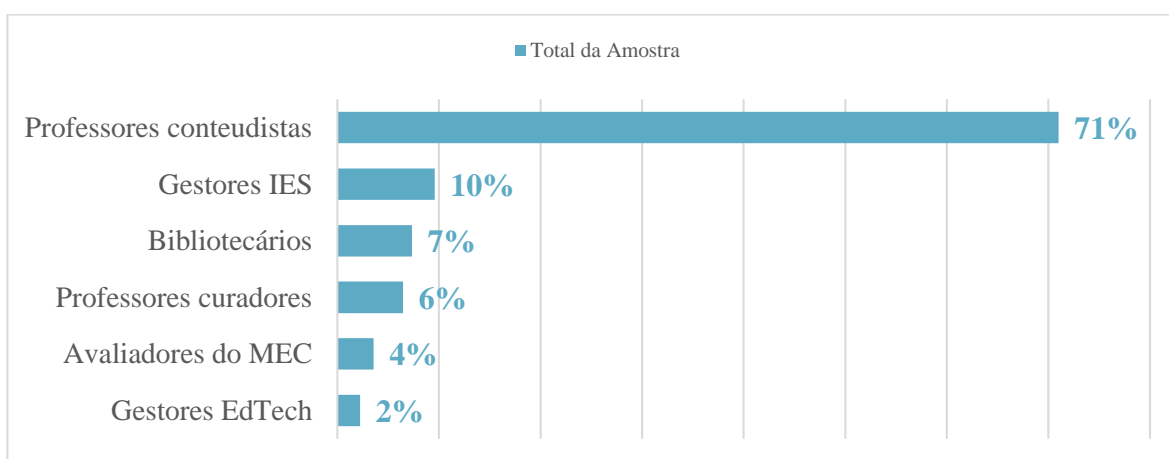


Figura 18. Resultados da Pergunta 5 – atuação profissional dos respondentes.

Como se pode observar, um percentual de 6% de profissionais que se identificam como “professor curador”, o que equivale a 29 participantes, um número baixo. Para a realização das análises, a amostra das alternativas “professor conteudista”, “professor” e “professor curador” foram unificadas e identificadas como “professor universitário”.

A Pergunta 6, conforme Figura 19, mostra o tempo de atuação profissional dos *stakeholders*.

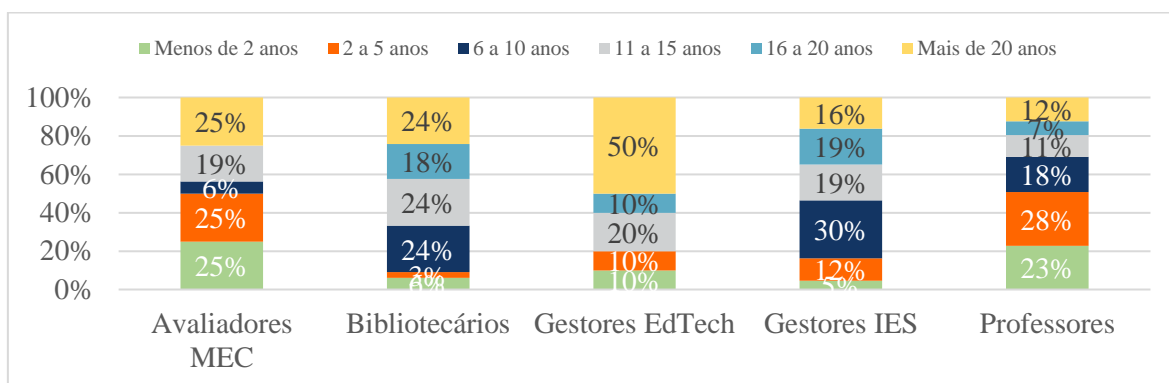


Figura 19. Resultados da Pergunta 6 – tempo de atuação profissional dos respondentes.

Os *stakeholders* com maior tempo de atuação profissional são os gestores de EdTech, entre os quais uma parcela significativa registrou mais de 20 anos de experiência. Entre gestores de IES e bibliotecários, a maioria apontou experiência de menos de 15 anos, e entre avaliadores do MEC e professores, menos de 5 anos.

O grau de instrução dos *stakeholders* foi o foco da Pergunta 7, conforme mostrado na Figura 20.

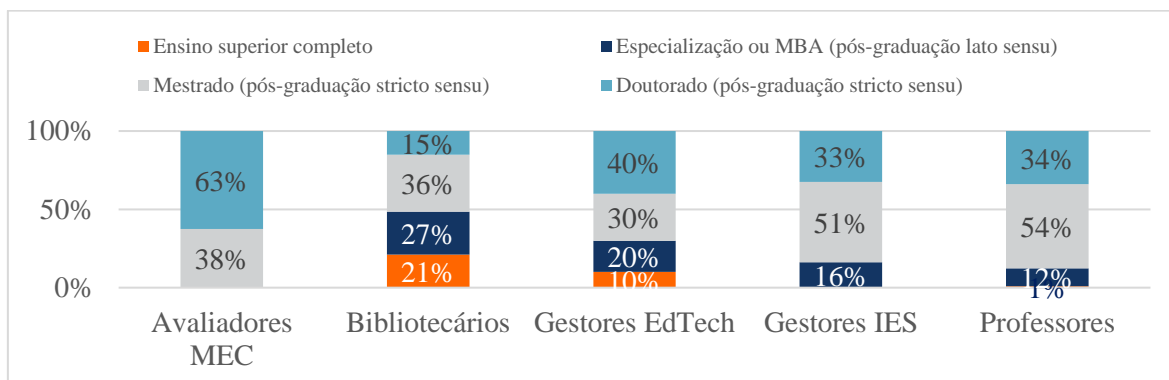


Figura 20. Resultados da Pergunta 7 – grau de instrução dos respondentes.

O nível de instrução com maior número de respondentes do questionário é mestrado, seguido de doutorado, o que também reforça a relevância da pesquisa por se referir a um estudo com enfoque no ensino superior.

Por fim, a última pergunta do bloco introdutório trata da área de especialização dos *stakeholders*, conforme a Figura 21.

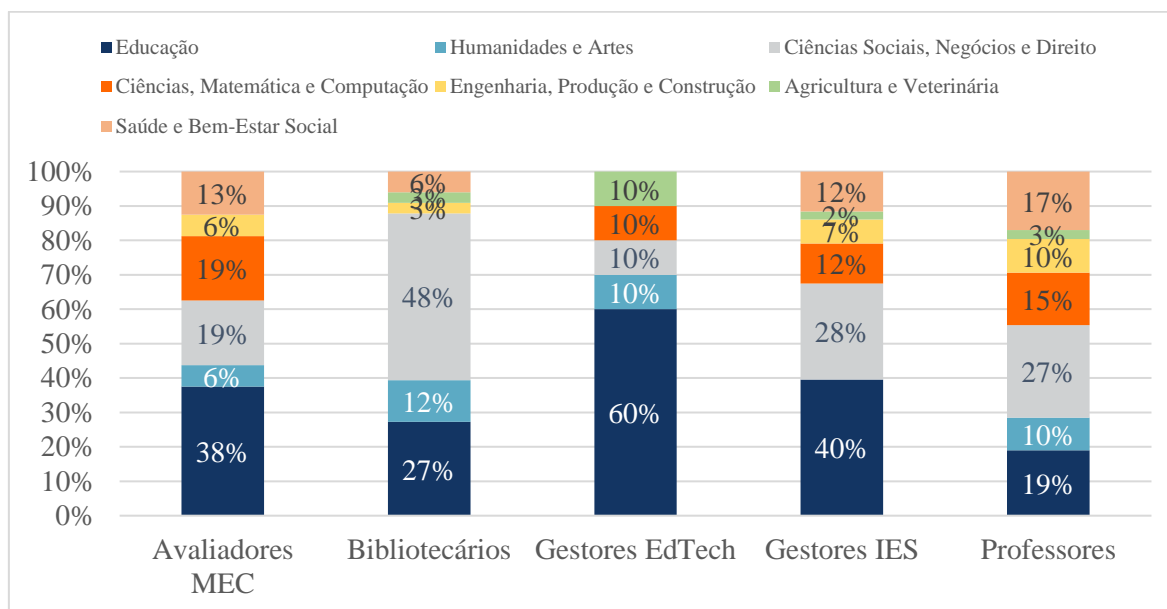


Figura 21. Resultados da Pergunta 8 – área de especialização dos respondentes.

A área da Educação prevaleceu em quase todos os perfis, com exceção dos bibliotecários e dos professores universitários, categorias em que predominaram as áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito, mas houve também uma abrangência significativa das demais áreas. No perfil de avaliadores do MEC, também constatamos uma boa representatividade das áreas de Ciências, Matemática e Computação e Ciências Sociais, Negócios e Direito, cada uma com 19%, porcentagens que, somadas, alcançam quase a metade dos integrantes dessa categoria. Essa diversidade, principalmente no perfil de professores, é importante para esta pesquisa, principalmente para retratar as divergências e convergências de opiniões, assim como as necessidades desses profissionais no que se refere à curadoria de conteúdo.

7.2.2 Bloco de curadoria

A primeira pergunta deste bloco questionava se os *stakeholders* sabiam o que é “curadoria de conteúdo”; 58% dos participantes responderam “sim” e 42% responderam “não”. A Figura 22 apresenta as respostas conforme o perfil dos profissionais.

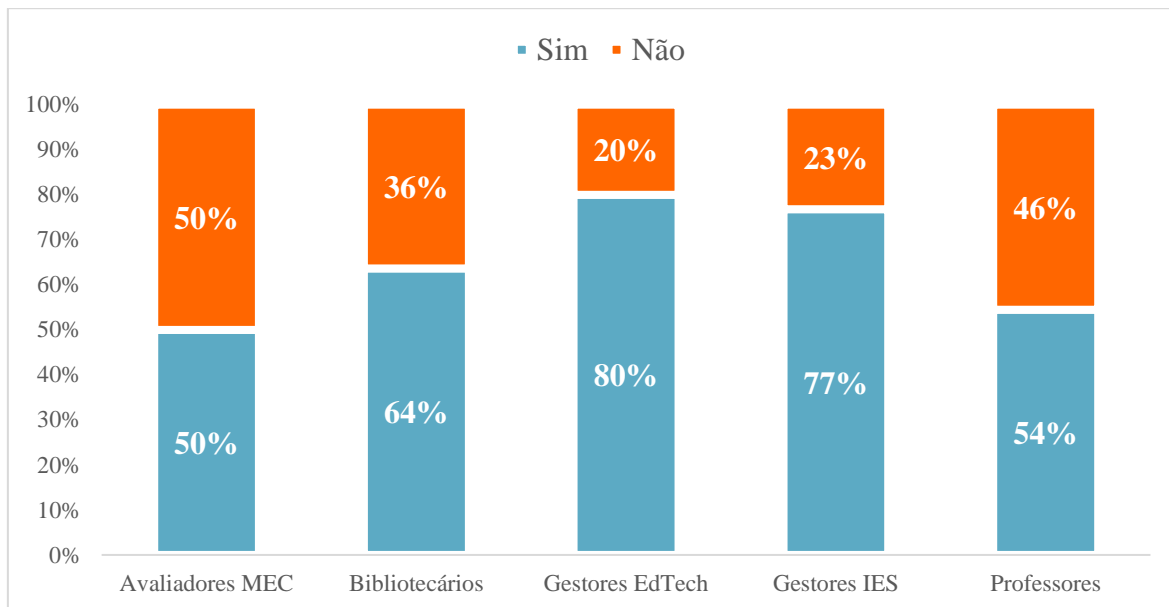


Figura 22. Resultados da Pergunta 9 – conhecimento do conceito “curadoria de conteúdo”.

Na área da gestão, percebemos que existe um melhor entendimento do conceito, assim como na categoria dos bibliotecários. Mesmo assim, todos os perfis registram respostas de desconhecimento do significado do termo.

Buscando aprofundar o entendimento das características do conceito por parte dos respondentes, a Pergunta 10 aborda o significado do termo “curadoria de conteúdo”, conforme mostrado na Figura 23.

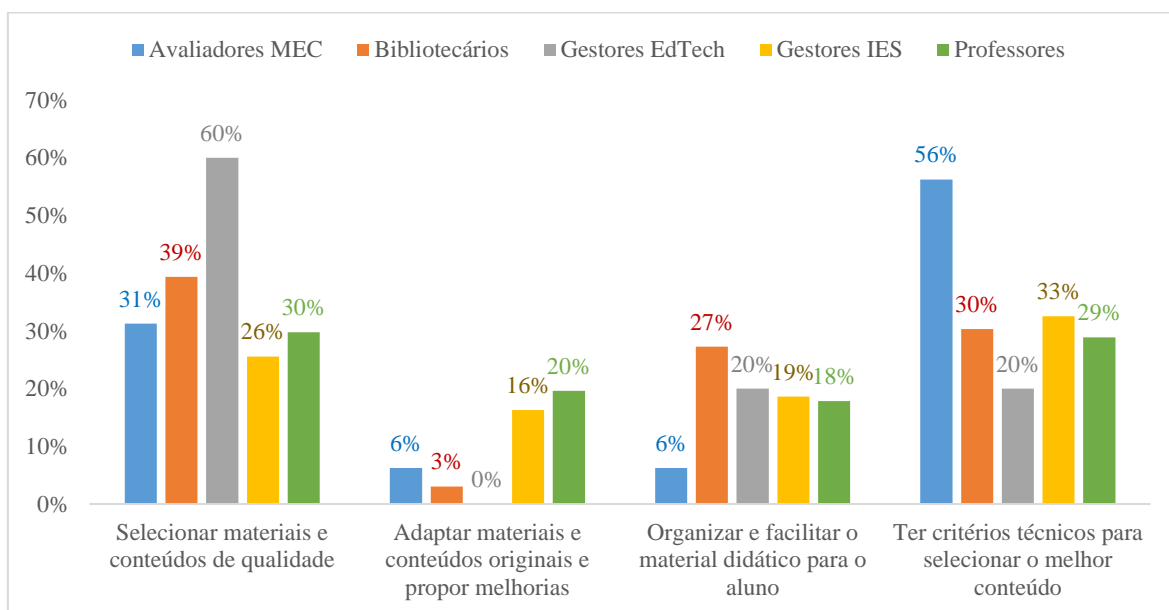


Figura 23. Resultados da Pergunta 10 – significados do conceito “curadoria de conteúdo”.

Nessa pergunta, tínhamos seis alternativas de respostas fechadas e o campo “outros” para respostas abertas. As opções pelas respostas “Atender a padrões mínimos de qualidade” e “Digitalizar conteúdos de livros físicos para formato digital” foram pouco expressivas, representando apenas 3% e 0% do total, respectivamente, motivo pelo qual foram ocultadas do gráfico.

As duas respostas com maior número de respondentes estão relacionadas à seleção de conteúdo com qualidade e criteriosidade, concentrando 30% de respostas na alternativa “Selecionar materiais e conteúdos de qualidade” e 29% na alternativa “Ter critérios técnicos para selecionar o melhor conteúdo”.

Como destaques, também se observam convergências das opiniões dos avaliadores do MEC, com 56% das respostas reunidas em “Ter critérios técnicos para selecionar o conteúdo”, e dos Gestores de EdTech, com 60% de preferência por “Selecionar materiais e conteúdos de qualidade”.

A partir do campo “outros”, aberto para descrição, destacamos na Tabela 7 algumas definições que, ainda que representem apenas 2% da amostra, complementam e enriquecem a pesquisa.

Tabela 7

Dados do campo “outros” da Pergunta 10 – significados do conceito “curadoria de conteúdo”

<i>Stakeholder</i>	<i>Excerto da resposta</i>
Professor	<i>“Um pouco de todos acima + alinhar aprendizado e meio digital com desenvolvimento do aluno.”</i>
Professor	<i>“Entendo como atividade de avaliar a qualidade da informação – sua descrição, forma de preservação e contexto de aplicação.”</i>
Professor	<i>“Responsabilizar-se por organizar e distribuir conteúdo e material relacionado a EAD.”</i>
Professor	<i>“Preservação de materiais educacionais digitais.”</i>
Professor	<i>“Adaptar conteúdos para ensino a distância.”</i>
Professor	<i>“Curadoria envolve principalmente avaliar os conteúdos e personalizá-los em um itinerário de aprendizagem.”</i>
Professor	<i>“Selecionar conteúdos de qualidade, avaliá-los e proporcionar a transformação de acordo com os conteúdos curriculares da instituição de ensino correspondente e rubricas de avaliação do MEC.”</i>
Professor	<i>“Contextualização de materiais a serem aplicados em determinado contexto institucional.”</i>
Professor	<i>“Organizar conteúdo didático para o formato digital.”</i>
Professor	<i>“Conhecer, selecionar, organizar, adaptar e produzir materiais didáticos ou informacionais.”</i>
Professor	<i>“Selecionar, organizar, propor melhorias e distribuir conteúdo de qualidade.”</i>
Professor	<i>“Imagino que é a responsabilidade de avaliar os conteúdos (objetos de conhecimento) e adaptá-los à trilha de aprendizagem (ou sequência didática) proposta pela IES.”</i>

Na Pergunta 11, conforme Figura 24, solicitou-se a identificação do responsável por realizar o processo de curadoria de conteúdo EAD.

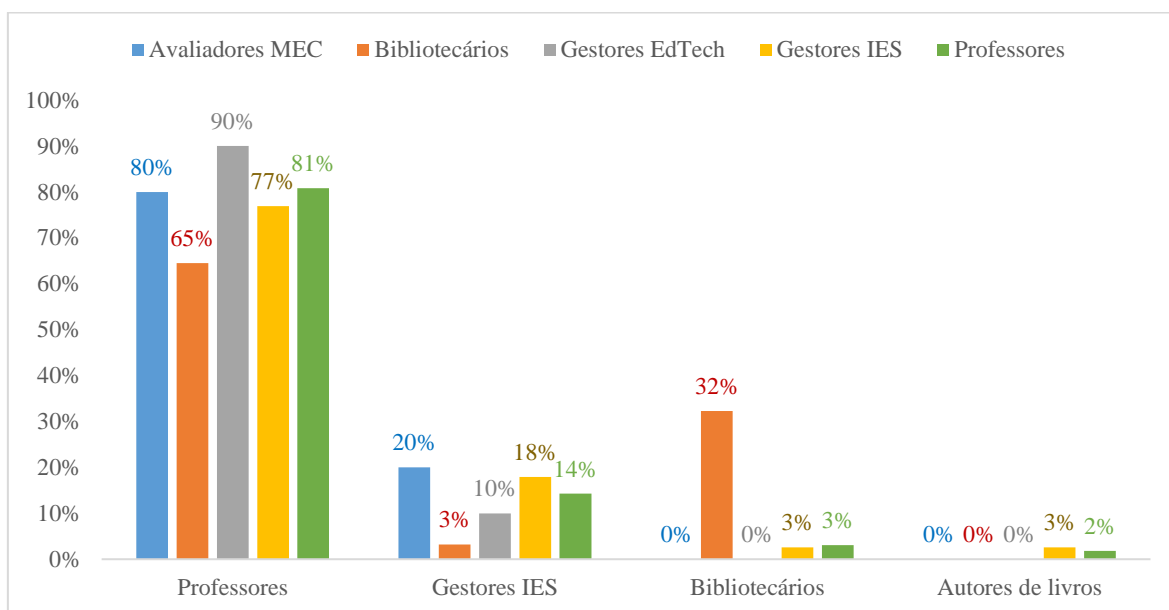


Figura 24. Resultados da Pergunta 11 – responsável por realizar o processo de curadoria.

De maneira bastante expressiva, verificamos uma visão quase unânime dos *stakeholders* de que os professores são os responsáveis pelo processo de curar conteúdo para a EAD. Também é interessante destacar que 20% dos avaliadores do MEC identificam essa atividade como responsabilidade dos gestores de IES e 32% dos bibliotecários se reconhecem responsáveis por tal atividade.

O campo aberto para descrição de “outros” dessa pergunta, preenchido por 6% dos respondentes, também contribui com comentários relevantes para a pesquisa, cujos excertos reproduzimos na Tabela 8.

Tabela 8
Dados do campo “outros” da Pergunta 11 – responsável por realizar o processo de curadoria

<i>Stakeholder</i>	Excerto da resposta
Professor	“Depende do desenho do EAD da instituição.”
Bibliotecário	“Profissionais técnicos em curadoria de produção de conteúdo e de curadoria institucional. O que acaba incluindo no processo professores, gestores das instituições, bibliotecários etc..”
Gestor IES	“Depende sempre do público a que o material se refere. Se for uma disciplina de graduação, ser ao professor, se for um curso EAD, será o conteudista.”
Professor	“Deveria ser uma equipe pedagógica, mas raramente isso ocorre.”

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Gestor IES	<i>“Equipe Técnica de Curadoria.”</i>
Professor	<i>“Responsáveis técnicos e gerentes do Núcleo de Educação a Distância da instituição.”</i>
Professor	<i>“Todas as pessoas deveriam ser curadores de seus materiais digitais educacionais e dos outros.”</i>
Professor	<i>“Equipe multidisciplinar.”</i>
Professor	<i>“A Equipe multigestora.”</i>
Professor	<i>“Um profissional específico, distinto dos citados nas opções, um Curador.”</i>
Professor	<i>“Tutores.”</i>
Professor	<i>“Especialistas em gestão de conteúdo, editores, professores com experiência no local (IES) em questão.”</i>
Professor	<i>“Terceirizados contratados pelas editoras que produzem o conteúdo.”</i>
Professor	<i>“Acredito que deva existir um profissional específico para tal, talvez um Designer Pedagógico, ou algo do tipo.”</i>
Professor	<i>“Designers e consultores de aprendizagem.”</i>
Bibliotecário	<i>“Pode ser qualquer profissional desde que ele tenha expertise na área em que está organizando o conteúdo.”</i>
Professor	<i>“Pedagogos e designers instrucionais.”</i>

A Pergunta 12 aborda uma das etapas mais importantes do processo de curadoria, que é a verificação do conteúdo autoral. Para isso, os *stakeholders* foram questionados sobre ferramentas que usam como apoio para a identificação de plágio. A pergunta continha dez alternativas; a Figura 25 apresenta as cinco ferramentas mais conhecidas pelos respondentes.

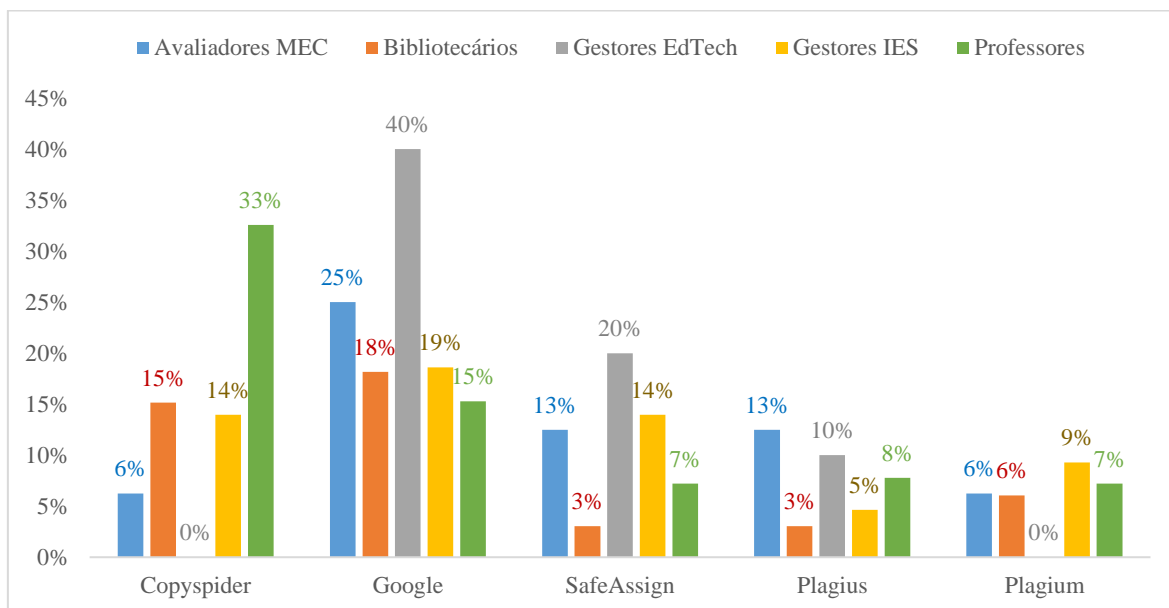


Figura 25. Resultados da Pergunta 12 – ferramentas de detecção de plágio mais conhecidas.

A ferramenta CopySpider se destacou com 33% das indicações dos professores, que, em relação à pergunta anterior, foram os *stakeholders* mais apontados como responsáveis pela curadoria. A ferramenta Google também apresentou percentuais significativos em todos os perfis, embora não seja uma ferramenta profissional de identificação de plágio como as demais alternativas. Na alternativa “outros”, alguns respondentes sinalizaram utilizar mais de uma ferramenta ao mesmo tempo e manifestaram interesse em conhecer os outros recursos para averiguar sua eficácia.

A Pergunta 13 questiona qual o principal valor da curadoria de conteúdo EAD. Os resultados estão sistematizados na Figura 26.

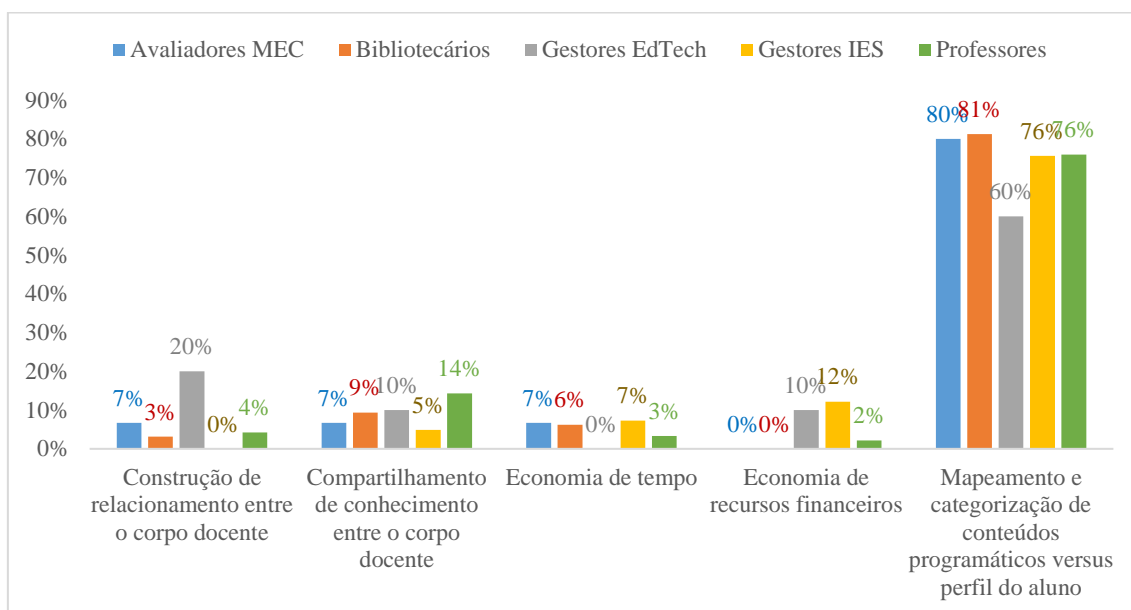


Figura 26. Resultados da Pergunta 13 – valor principal da curadoria de conteúdo segundo os respondentes.

Com percentual bastante expressivo, 72% dos *stakeholders* indicaram a alternativa que reforça o “*mapeamento e a categorização de conteúdos programáticos versus o perfil do aluno*” como o principal valor da curadoria de conteúdo.

Algumas definições interessantes foram registradas por 5% dos respondentes no campo “outros”. Por complementarem e enriquecerem a pesquisa, reproduzimos os excertos na Tabela 9.

Tabela 9

Dados do campo “outros” da Pergunta 13 – valor principal da curadoria de conteúdo segundo os respondentes

Codificação	Excerto da resposta
Bibliotecário	“Preservar a qualidade, confiabilidade e atualizações do conteúdo a fim de [que o conteúdo] possa atender a realidade da instituição, satisfaça as necessidades dos alunos em conformidade com seus perfis e parâmetros educacionais, de acordo com os conhecimentos e com a anuência dos professores.”
Gestor IES	“Aproveitamento de conteúdos de qualidade já consagrados.”
Professor	“Depende do conceito de valor que está sendo utilizado nesse caso. [Se] É uma instituição privada ou pública, porque em geral possuem valores diferentes (embora não devesses).”
Professor	“Construção de conhecimento relevante x recursos e tempo disponíveis.”
Professor	“Qualidade no processo de ensino e aprendizagem.”

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Professor	<i>“Segurança e qualidade.”</i>
Professor	<i>“Controle da qualidade dos conteúdos.”</i>
Professor	<i>“Valor de registro para a História.”</i>
Professor	<i>“Qualidade assegurada do conteúdo e da orientação pedagógica.”</i>
Professor	<i>“O principal valor é definir o conteúdo com base em planejamento, conhecimento técnico e prático (vivência de mercado), baseado também nas diretrizes do MEC e no conhecimento sobre PPC do curso.”</i>
Professor	<i>“Melhoria do conteúdo produzido.”</i>
Professor	<i>“Creio que esteja muito mais relacionado a qualificação do conteúdo bem como sua entrega.”</i>
Avaliador MEC	<i>“Gestão da qualidade do conteúdo.”</i>
Professor	<i>“Todos os citados, creio que a curadoria, pelo que aprendi por aqui, é capaz de observar todos esses aspectos.”</i>
Professor	<i>“Validação de conteúdo.”</i>
Professor	<i>“Preservação de qualidade do conteúdo.”</i>
Professor	<i>“Garantia da qualidade do material.”</i>
Professor	<i>“Não conheço o campo de estudo da Curadoria de Conteúdo EAD, mas pelo sentido semântico, poderia inferir que o valor seria a qualidade didática do que conteúdo que chegará para o aluno, que dentre tantos recursos disponíveis na rede, o grupo de X é que seriam importantes para a formação do estudante.”</i>
Professor	<i>“O mapeamento e categorização é um grande valor juntamente com a oportunidade de melhorias e criação de materiais atualizados e contextualizados as diferentes realidades.”</i>

Entrando na parte do questionário que aborda o perfil de um curador de conteúdo EaD, a Pergunta 14 questiona quais as principais características desse profissional. Para sistematizar os resultados obtidos com essa questão, optamos por apresentar a opinião em separado de cada um dos perfis de *stakeholders*, pois era possível selecionar todas as alternativas. Vejamos na Figura 27 a opinião dos avaliadores do MEC.

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

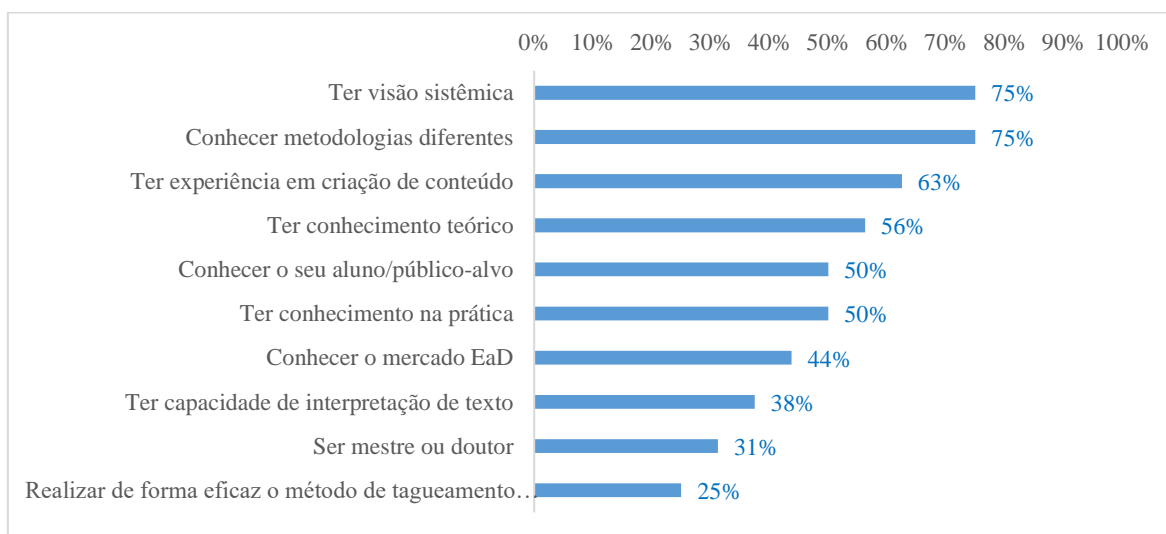


Figura 27. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos avaliadores do MEC sobre o perfil do curador.

“Ter visão sistêmica” e “conhecer metodologias diferentes”, para os avaliadores do MEC, são as duas principais características de um curador de conteúdo, ambas com 75% de indicação dos respondentes, seguidas de “ter experiência em criação de conteúdo”, com 63% da amostra. A característica com menor relevância, apontada por 25% dos participantes, está relacionada ao conhecimento técnico de “Realizar de forma eficaz o método de tagueamento (palavras-chave)”.

Na Figura 28, apresentamos a opinião dos bibliotecários.

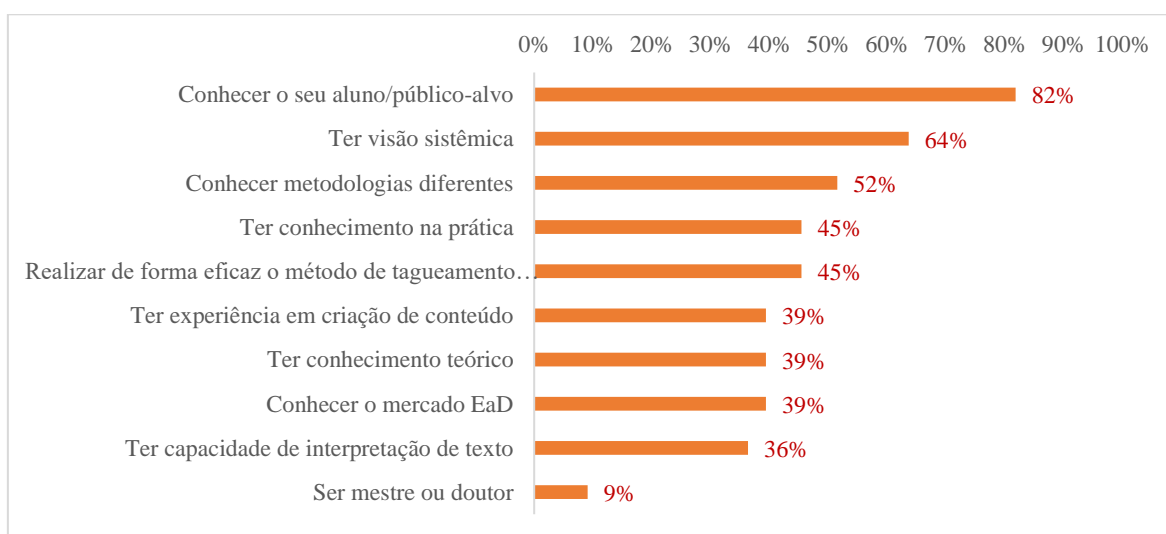


Figura 28. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos bibliotecários sobre o perfil do curador.

Para esse *stakeholder*, “conhecer o seu aluno/público-alvo” é a principal característica que um curador de conteúdo para EAD precisa ter, conforme 82% dos respondentes, seguida de “ter visão sistêmica”, com 64%, e “conhecer diferentes metodologias”, com 52%. O atributo menos importante, apontado por apenas 9% dos bibliotecários, é a formação do curador.

As principais características selecionadas pelos gestores de EdTech são apresentadas na Figura 29.

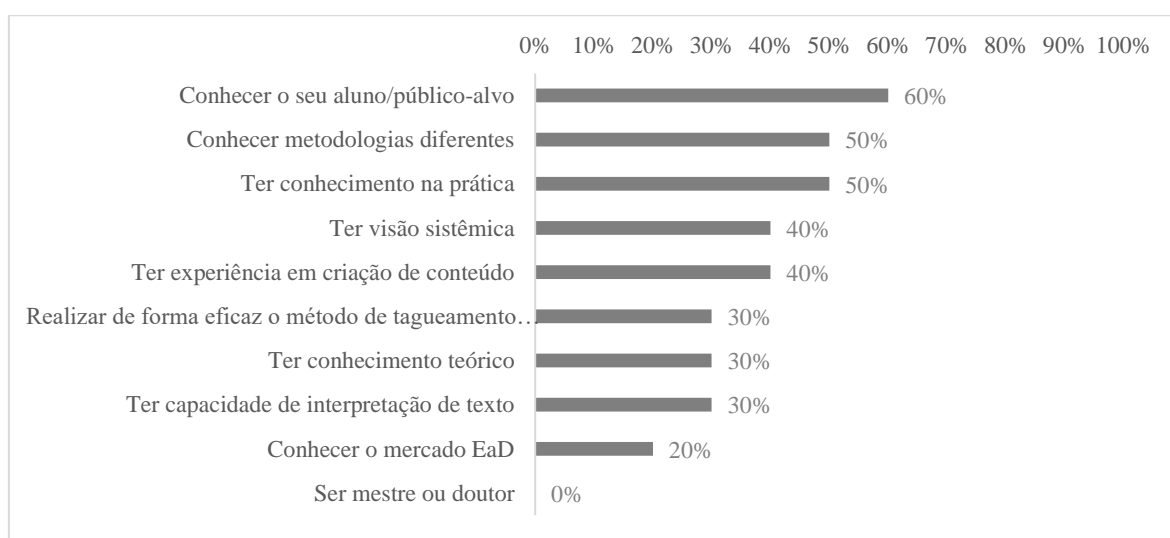


Figura 29. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos gestores de EdTech sobre o perfil do curador.

Segundo 60% dos gestores de EdTech, conhecer o aluno também é uma das principais características do curador de conteúdo EAD, seguida de duas outras qualidades apontadas por 50% dos respondentes: “conhecer metodologias diferentes” e “ter conhecimento na prática”. Da mesma forma que os bibliotecários, para os gestores de EdTech o grau de formação do profissional curador é uma das características menos importantes.

Vejamos na Figura 30 o que nos dizem os gestores de IES sobre os principais atributos de um curador de conteúdo da modalidade EAD.

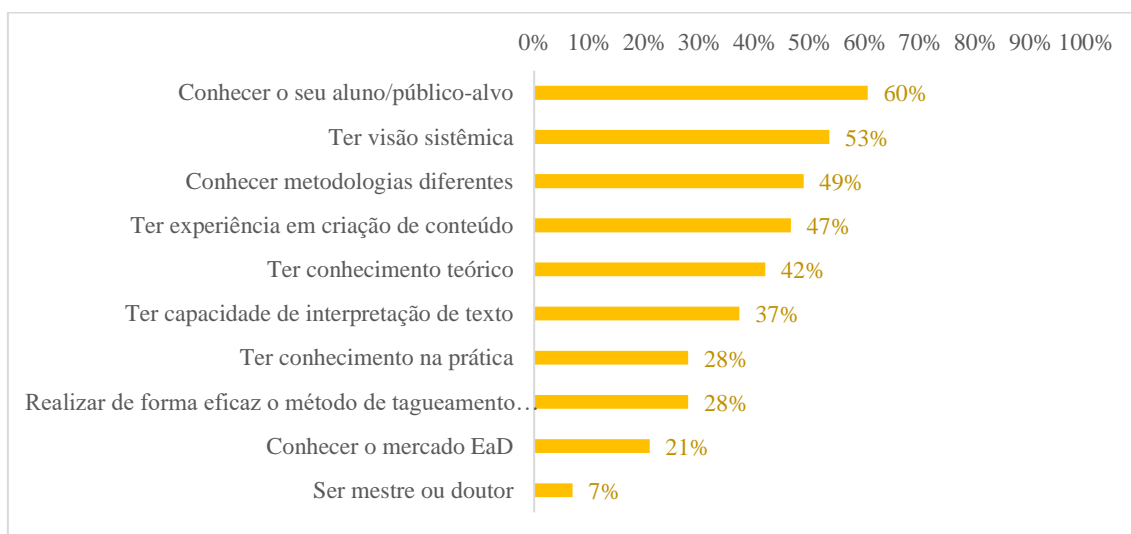


Figura 30. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos gestores de IES sobre o perfil do curador.

Os gestores de IES também concordam, segundo 60% dos respondentes, que conhecer o aluno é a principal característica de um curador, atributo seguido de “ter visão sistêmica”, com 53%, e “conhecer metodologias diferentes”, com 49%. Esse perfil de *stakeholder* também indica a formação do profissional como característica menos importante, apontada por apenas 7% dos participantes.

Por fim, a Figura 31 mostra o que os professores indicam como principais características desse profissional.

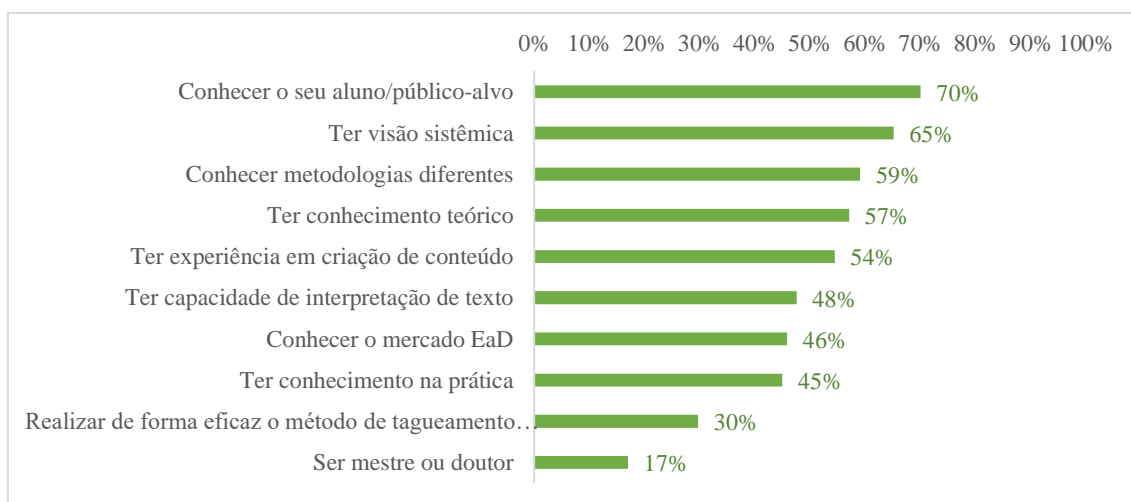


Figura 31. Resultados da Pergunta 14 – opinião dos professores sobre o perfil do curador.

Conhecer o aluno também é a principal característica apontada pelos professores, resposta que obteve 70% de preferência entre os respondentes, seguida de “ter visão sistêmica”, com 65%, e “conhecer metodologias diferentes”, com 59%. Para 17% dos respondentes desse perfil, a característica menos importante também está relacionada ao grau de formação do curador.

Os dados obtidos por meio da Pergunta 15, por tratarem do cruzamento dos dados das escolhas acima detalhadas, será apresentado nas análises do Capítulo VIII desta tese.

7.2.3 Bloco pedagógico

A Pergunta 16 abre o bloco pedagógico, indagando os *stakeholders* sobre os critérios de seleção de conteúdo mais relevantes. Na Figura 32, apresentamos as respostas indicadas.

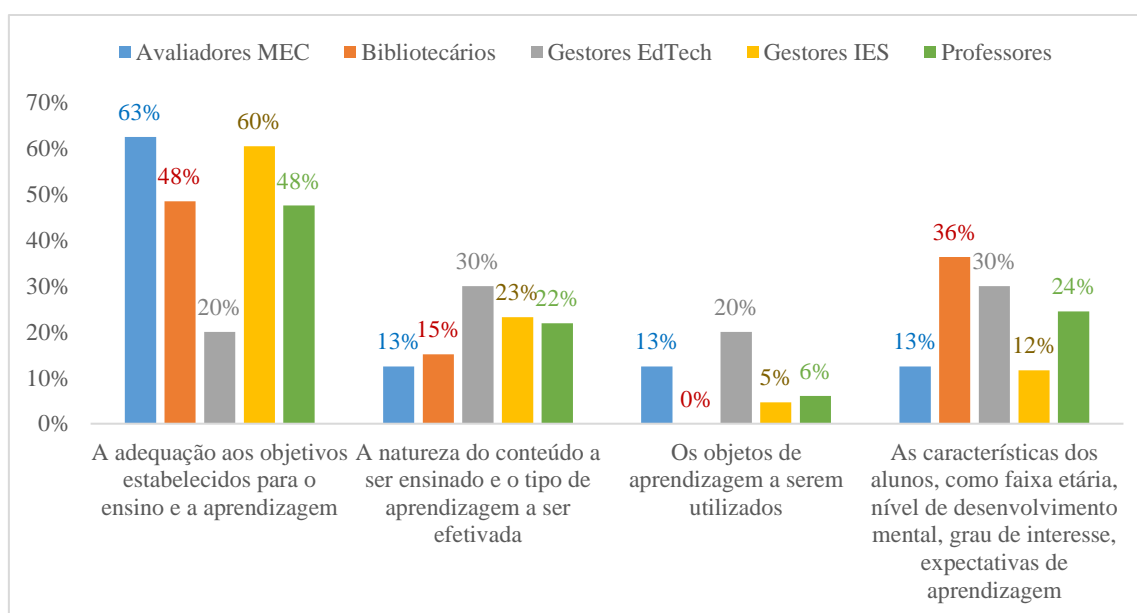


Figura 32. Resultados da Pergunta 16 – critérios de seleção de conteúdo mais relevantes.

O critério de seleção de conteúdo mais importante indicado pela maioria dos respondentes foi “adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem”, opção em que avaliadores do MEC e gestores de IES convergiram com 63% e 60% de

indicações, respectivamente. Excetuaram-se dessa maioria, formada também pelas demais categorias, os gestores de EdTech, que ficaram bem divididos entre as quatro alternativas.

Dando continuidade ao bloco pedagógico, a Pergunta 17 aborda instrumentos/métodos de avaliação de conteúdo e OA já disponíveis no mercado, construídos com base em pesquisas acadêmicas, que apresentam critérios/indicadores de qualidade que podem contribuir para a ação da curadoria de conteúdo. A Figura 33 apresenta os resultados das indicações feitas por cada perfil de *stakeholder*.

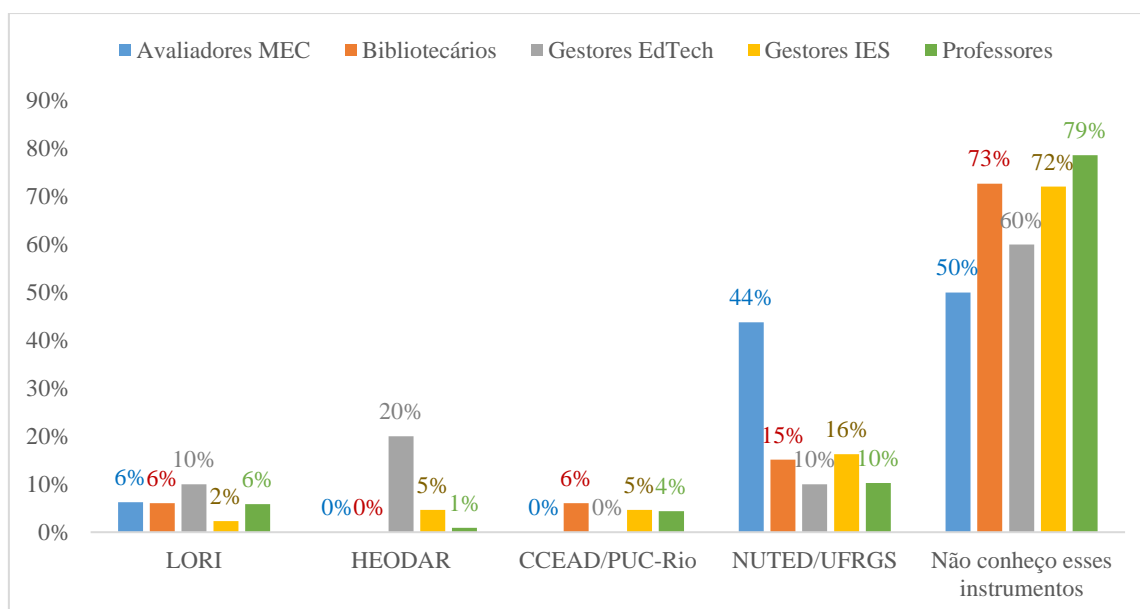


Figura 33. Resultados da Pergunta 17 – instrumentos/métodos de avaliação de conteúdo e OA.

O gráfico mostra que a maioria dos respondentes, representados por exatos 75% do total, não conhecem os instrumentos/métodos de avaliação de conteúdo e OA disponíveis no mercado. Dois pequenos destaques podem ser verificados no caso dos materiais do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUTED/UFRGS), apontado por 44% dos avaliadores do MEC, e Herramienta para la Evaluación de Objetos Didácticos de Aprendizaje Reutilizables (HEODAR), apontada por 20% dos gestores de EdTech. É importante notar que 79% dos

professores, *stakeholders* considerados os principais responsáveis pela curadoria de conteúdo, não conhecem nenhum dos instrumentos.

A Pergunta 18 apresenta nove afirmações, para cada uma das quais os *stakeholders* tiveram que assinalar o quanto concordam ou discordam dos parâmetros disponibilizados sobre um processo de curadoria de conteúdo EAD bem-realizado. A Figura 34 apresenta os resultados obtidos para cada um dos perfis com a alternativa “Os conteúdos programáticos devem atender os objetivos de aprendizagem”.

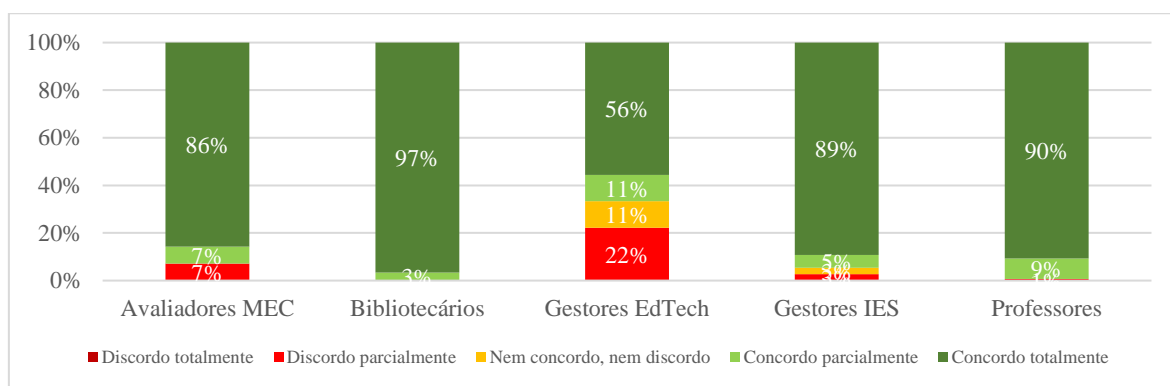


Figura 34. Resultados da Pergunta 18, afirmação 1 – parâmetros que qualificam o processo de curadoria de conteúdo para a EAD.

Do total da amostra, 90% dos *stakeholders* concordam totalmente que os conteúdos programáticos curados devem atender os objetivos de aprendizagem. Destacamos 3% de gestores de IES, 7% de avaliadores do MEC e 22% de gestores de EdTech discordam parcialmente da afirmação.

A segunda afirmação é: “A curadoria é uma nova oportunidade de atuação docente”. A Figura 35 apresenta os resultados.

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

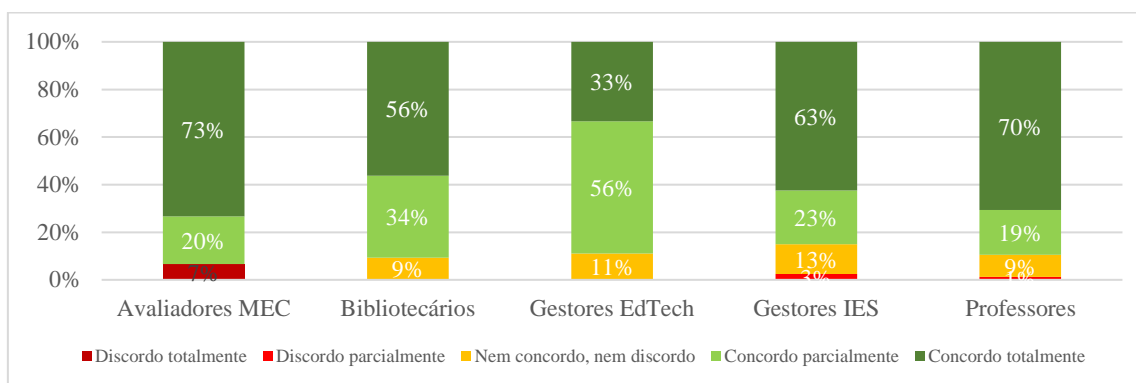


Figura 35. Resultados da Pergunta 18, afirmação 2 – nova oportunidade de atuação docente.

Do total da amostra, 68% dos *stakeholders* concordam totalmente com a afirmação, destacando-se a convergência de opiniões entre avaliadores do MEC, com 73%, e os próprios professores, com 70%. Discordam totalmente apenas 7% de avaliadores do MEC.

A terceira afirmação é a seguinte: “A curadoria deve ser realizada de maneira diferente na modalidade EAD e na modalidade híbrida”. A Figura 36 compartilha os resultados obtidos.

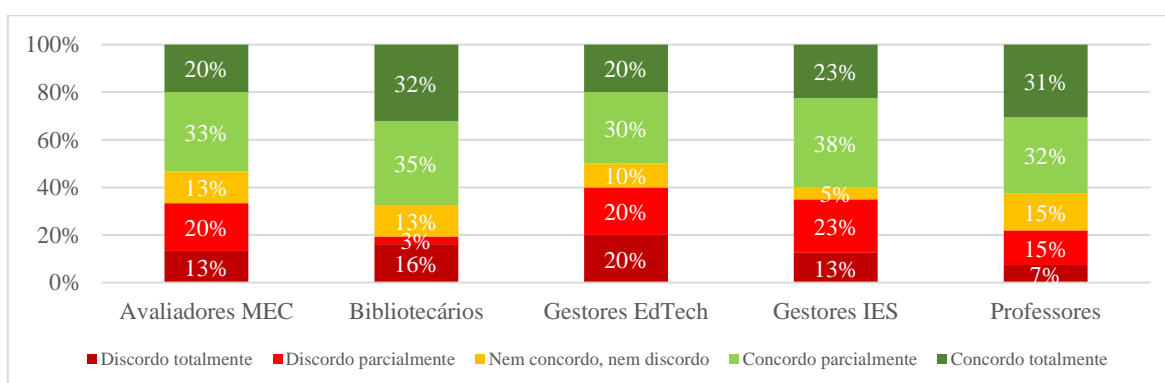


Figura 36. Resultados da Pergunta 18, afirmação 3 – existência de diferença na realização da curadoria nas modalidades EAD e híbrida.

Considerando as opções “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, 62% de *stakeholders* confirmam que a curadoria de conteúdo deve ser realizada de maneira diferente entre as duas modalidades de ensino, contra 24% que discordam totalmente ou

parcialmente da afirmação. É relevante destacar que 14% dos respondentes não concordam, nem discordam.

A quarta afirmação propõe que “O processo de curadoria é mais fácil na modalidade híbrida do que na modalidade 100% EAD”. Os resultados obtidos são apresentados na Figura 37.

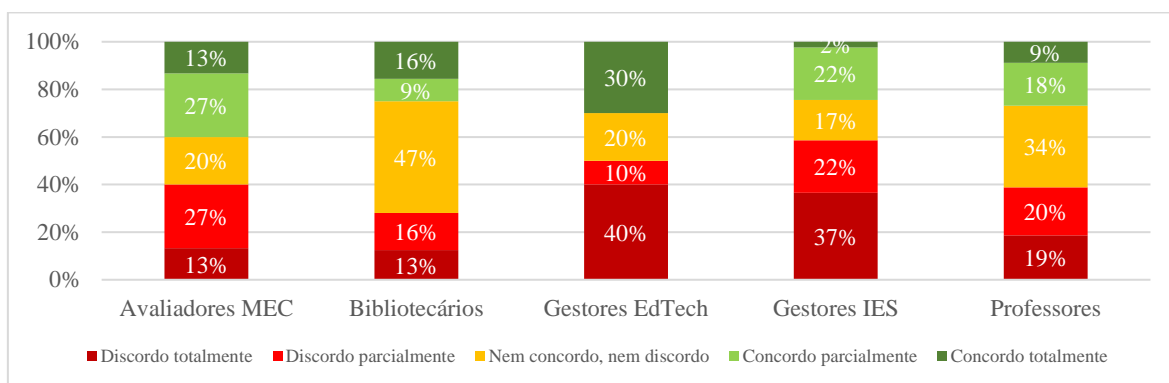


Figura 37. Resultados da Pergunta 18, afirmação 4 – facilidade de realização do processo de curadoria na modalidade híbrida.

As respostas para essa afirmação ficaram bem divididas: 40% dos respondentes discordam totalmente ou parcialmente, seguidos de 33% que nem concordam, nem discordam e de 27% que concordam parcialmente ou totalmente. Os *stakeholders* professores são os que apresentam maiores dúvidas em relação à declaração, com 34% de indicações da opção “nem concordo, nem discordo”. O perfil que mais discorda são os gestores de IES, com 59%, e o que mais concorda é o dos avaliadores do MEC, com 40%.

A quinta afirmação diz: “Conteúdos curados garantem a qualidade da IES”. Na Figura 38, apresentamos os resultados.

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

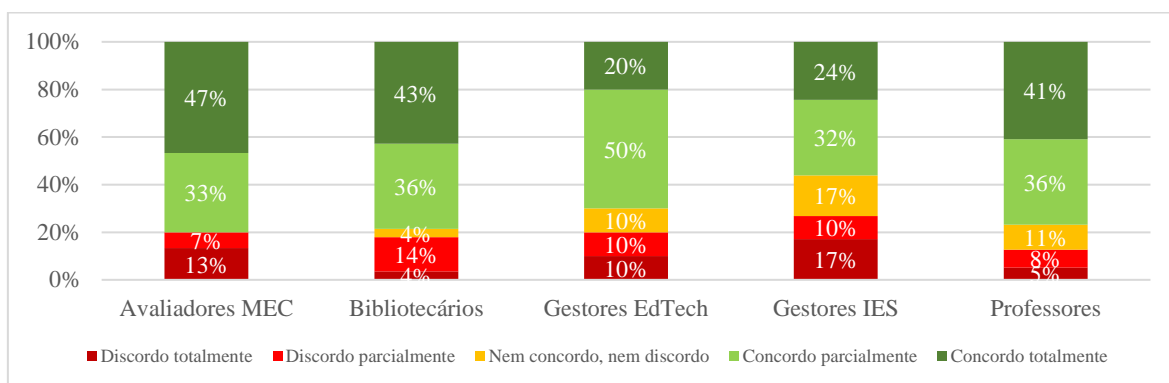


Figura 38. Resultados da Pergunta 18, afirmação 5 – garantia de qualidade da IES por meio da curadoria de conteúdo.

A prevalência de respostas foi de 75% dos *stakeholders* concordarem parcialmente ou totalmente que a curadoria garante a qualidade da instituição. Importante salientar a opinião dos Avaliadores do MEC, que indicaram 80% de concordância total ou parcial com a afirmação proposta. Os *stakeholders* gestores de IES foram os que se destacaram com índices de discordância um pouco mais expressivos, embora ainda com percentuais baixos: 27% deles discordam total ou parcialmente e 17% não concordam, nem discordam.

Os resultados apresentados na Figura 39 correspondem à sexta afirmação, que diz: “Fica visível quando uma IES faz a curadoria especializada para a modalidade EAD e/ou para a modalidade híbrida”.

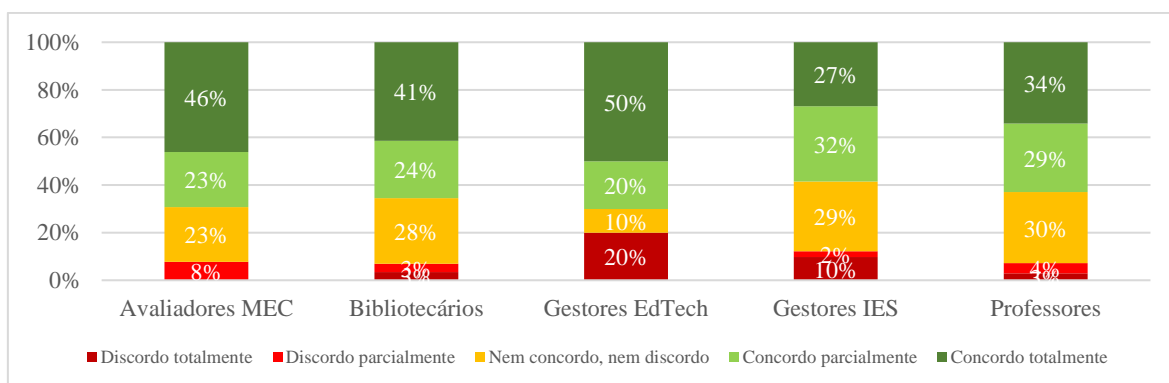


Figura 39. Resultados da Pergunta 18, afirmação 6 – visibilidade do processo de curadoria especializada.

Nessa afirmação, também obtivemos uma prevalência de concordância entre os *stakeholders*: 63% da amostra concorda totalmente ou parcialmente. No entanto, houve um índice maior de dúvida, pois 29% dos respondentes nem concordam, nem discordam sobre uma identificação visível de curadoria especializada para as diferentes modalidades de ensino nas IES. Vale destacar nessa afirmação a opinião de 69% dos avaliadores do MEC que concordam total ou parcialmente com a afirmação.

A sétima afirmação propõe o seguinte: “Ao fazer a curadoria, é essencial conhecer o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)”. Os resultados são apresentados na Figura 40.

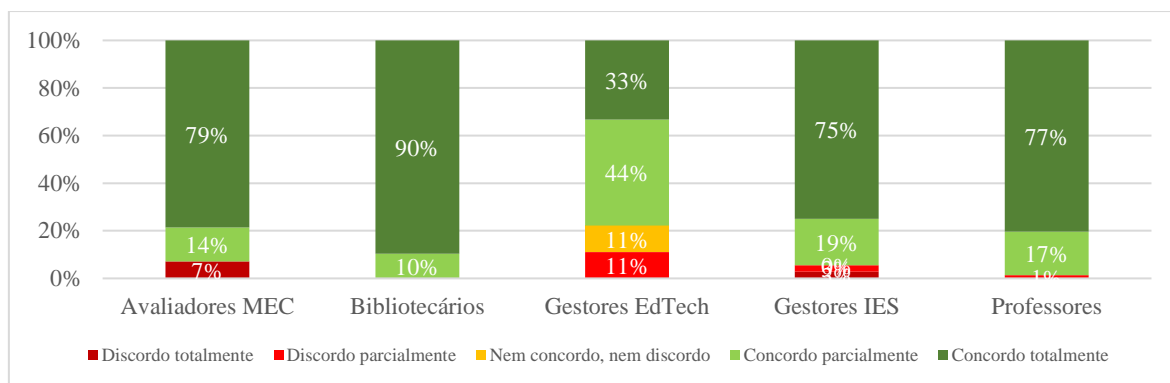


Figura 40. Resultados da Pergunta 18, afirmação 7 – importância do conhecimento do PPC na realização da curadoria.

O nível de concordância nas respostas foi alto: 94% dos *stakeholders* concordam parcialmente ou totalmente com a afirmação, contra apenas 3% que discordam e 4% que nem concordam, nem discordam.

A Figura 41 apresenta os resultados da oitava afirmação: “Objetivos de aprendizagem precisam ser bem-definidos para a realização da curadoria”.

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

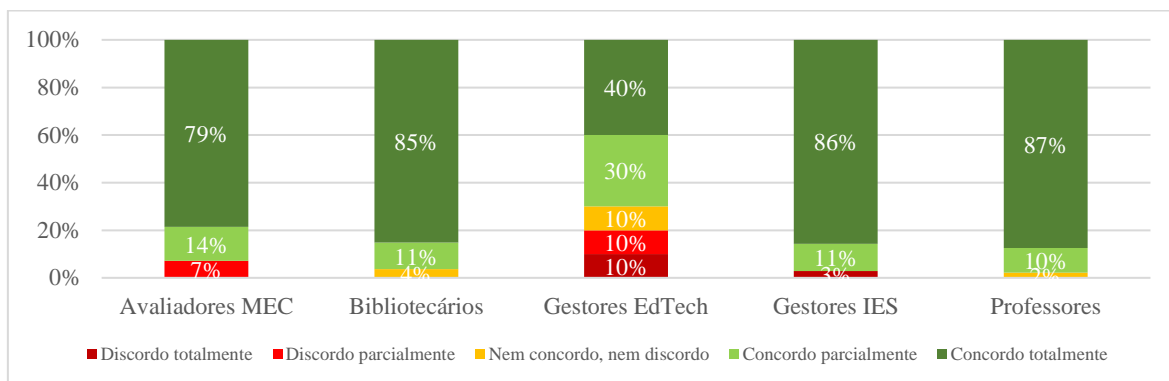


Figura 41. Resultados da Pergunta 18, afirmação 8 – importância da definição dos objetivos de aprendizagem para a realização da curadoria.

Essa afirmação também apresentou um índice alto de concordância entre os *stakeholders*: 96% concordam com ela total ou parcialmente, contra apenas 2% que discordam e 2% que nem concordam, nem discordam, sendo o perfil dos gestores de EdTech aquele com maior divisão de opiniões.

Por fim, a última afirmação deste bloco, na Pergunta 18, menciona que “Quanto melhor o processo de curadoria, maiores as notas da IES nos itens 1.5 e 1.18 do instrumento avaliativo”. A Figura 42 apresenta os resultados.

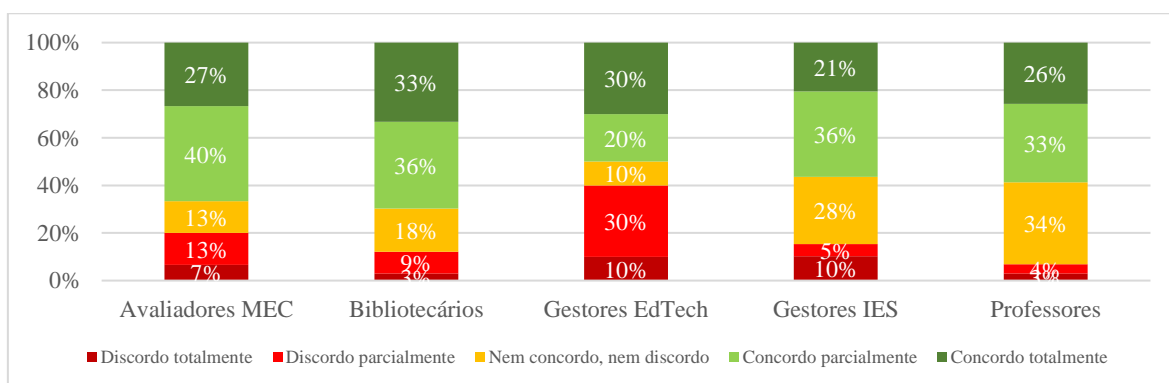


Figura 42. Resultados da Pergunta 18, afirmação 9 – relação entre a realização da curadoria e a avaliação do MEC.

A maioria dos *stakeholders*, representada por 60% dos respondentes, concorda parcial ou totalmente com a afirmação, contra 10% que discordam e 30% que nem concordam, nem discordam. É importante destacar a opinião dos avaliadores do MEC: 57% deles concordam total ou parcialmente, 20% discordam e 13% não opinaram nem a

favor, nem contra. O percentual de 40% de gestores de EdTech que discordam também chama a atenção, assim como a dúvida de 28% dos gestores de IES que nem concordam, nem discordam.

7.2.4 Bloco tecnológico

A Pergunta 19 abre este bloco, que busca entender como a tecnologia pode contribuir no processo de curadoria de conteúdo e como os *stakeholders* compreendem e identificam essas contribuições. Os participantes podiam escolher todas as alternativas que julgassem adequadas para o seguinte questionamento: “Para você, quais características tecnológicas são fundamentais para o processo de curadoria? Selecione todas as respostas que se apliquem”. Sistematizamos as respostas na Figura 43.

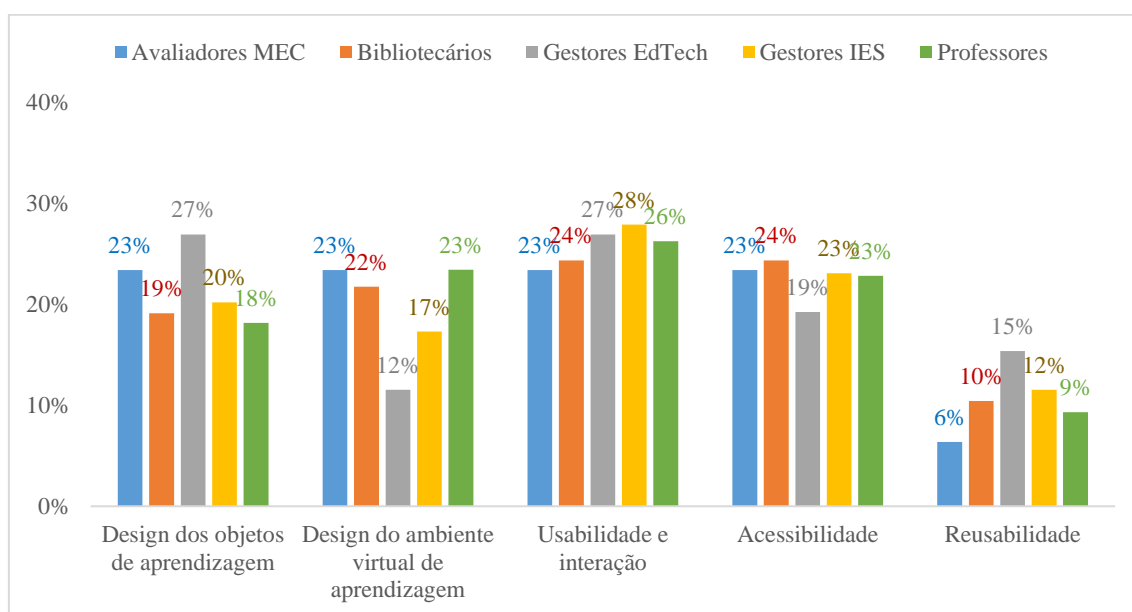


Figura 43. Resultados da Pergunta 19 – características tecnológicas imprescindíveis para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD.

Do total de 449 respondentes do questionário, quatro alternativas obtiveram o maior número de indicações: “usabilidade e interação”, assinalada por 345 participantes, seguida de “acessibilidade”, com 303 indicações, “*design* do ambiente virtual de aprendizagem”, com 298, e, por fim, “*design* dos objetos de aprendizagem”, com 248

seleções. A opção “reusabilidade” registrou apenas 127 indicações do total de respondentes, o menor número obtido entre todas as alternativas.

Na classificação por *stakeholder*, observamos que, para os avaliadores do MEC, as quatro primeiras alternativas têm o mesmo grau de importância, correspondendo, cada uma delas, a 23% (ou 69 respostas cada) do total de seleções desse perfil. Já para os bibliotecários, as alternativas que se destacam com 24% de seleções cada uma (ambas com 85 respostas) são “usabilidade e interação” e “acessibilidade”. Para os gestores de EdTech, as duas alternativas mais indicadas receberam, cada uma, 27% (70 respostas) das seleções: “design dos objetos de aprendizagem” e “usabilidade e interação”. Com 28% das indicações (67 respostas), o destaque dos gestores de IES vai para a opção “usabilidade e interação”, também indicada por 26% dos professores (90 respondentes).

Dando continuidade na apresentação dos resultados do bloco tecnológico, a Figura 44 apresenta as respostas registradas na Pergunta 20: “Para você, quais ferramentas tecnológicas são fundamentais para o processo de curadoria? Selecione todas as respostas que se apliquem”. Os respondentes podiam selecionar todas as alternativas que julgassem adequadas.

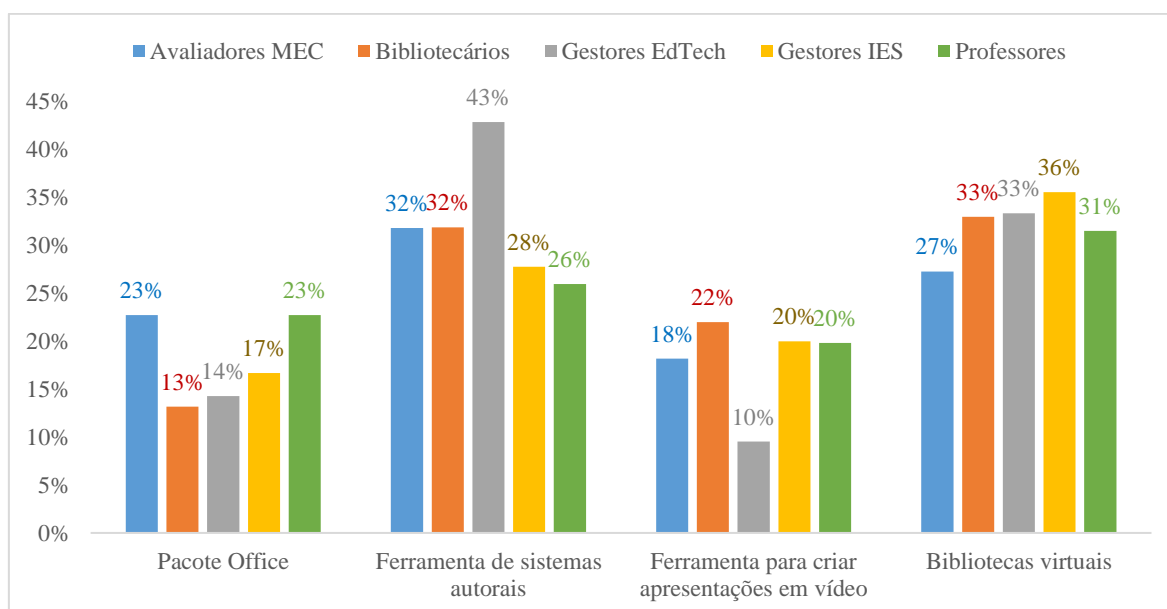


Figura 44. Resultados da Pergunta 20 – conhecimentos tecnológicos fundamentais para o processo de curadoria de conteúdo.

As duas alternativas com maior número de seleções foram “bibliotecas virtuais”, com 372 indicações, seguida de “ferramentas de sistemas autorais”, com 317 indicações. Para os *stakeholders* avaliadores do MEC e gestores de EdTech, a opção “ferramentas de sistemas autorais” é a que mais se destaca no que tange aos conhecimentos tecnológicos fundamentais para o processo de curadoria, diferentemente do apontado por bibliotecários, gestores de IES e professores, que destacam as bibliotecas virtuais.

Na Tabela 10, a partir do campo aberto “outros”, destacamos algumas definições que, embora não representem um número expressivo da amostra, complementam e enriquecem a pesquisa.

Tabela 10
Dados do campo “outros” da Pergunta 20 – conhecimentos tecnológicos fundamentais para o processo de curadoria.

Stakeholder	Excerto da resposta
Bibliotecário	<i>“Conhecimentos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle), outros pacotes de editores de texto além do Office, Ferramentas como Google GSuite e outros correlatos etc..”</i>
Professor	<i>“Sistemas que possibilitam criar coleções de conteúdos curados, como Scoop.it, Pinterest e Facebook, por exemplo.”</i>
Professor	<i>“Conhecer Metodologias Ativas aplicadas no EAD.”</i>
Professor	<i>“Domínio de metodologias de busca/pesquisa.”</i>
Professor	<i>“O professor deve estar familiarizado com os Recursos Educacionais Abertos, bem como [com o] conhecimento científico; na maioria das vezes os conteúdos são mal construídos e possuem pouco aprofundamento teórico, além de erros bastante relevantes, porque quem faz a curadoria não é professor, é um DI [designer instrucional], sem conhecimentos na área. Além disso, [deve] conhecer as bibliotecas virtuais nacionais e internacionais.”</i>
Professor	<i>“Ferramentas de busca e acesso a publicações.”</i>
Professor	<i>“Conhecimento de licenças de conteúdo Creative Commons e outras.”</i>
Professor	<i>“Ferramentas do Google.”</i>
Professor	<i>“Ter conhecimento e acesso a bancos de dados de instituições reconhecidas pela qualidade do trabalho com vistas a complementar informações úteis ao planejamento do conteúdo.”</i>
Professor	<i>“Um projeto bem-definido, um bom material didático e uma boa equipe.”</i>
Gestor IES	<i>“Acesso à Internet, banco de imagens.”</i>

Ao questionar qual seria o recurso tecnológico mais importante no processo de curadoria na Pergunta 21, com a opção de seleção de apenas uma das alternativas, obtivemos os resultados mostrados na Figura 45.

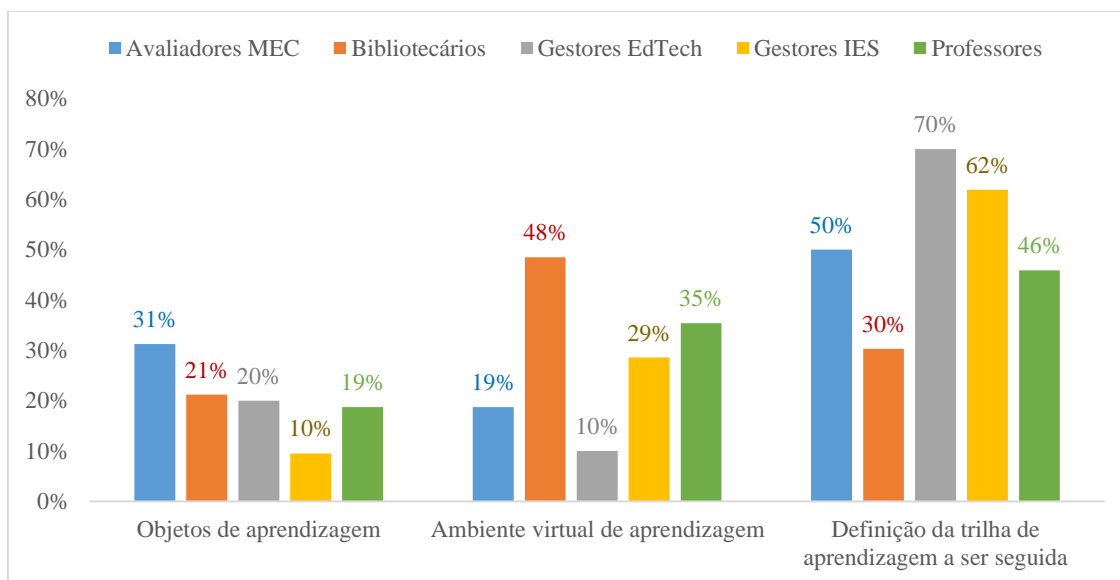


Figura 45. Resultados da Pergunta 21 – recurso tecnológico mais importante no processo de curadoria de conteúdo.

Com exceção dos bibliotecários, os demais *stakeholders*, que totalizam 208 dos 449 respondentes, destacam a “definição da trilha de aprendizagem a ser seguida” como o recurso tecnológico mais importante. Como segunda opção, com 153 indicações (das quais a maioria foi feita pelos bibliotecários), está o “ambiente virtual de aprendizagem”.

A Pergunta 22 busca entender como os OA auxiliam o processo de curadoria. Vejamos na Figura 46 os resultados.

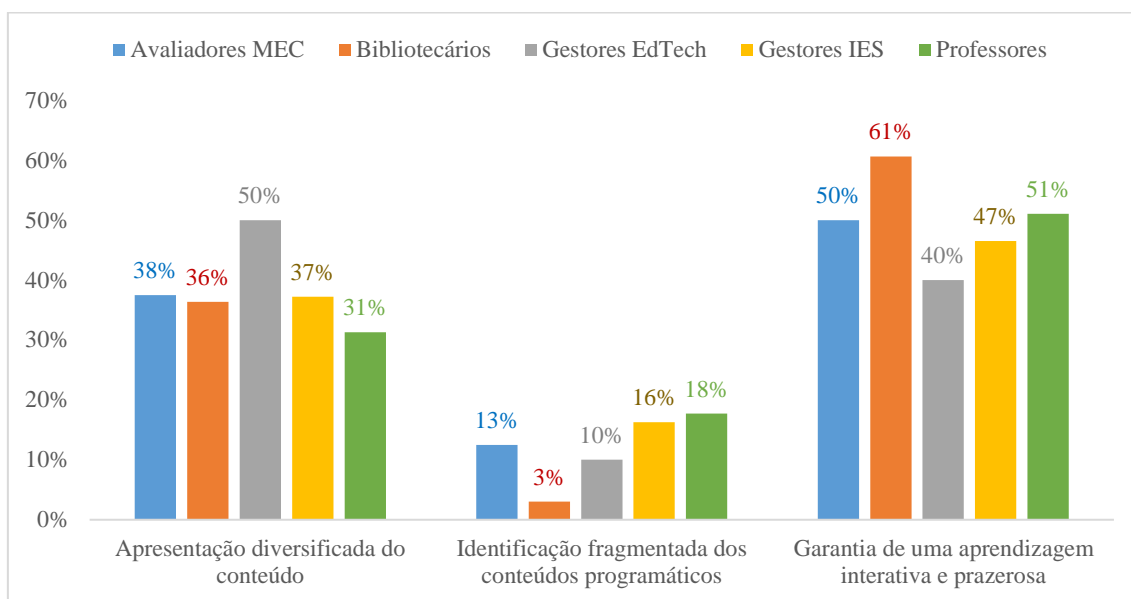


Figura 46. Resultados da Pergunta 22 – contribuição dos OA no processo de curadoria de conteúdo.

Assinalada por 225 respondentes, a opção que se destaca em quase todos os perfis de *stakeholders*, exceto gestores de EdTech, é a “garantia de uma aprendizagem interativa e prazerosa”. De outro lado, 145 respondentes optaram pela “apresentação diversificada do conteúdo” como o fator mais importante em relação ao modo como os OA podem auxiliar o processo de curadoria.

A última pergunta do bloco tecnológico visa entender como o AVA auxilia a curadoria de conteúdo na visão dos *stakeholders*. A Figura 47 apresenta os resultados.

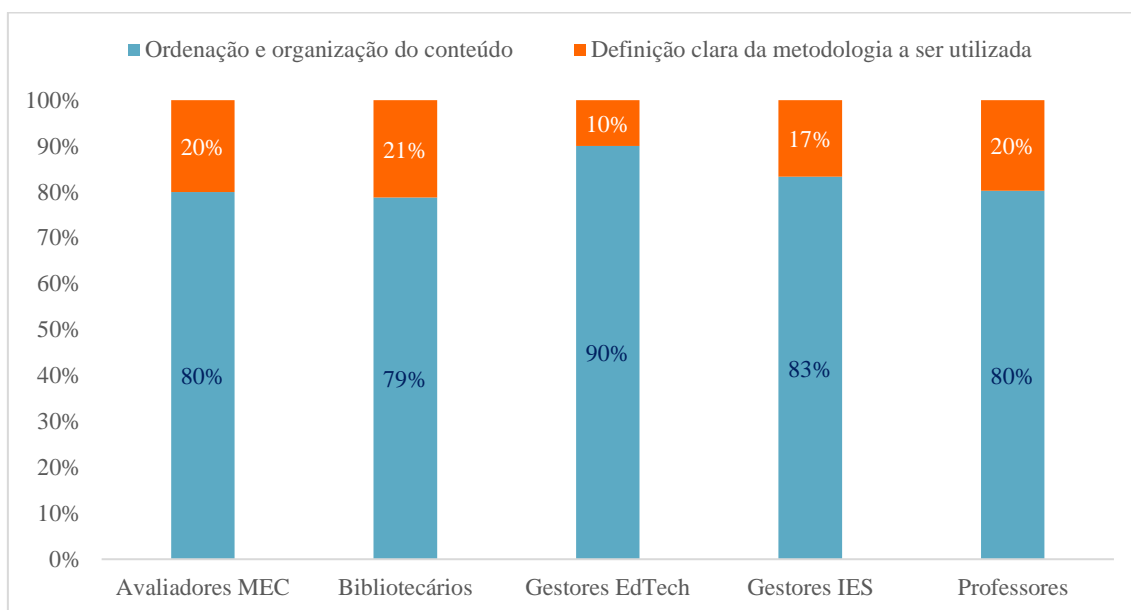


Figura 47. Resultados da Pergunta 23 – contribuição do AVA no processo de curadoria de conteúdo.

No total, 358 *stakeholders* concordam que a “ordenação e organização do conteúdo” é a principal contribuição do AVA para o processo de curadoria do conteúdo.

7.2.5 Bloco de qualidade

A apresentação dos resultados do bloco de qualidade se inicia com os dados obtidos pela Pergunta 24, que deseja identificar se, para os *stakeholders*, existe diferença quando uma IES adquire conteúdo de EdTechs ou produz conteúdos internamente. A Figura 48 compartilha a distribuição das respostas assinaladas por perfil.

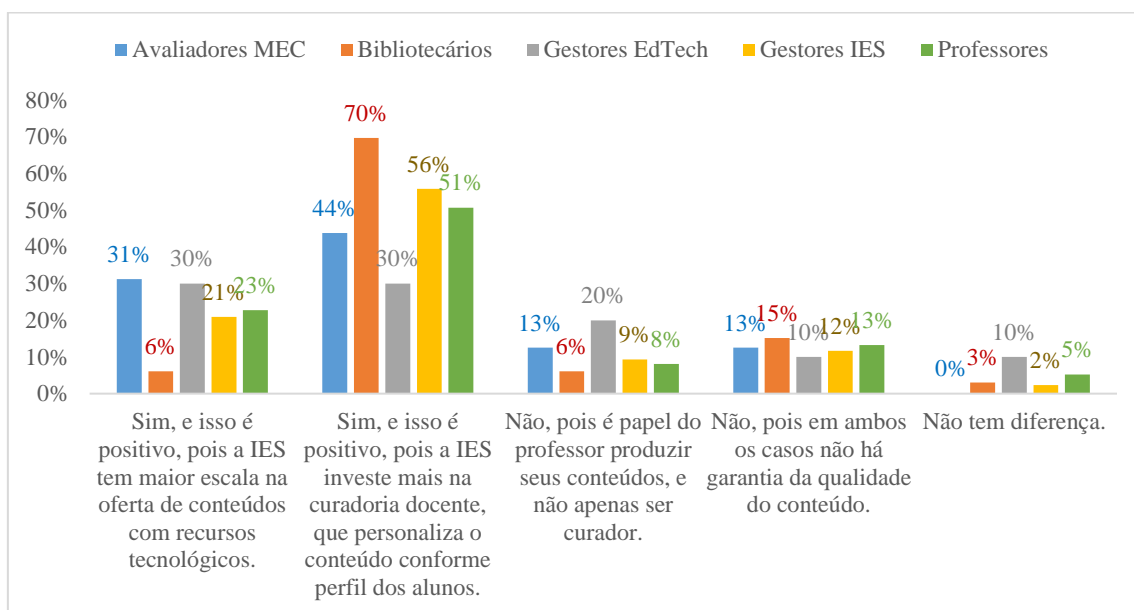


Figura 48. Resultados da Pergunta 24 – diferença entre aquisição de conteúdo de EdTechs ou produção interna à IES.

Existe uma convergência de 331 dos 449 respondentes na opinião de que sim, existe uma diferença e ela é positiva. Para 233 deles, isso se dá porque a IES “investe mais na curadoria docente, que personaliza o conteúdo conforme o perfil dos alunos”; para os 98 restantes desse grupo, é porque “a IES tem maior escala na oferta de conteúdos com recursos tecnológicos”. Dos *stakeholders*, apenas os gestores de EdTech ficaram divididos entre as duas opções afirmativas (30% em cada uma). Por outro lado, 97 respondentes não concordam que haja uma diferença positiva, e 21 respondentes sinalizaram que não tem diferença.

A Pergunta 25 aborda o Instrumento para a Avaliação de Objetos de Aprendizagem (LORI – *Learning Object Review Instrument*), um modelo de referência de qualidade para OA desenvolvido em 2002 com base em pesquisas acadêmicas muito utilizado no mercado (Nesbit, Belfer, & Leacock, 2009). Das nove variáveis que o instrumento apresenta, a Figura 49 aponta a quais delas os *stakeholders* entendem que as IES precisam dar mais atenção. Nessa questão, os respondentes foram orientados a selecionar todas as alternativas que considerassem mais relevantes.

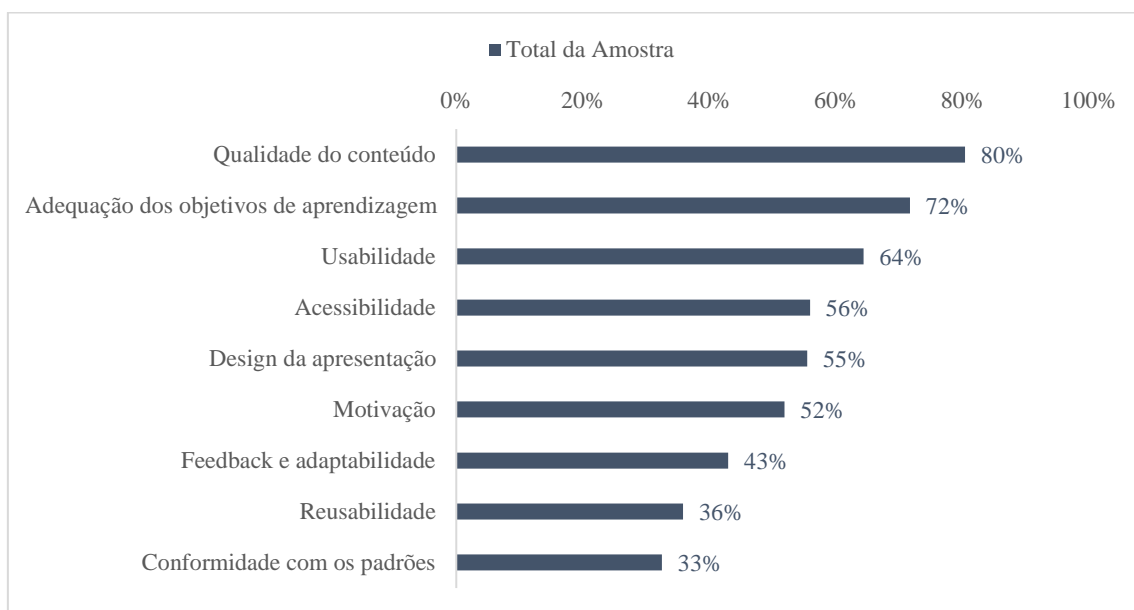


Figura 49. Resultados da Pergunta 25 – variáveis mais relevantes do LORI.

As variáveis acima estão simplificadas para melhor visualização. Na Tabela 11 transcrevemos cada uma delas de forma completa, tal como testadas no instrumento de pesquisa.

Tabela 11
Variáveis testadas no instrumento de pesquisa LORI

Variável	Descrição
Qualidade do conteúdo	Precisão, apresentação equilibrada de ideias, nível apropriado de detalhes e reutilização em contextos variados
Adequação dos alinhamentos com os objetivos de aprendizagem	Alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, atividades, avaliações e características do aluno
Usabilidade	Facilidade de navegação, previsibilidade da interface do usuário e qualidade das funções de ajuda da interface
Acessibilidade	Concepção de controles e formatos de apresentação para acomodar alunos deficientes e em mobilidade
Design da apresentação	Concepção de informações visuais e sonoras para uma aprendizagem reforçada e um processamento mental eficaz
Motivação	Habilidade de motivar e interessar um grupo concreto de alunos
Feedback e adaptabilidade	Conteúdo ou feedback adaptativo impulsionados pelo input ou modelação do aluno

Reusabilidade	Capacidade de utilização do objeto de aprendizagem em diferentes contextos como, por exemplo, em cursos e disciplinas distintos
Conformidade com os padrões	Aderência aos padrões e à operatividade internacionais no que diz respeito às plataformas técnicas normalmente usadas

Fonte: Adaptado de *Instrumento para a avaliação de Objectos de Aprendizagem (LORI): Manual do Usuário*, de J. Nesbit, K. Belfer, & T. Leacock, 2009.

Também é interessante observar as principais combinações entre as opiniões obtidas dos diferentes perfis dos *stakeholders*. Na Figura 50 mostramos as cinco alternativas mais selecionadas.

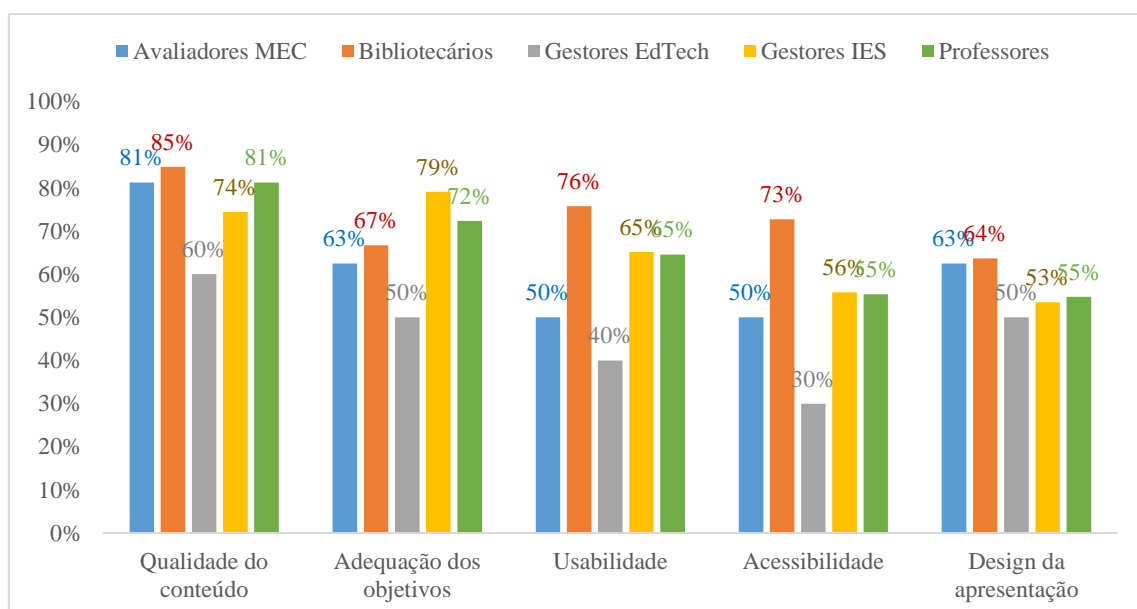


Figura 50. Resultados da Pergunta 25 – combinação das respostas dos *stakeholders*.

A “qualidade do conteúdo” é a variável mais selecionada pelos *stakeholders* de forma geral, totalizando 361 indicações. Avaliadores do MEC e gestores de EdTech deram preferência a essa alternativa, seguida de “adequação dos objetivos” e “*design* da apresentação”. Bibliotecários também optaram primeiro pela “qualidade do conteúdo”, seguida de “usabilidade” e “acessibilidade”, assim como professores, que em segundo e terceiro lugar indicaram “adequação dos objetivos” e “usabilidade”. Os gestores de IES, por sua vez, indicaram principalmente “adequação dos objetivos”, seguida de “qualidade do conteúdo” e “usabilidade”.

A próxima pergunta deste bloco trata de critérios gerais de controle de qualidade voltados para a curadoria de conteúdo, e os respondentes tinham a opção de selecionar apenas uma alternativa. A Figura 51 apresenta os parâmetros mais importantes segundo os *stakeholders*.

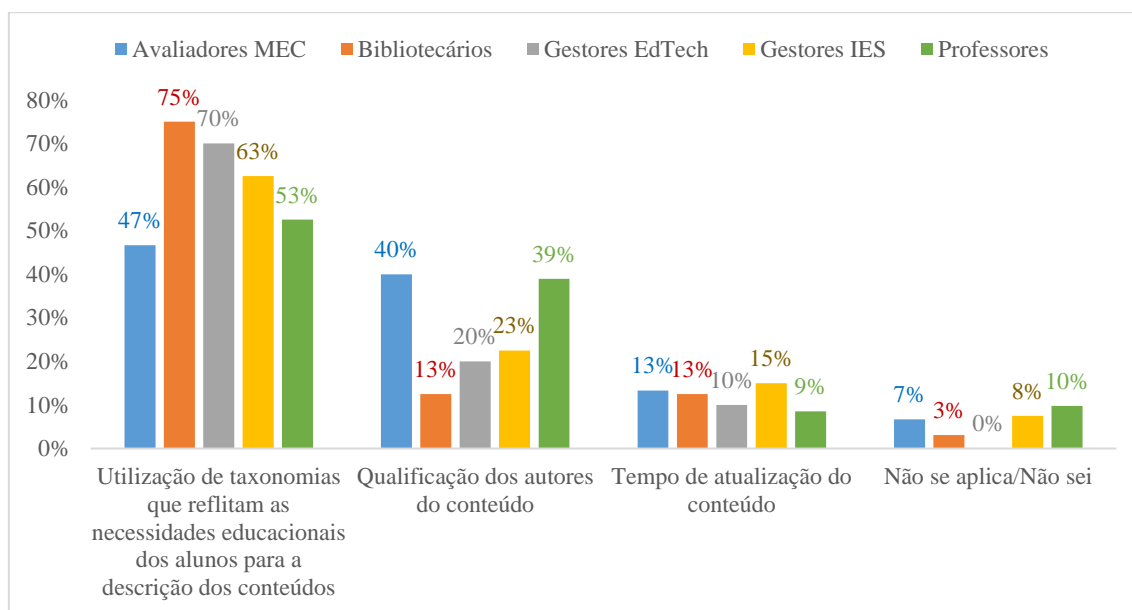


Figura 51. Resultados da Pergunta 26 – principais critérios de controle de qualidade para a curadoria de conteúdo.

O critério de “utilização de taxonomias que reflitam as necessidades educacionais dos alunos para a descrição dos conteúdos” obteve 51% de concordância entre os *stakeholders*. No entanto, é importante salientar que o critério de “qualificação dos autores do conteúdo”, além de ser o segundo com maior relevância entre os respondentes, atingiu percentual considerável entre os avaliadores do MEC e professores. O critério de “tempo de atualização do conteúdo”, assim como a alternativa que apontava “não se aplica/não sei”, totalizaram apenas 8% da amostra.

A Pergunta 27 apresenta sete atributos. Os respondentes apontaram o quanto cada um deles é importante para garantir que a curadoria de conteúdo atenda aos requisitos dos seguintes indicadores do instrumento de avaliação do MEC (Inep, 2017a, 2017d): (1.5) Conteúdos programáticos, (1.18) Material didático e (4.6) Sistema de controle de produção e distribuição de material didático.

A Figura 52 apresenta os resultados referentes a “acessibilidade”.

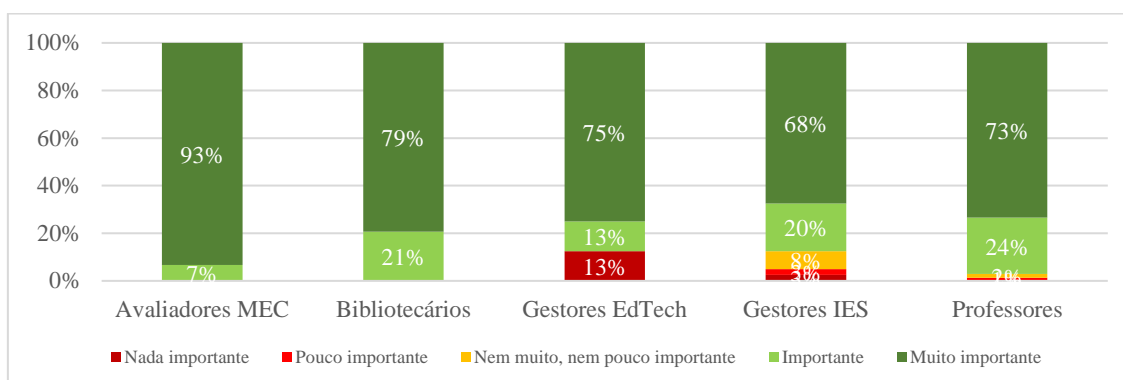


Figura 52. Resultados da Pergunta 27 – atributo “acessibilidade”.

Com 96% de seleção das alternativas “importante” ou “muito importante”, os *stakeholders* concordam que o atributo “acessibilidade” contribui para garantir que a curadoria de conteúdo atenda aos requisitos do instrumento de avaliação do MEC voltados para o material didático. É importante destacar que 13% dos gestores de EdTech o indicaram como “nada importante”, assim como 5% de gestores de IES e 4% de professores.

Os resultados relativos ao atributo “professores e autores renomados e qualificados” são apresentados na Figura 53.

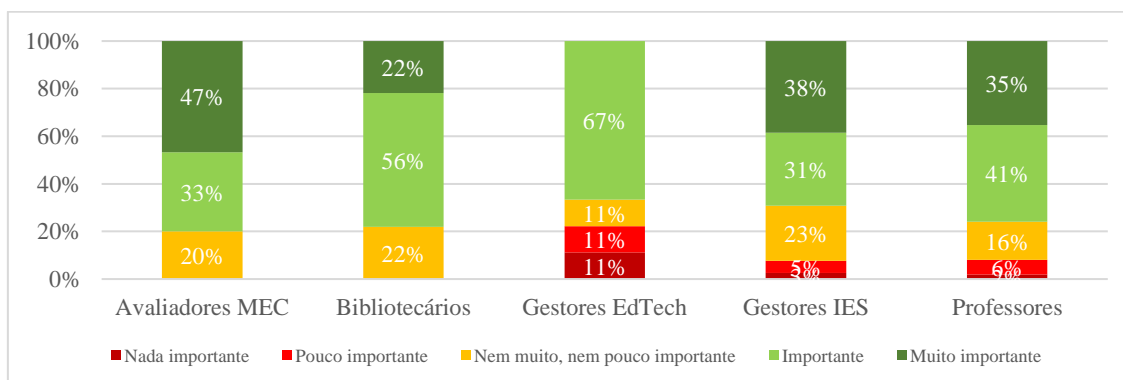


Figura 53. Resultados da Pergunta 27 – atributo “professores e autores renomados e qualificados”.

A alternativa “importante” teve maior destaque nos perfis dos bibliotecários, com 56% das indicações, gestores de EdTech, com 67%, e professores, com 41%, totalizando 41% do total de respostas. Já a opção “muito importante” teve destaque entre avaliadores do MEC, com 47% de indicações, e gestores de IES, com 38%. A soma das classificações “nada importante” e “pouco importante” atingiu 22% das indicações de gestores de EdTech, 8% de professores e 8% de gestores de IES.

A Figura 54 apresenta os resultados referentes ao atributo “equipe multidisciplinar”.

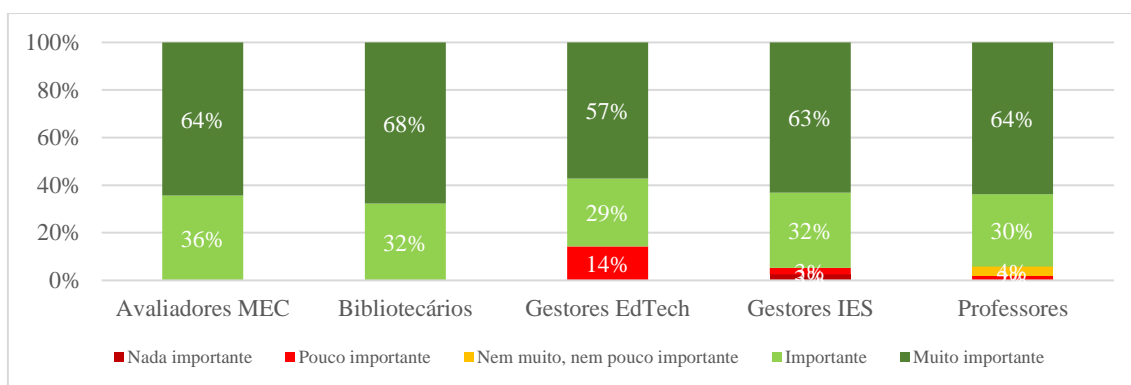


Figura 54. Resultados da Pergunta 27 – atributo “equipe multidisciplinar”.

A soma das alternativas “importante” e “muito importante” chegaram a 95% de concordância entre os *stakeholders*. Cabe destacar que 14% dos gestores de IES sinalizaram o atributo como “pouco importante”, seguidos por 8% dos professores e 5% dos gestores de IES.

A Figura 55 mostra os resultados referentes ao atributo “plano de atualização de conteúdo”.

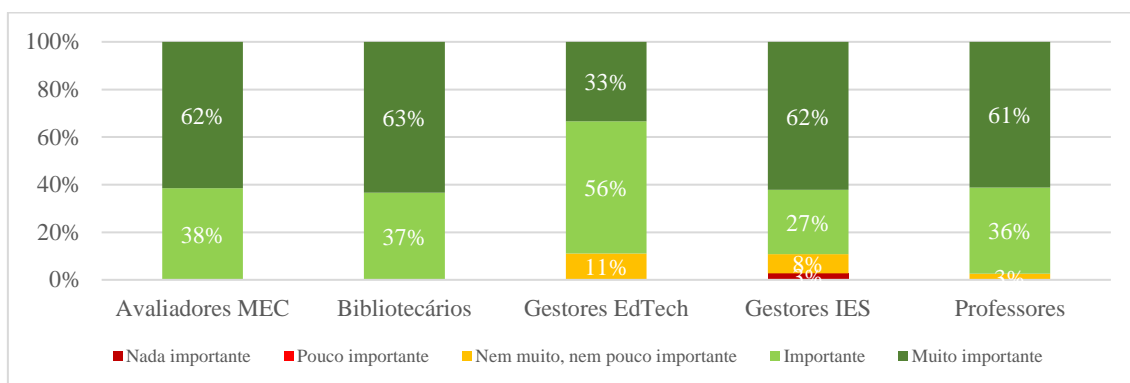


Figura 55. Resultados da Pergunta 27 – atributo “plano de atualização de conteúdo”.

Somando as respostas das alternativas “importante” e “muito importante”, verificamos 97% de concordância entre os *stakeholders*; apenas 3% dos gestores de IES consideram esse atributo “nada importante”.

A Figura 56 apresenta os resultados referentes ao atributo “banco de questões Enade”.

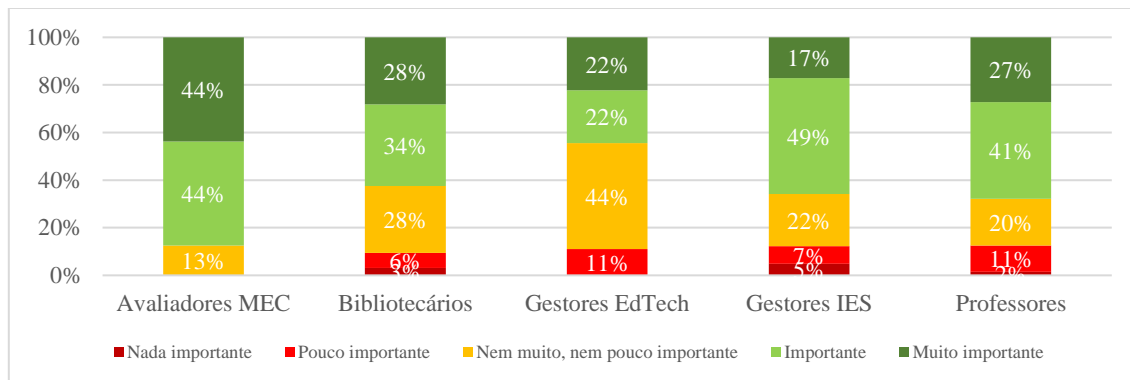


Figura 56. Resultados da Pergunta 27 – atributo “banco de questões Enade”.

A maioria dos *stakeholders*, representada por 68% dos respondentes, classificaram esse atributo como “importante” e “muito importante”, contra 21% que o consideraram “nem muito, nem pouco importante” e 12% que o classificaram como “nada importante” ou “pouco importante”. Observamos que nenhum dos avaliadores do MEC classificou o atributo como “nada importante” ou “pouco importante”.

Em relação ao “banco de objetos de aprendizagem”, vejamos os resultados na Figura 57.

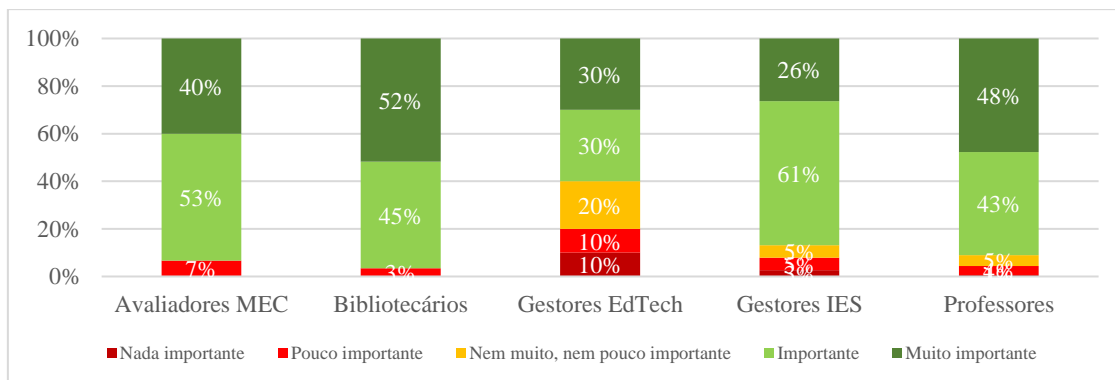


Figura 57. Resultados da Pergunta 27 – atributo “banco de objetos de aprendizagem”.

Este atributo também obteve uma porcentagem elevada de indicações positivas: 90% dos *stakeholders* o classificaram como “importante” e “muito importante”, contra 5% que o consideraram “nem muito, nem pouco importante” e 5% que o classificaram como “nada importante” ou “pouco importante”. Vale observar que não se verificaram seleções das alternativas “nada importante” ou “pouco importante” por nenhum dos perfis dos *stakeholders*.

O último atributo analisado foi “ambiente virtual de aprendizagem próprio”. Apresentamos na Figura 58 os resultados obtidos.

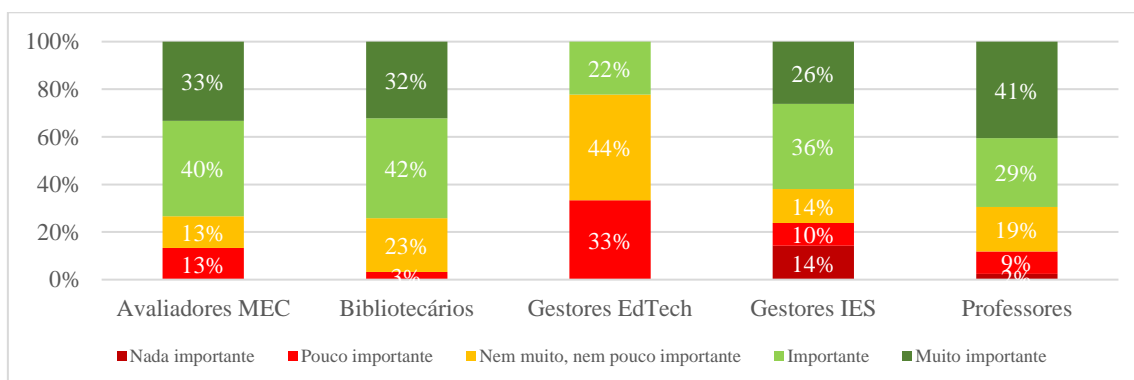


Figura 58. Resultados da Pergunta 27 – atributo “ambiente virtual de aprendizagem próprio”.

Em relação a esse atributo, as opiniões dos *stakeholders* ficaram mais divididas: 37% o consideraram “muito importante”, 31% o consideraram “importante” e 19% optaram por “nem muito, nem pouco importante”; entre estes últimos, destacaram-se os gestores de EdTech, dos quais 33% assinalaram essa opção. “Pouco importante” obteve 10% das indicações, e somente 3% o classificaram como “nada importante”, com destaque para o perfil de gestores de IES.

7.2.6 Bloco final

O bloco final apresenta os resultados da comparação entre as dimensões de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade feita na Pergunta 28. Os *stakeholders* visualizaram quatro telas que aleatorizavam apenas três das dimensões (uma sempre era excluída com a finalidade de se estabelecer uma espécie de priorização entre elas); em cada uma dessas telas, o respondente precisava selecionar a dimensão “mais importante” e a dimensão “menos importante” para o processo de curadoria de conteúdo para EAD.

Optamos pela abertura de dados por *stakeholders* para evidenciar a classificação por perfil. A Figura 59 apresenta os resultados obtidos.

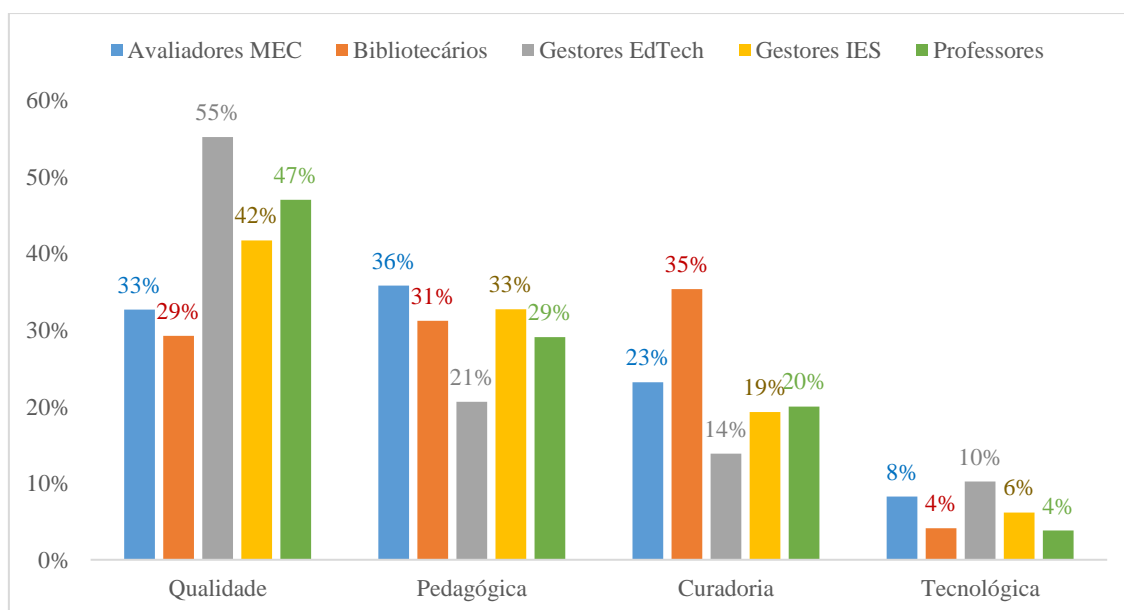


Figura 59. Resultados da Pergunta 28 – abertura por *stakeholders*.

Para avaliadores do MEC, a dimensão mais importante é a pedagógica, seguida das dimensões de qualidade, de curadoria e tecnológica. Para bibliotecários, a dimensão mais importante é a de curadoria, seguida da pedagógica, de qualidade e tecnológica. Os gestores de EdTech, os gestores de IES e os professores concordam entre si, considerando a dimensão da qualidade como a mais importante, seguida das dimensões pedagógica, de curadoria e tecnológica.

Por fim, a Pergunta 29 encerra o questionário buscando avaliar, em uma escala de 1 a 7 (em que 1 significa “contribui pouco” e 7 significa “contribui muito”), o quanto os *stakeholders* consideram que a aquisição de soluções educacionais por parte de uma IES auxilia no processo de curadoria de conteúdo para EAD. A Figura 60 apresenta os resultados.

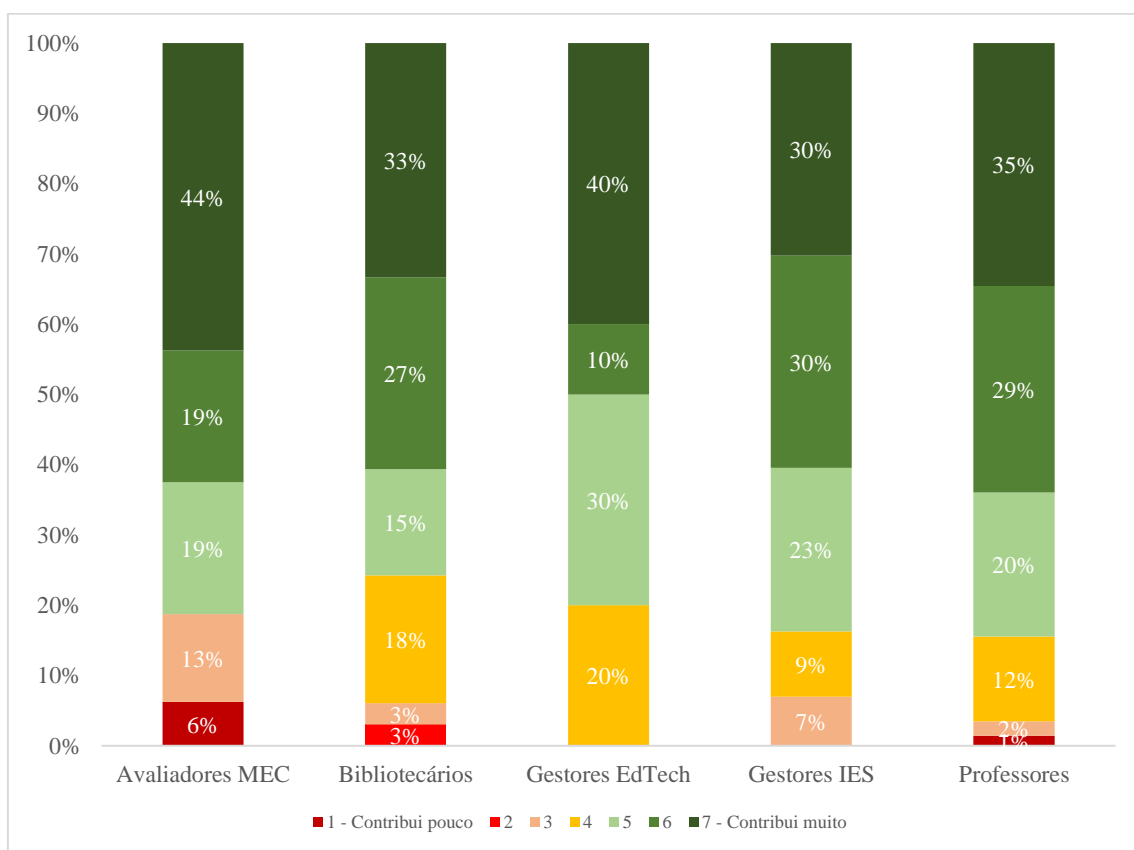


Figura 60. Resultados da Pergunta 28 – importância da aquisição de soluções educacionais.

Do total da amostra, 375 respondentes assinalaram as opções 5, 6 e 7, concordando com a contribuição que a aquisição de soluções educacionais dá ao processo de curadoria de conteúdo. Em um posicionamento neutro, 60 respondentes optaram pela alternativa 4, e 35 respondentes assinalaram as opções 1, 2 e 3.

7.3 Apresentação dos dados das entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre os dias 13 e 22 de julho de 2020. Os respondentes foram segmentados em dois grupos principais: gestores de IES, com 11 participantes, e gestores de EdTech, com 4 participantes, totalizando uma amostra de 15 entrevistas.

Organizamos a apresentação dos dados por meio de excertos que se destacaram durante uma primeira leitura “flutuante”, primeira etapa da análise de conteúdo, denominada por Bardin (2016, pp. 125-126) como pré-análise, que “*tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos*”. Nesta mesma seção, também é contemplada a segunda etapa da análise de conteúdo, uma exploração do material que “*consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas*” (Bardin, 2016, p. 131).

A apresentação dos resultados foi codificada conforme o perfil dos *stakeholders*, começando pelos gestores de IES e terminando com os gestores de EdTech.

7.3.1 Gestores de IES

Os primeiros dados a serem apresentados são os introdutórios, que registram a formação acadêmica do gestor, seu tempo de experiência na área de Educação, o cargo atual ocupado e a região do país em que ele está. Sistematizamos essas informações na Tabela 12.

Tabela 12

Dados introdutórios dos entrevistados – gestores de IES

Codificação	Formação acadêmica	Tempo de atuação área da Educação	Cargo	Região
Gestor IES 1	Pedagoga e mestranda em Gestão	24 anos	Diretora acadêmica	Sul
Gestor IES 2	Advogada e mestre em Ciências Jurídicas	27 anos	Coordenadora de EAD e procuradora institucional	Sul
Gestor IES 3	Fisioterapeuta e doutora em Fisioterapia	13 anos	Gerente acadêmica de EAD	Nordeste
Gestor IES 4	TI e MBA em Gestão de Negócios	11 anos	Diretor de EAD	Sudeste
Gestor IES 5	Nutricionista e mestre em Nutrição	21 anos	Diretora de ensino e de extensão	Sudeste
Gestor IES 6	Pedagoga e mestre em Educação	13 anos	Coordenadora de EAD	Sul
Gestor IES 7	Socióloga e doutora em Desenvolvimento Institucional	18 anos	Gerente acadêmica de EAD	Nordeste
Gestor IES 8	Engenheira química e doutora em Biotecnologia	26 anos	Assessora pedagógica da Diretoria de EAD	Sudeste
Gestor IES 9	Administradora e mestre em Administração	20 anos	Diretora acadêmica	Sudeste
Gestor IES 10	TI e mestre em Ciência da Computação	22 anos	Diretor executivo de EAD	Sul
Gestor IES 11	Pedagoga e doutora em Educação	36 anos	Coordenadora de EAD	Sul

Os *stakeholders* apresentam formações em diferentes áreas do conhecimento, uma média de 21 anos de atuação na área da Educação e estão distribuídos em três regiões do Brasil: Nordeste, Sudeste e Sul.

A seguir, transcrevemos os principais excertos das respostas obtidas dos gestores de IES nas entrevistas nas Tabelas 13 a 17, conforme cada uma das cinco perguntas feitas.

Pergunta 1: “Sua IES realiza curadoria de conteúdo para a EAD? Se sim, explique como se dá esse processo. Se não, justifique.”

Tabela 13

Respostas da Pergunta 1 – processo de curadoria de conteúdo EAD

Codificação	Sim	Não
Gestor IES 1		<p><i>“A curadoria de conteúdo é um termo muito novo. [...] Falar de curadoria ainda é muito novo. Então eu diria que a gente ainda não vive esse processo de maneira formal. Eu tenho trabalhado, inclusive, na implantação de um programa de avaliação de desenvolvimento dos docentes, [...] para que isso seja uma competência dos docentes, mas ele ainda não está institucionalizado. [...] Ainda é um desafio bem presente.”</i></p>
Gestor IES 2	<p><i>“[...] criamos as nossas disciplinas, montamos nossas ementas e aí sim, a partir disso, [vamos para] a parte pedagógica: o professor especialista na disciplina, que é aquele que tem [processo] seletivo interno e que é credenciado na disciplina, que possui titulação na área ou [outras áreas] afins, já tem experiência ou [já está] credenciado para primeira experiência, vai junto com a coordenação no portal da empresa de soluções educacionais e busca as unidades que estão disponíveis para atender a ementa que foi proposta na disciplina do nosso projeto pedagógico. Esse é o nosso processo. E, obviamente, o encaminhamento é selecionar unidades, que depois o professor deve ler e, se porventura entender que tem algum direcionamento diferenciado, que dá para pedir um ajuste, que é mais de terminologia, aí ele faz o pedido para a empresa de soluções educacionais. Quando algumas coisas não são encontradas, o professor precisa trazer material complementar e trabalhar algumas questões na webconferência.”</i></p>	

<p>Gestor IES 3</p> <p><i>“O professor e a instituição fazem esse processo de curadoria, essa busca nas bibliotecas, em todas as editoras que são nossas parceiras, essa busca da documentação e de conteúdo para os alunos.”</i></p>	<p><i>“O professor em si não faz parte do processo direto de curadoria, nós temos uma equipe direcionada para isso. O professor faz a validação do material, a análise, para verificar se tem alguma falha ou não, e temos também algumas disciplinas específicas em que o professor faz parte desse processo, que chamamos de disciplinas próprias. [Entrevistadora: Existe uma razão para algumas optarem por ter um docente no processo e outras não?] Sim, pelo plano de ensino da disciplina. Por exemplo [...], nós temos uma disciplina que se chama “Tópicos integradores”, que é algo em que nos baseamos nos últimos Enade, juntamos conteúdos que as turmas estão com dificuldade, então nisso não tem como contratar esse tipo de curadoria. Os professores entendem o perfil daquele aluno e buscam conteúdos a partir desse perfil. “Estágio supervisionado”, “Trabalho de conclusão de curso” também são disciplinas que a gente prefere fazer sem curadoria externa, e aí buscamos internamente o professor para fazer isso.”</i></p>
<p>Gestor IES 4</p> <p><i>“Eu diria que a gente faz, mas não faz a melhor [curadoria] possível. Eu tenho nas minhas mãos uma equipe de tutores que estão full time comigo, com formação específica na área em que atuam, que conseguem fazer essa curadoria. Olham o que é melhor e pior, o que melhor se adequa. Como estão mais na linha de frente, com o aluno, eles conseguem ver isso melhor.”</i></p>	<p><i>“Só que os professores especialistas na disciplina não fazem isso de forma adequada. Quando os professores pegam a disciplina no início do semestre para poder lecionar, fazem uma escolha, fazem uma validação, mas eu entendo que a curadoria é feita durante a execução. Então, talvez o conteúdo que eles escolheram não tenha sido o melhor possível, e isso se dá basicamente por pagamento, você precisa pagar o planejamento estratégico [...]”</i></p>
<p>Gestor IES 5</p>	<p><i>“A gente tem uma capacitação para esse docente. Por exemplo, [quando] determinado curso vai ser executado 100% EAD, ou uma disciplina, independentemente [do que seja], ele recebe uma capacitação. Qual é essa capacitação? [A questão] número um é conhecer a empresa de soluções educacionais, conhecer a plataforma de conteúdo e, dentro disso, conhecer a disponibilidade de conteúdo.</i></p> <p><i>A gente sempre solicita que o professor busque dentro dessa plataforma a maior parte do conteúdo possível, já que institucionalmente não conseguimos produzir conteúdo, [e é] por isso que temos uma parceria. [...] Não temos uma equipe de tecnologia educacional que faça</i></p>

a disciplina e a entregue para o professor. Quem trabalha mesmo é o NDE [Núcleo Docente Estruturante] de cada curso e o professor que avalia. Depois vem [a questão] número dois, que é quando vamos ver a necessidade do curso. Temos outro link, do qual conseguimos puxar alguns vídeos que o professor queira para colocar na plataforma e dar mais robustez. [Também] trabalhamos muito com leituras complementares via artigos científicos [...]. Mas nós tentamos fazer com que o professor seja parte do processo, e não receba o curso pronto.”

Gestor IES 6

“A gente usa sim curadoria para os cursos que temos em EAD. Como acontece o processo então? A gente usa o material da empresa de soluções educacionais como base, mas, por vezes, em relação à ementa, ao objetivo do curso, ao perfil do egresso, precisamos dar uma complementada nesse conteúdo para poder alcançar os objetivos. Então, nesse sentido, os professores de disciplina de planejamento, quando passam pela capacitação para fazer a organização do material didático, são orientados a procurar materiais ou até produzir materiais complementares para o conteúdo já existente. Antes de ir para a linha de material já existente, no sentido [do que está na] web, para fazer complementação, eles já procuram indicações e, em parceria com a equipe multidisciplinar, fazemos a validação desse material. Os designers educacionais, sempre que o professor indica algo, verificam se o material está disponível, aberto, se tem possibilidade de ser reproduzido dentro da disciplina, olham as fontes para ver se é material seguro. [...] se é um material livre, em relação à procedência. Muitas vezes, quando o professor indica conteúdo que tem direito autoral, a própria equipe de designers faz um levantamento de outras possibilidades, comparando-as ao material que o professor indicou, e encaminham para o professor explicando que o material que ele havia indicado não tem permissão de uso [...], mas que separaram alguns outros para ele avaliar e escolher, ou indicam outro para fazermos o processo novamente. Então a gente faz sim, e faz dessa forma.”

Gestor IES 7

“Essa discussão da curadoria de conteúdo retorna para o dia a dia do professor, mas como um recurso para ser utilizado de caráter imediato, ou seja, aquele recurso que ele usa em sala de aula presencial. Na educação a distância [ele] tem uma característica um pouco diferente, mas isso vai muito da experiência do próprio professor, se ele é um professor mais sênior, mais aberto a outras experiências, que sabe da posição dele como facilitador do conhecimento, que é um lugar difícil... a gente fala muito sobre isso, mas ainda é um lugar difícil de colocar o professor, que quando percebe isso faz com que sua voz seja traduzida nesse estímulo à leitura, mas com materiais complementares. Essa curadoria está muito mais relacionada ao material complementar (ou seja, sem ele a vida segue), e menos com o principal recurso. Por quê? Porque tem a questão da expertise do professor em escolher o conteúdo adequado, de garantir os direitos autorais. Então não. Por exemplo, vou te dar o caso das disciplinas online da graduação presencial. [Se] a gente coloca o conteúdo base, que é o conteúdo licenciado da empresa de soluções educacionais, dificilmente o professor vai achar que, se ele pesquisar mais coisas, vai dar mais informações. É como se o aluno não fosse estudar mais informações. Tem um pouco dessa questão do dimensionamento da quantidade de material. Em alguns casos, já há o conteúdo produzido pela instituição, licenciado, então, para ele, não precisa de mais conteúdo. É como se ele tivesse material complementar para aumentar, e não para ser o condutor desse processo de aprendizagem. É interessante isso, a pesquisa de conteúdos diferentes nasce e cresce na sala de aula como conteúdo complementar.”

Gestor IES 8

“Sim, nós realizamos [a curadoria] quando começamos a montagem dos cursos de EAD, a implantação dos cursos. Era uma equipe multidisciplinar trabalhando dentro daquele modelo dos preceitos da educação a distância mesmo. Em cima de um projeto pedagógico, [com] uma conversa com a coordenação, com a assessoria pedagógica, com designers instrucionais, definíamos um plano de ensino e uma metodologia, [fornecíamos] capacitação para o

professor, dávamos as ferramentas para que ele pudesse trabalhar, e então começava o processo de construção de conteúdo. Era basicamente isso. Bem colaborativo o processo.”

Gestor IES 9

“Sim, ela [a instituição] sempre realizou curadoria de conteúdo, tanto no presencial quanto no EAD. Acho que isso ficou bem no DNA da escola. Desde o começo a gente teve esse processo de curadoria. É difícil as instituições fazerem no presencial, mas nós fazíamos. Existe uma parte só de coordenadores, que a gente diz que é uma parte mais técnica. Eles ficam só para fazer essa curadoria. Quando nós transformamos isso para o ensino a distância, intensificamos ainda mais. Então o que nós fazíamos? Uma reunião com o professor, em que havia o convite para fazer a construção do conteúdo, uma explicação das diretrizes básicas de como ia funcionar esse formato do conteúdo e de como ele ia ser separado. Normalmente separamos em algumas áreas do conhecimento, como já é utilizado, mas sempre tivemos um cuidado especial para que o professor desse o tom dele. É um respeito muito grande com os professores, para eles darem aquele diferencial deles. A primeira instância era sempre os curadores de curso. E depois os professores. Sempre dávamos esse tom porque os próprios professores têm muita dificuldade de transpor a aula presencial deles para a aula virtual, então a gente tentava dar o máximo possível de suporte para ajustar e adequar as nossas diretrizes.”

Gestor IES 10

“A gente tem, na equipe de produção da IES, duas meninas dedicadas a essa atividade. Mas o conceito de curadoria é mais amplo do que a atividade delas. O que elas fazem, na verdade, é auxiliar o professor, que devia ser o curador de tudo nesse processo de busca, seleção e classificação a partir de um plano de ensino, de unidades e objetos de aprendizagem para facilitar o processo de construção da disciplina. Então, se consideramos de forma plena, conforme o seu conceito, não atendemos tudo, mas existe uma equipe pequena dedicada a essa atividade. [É] um apoio aos professores autores quando eles vão

conceber o desenvolvimento de uma disciplina.”

Gestor IES 11

“Hoje a IES em que atuo tem uma parceria com uma empresa de soluções educacionais, que [na verdade] é um grupo de várias empresas, e uma delas trabalha com a produção de conteúdo, que é de uma editora. Fazemos com esse grupo a curadoria dos conteúdos. Para a IES, que trabalha por competência, só os conteúdos não eram suficientes. Nós temos, além da curadoria, uma parte de costura desses conteúdos, visando atingir as competências, como é esperado pelo projeto do presencial (que também foi trazido para o online). Há alguns diferenciais, como, por exemplo, os tecnólogos, que trabalham de uma outra forma em relação às competências, mas também se utilizam da curadoria de conteúdos. Nesse modelo, nossos professores escolhem dentro do plano de ensino o que já existe pronto, construído, [e] a equipe da empresa nos dá o apoio para sugerir alguns materiais quando nossos professores não identificam as unidades de aprendizagem adequadas. Ao mesmo tempo, também temos a possibilidade de sugerir a construção de novas oportunidades de aprendizagem para atender o que precisamos quando a curadoria é feita e não existe nada pronto quanto ao que é esperado. Tem um trabalho muito grande da coordenação de cursos junto com o NDE [Núcleo Docente Estruturante], que trabalha ativamente na universidade. Nós temos NDE da educação a distância, constituído de três horas semanais de reuniões, para que eles realmente apoiem esse professor autor [...].”

Ao todo, a Pergunta 1 resultou em 5 gestores de IES que consideraram que “não”, as suas IES não realizam o processo de curadoria, e 4 gestores que entendem que “sim”, as suas IES trabalham com essa metodologia. Além disso, 2 dos gestores compreendem que adotam um procedimento desse tipo, mas não na totalidade do conceito apresentado no início da entrevista.

Disponibilizamos na Tabela 14 os principais excertos das respostas da Pergunta 2: “Quais seriam as principais dificuldades do processo de curadoria?”

Tabela 14

Respostas da Pergunta 2 – dificuldades para realizar o processo de curadoria de conteúdo

Codificação	Excerto da resposta
Gestor IES 1	<p>“Existem dificuldades do ponto de vista do conceito, do que seja essa curadoria, e da diversidade hoje de possibilidades de conteúdo. Existem muitas fontes sérias e não sérias. E, ao mesmo tempo, o professor se apropria de algumas [delas], mas tem dificuldade de ampliar esse leque. Mesmo quando a gente tem uma fonte definida, por exemplo, nós usamos o conteúdo EAD do portal da empresa de soluções educacionais. Mas qual é a nossa dificuldade? O professor se limita a encontrar um tema, e muitas vezes ele teria que aprofundar mais, verificar se realmente é o que está alinhado, e o desafio é alinhar isso dentro de um curso. Quando eu tenho um grupo de professores dentro de um curso, como eu coloco isso dentro do curso? É uma coerência do micro para o macro. A dificuldade desse processo é que é uma curadoria de uma competência mais simples para uma mais complexa. Uma disciplina dentro de um curso, nesse movimento circular. Como é que essa curadoria se encaixa? Porque ela ainda não é interdisciplinar... e então falta a competência desse professor em olhar para esse conteúdo, muito mais do que só passá-lo para o aluno, garantindo o processo de aprendizagem. A dificuldade é de alinhar o desafio de aprendizagem ao nível de desenvolvimento do aluno com o conteúdo adequado. Isso é um desafio bem grande.”</p>
Gestor IES 2	<p>“[...] É que o professor olha para a ementa e busca as unidades para atendê-la, só que as unidades não foram produzidas para aquela ementa. Então ele tem que selecionar duas ou três unidades [...] porque uma delas fala sobre determinado assunto, e aí temos a redundância de alguns tópicos, mas a gente precisa dar conta de toda a ementa. Como administramos isso? Não há uma sequência entre uma unidade e a outra, e é importante o papel do mediador para fazer amarrações e, nesses casos de redundância, tratar daquele assunto mais pontualmente na webconferência, com material complementar. Essa é a dificuldade, os conteúdos são elaborados por componentes de uma determinada estrutura curricular, das DCN [Diretrizes Curriculares Nacionais], então quando se propõe uma ementa, se tem a subjetividade de instituições, de pessoas e de coordenações que estão naquele processo, e às vezes dar conta daquela ementa que se pensou com unidades selecionadas, que foram produzidas de forma diferente, é a maior dificuldade. Por isso que é muito importante o papel do mediador enquanto tutor, como professor-tutor, para poder fazer a amarração desses conteúdos, até porque, cada vez mais, trabalhar com conteúdos, seja em unidades, como a empresa de soluções educacionais, ou capítulos de livros, é um desafio.”</p>
Gestor IES 3	<p>“Não, as dificuldades são poucas. É muito mais fácil ter quem faça a curadoria por nós, [de modo] que já venha tudo montado e pronto. A dificuldade é em relação ao plano de ensino e ao entendimento daquilo, para chegar exatamente a como a gente imagina que é para chegar. Às vezes é pedido de uma forma e aquele conteúdo vem abordando outra perspectiva, [é uma] questão de visão mesmo. [Mas] são poucas as dificuldades, quase nenhuma. Normalmente o solicitado vem dentro do que foi solicitado.”</p>

Gestor IES 4	<p><i>“A principal dificuldade que eu tenho é esta: quando eu tenho uma dedicação full time, um professor de tempo integral, dedicado, essa curadoria é muito mais fácil. Eu consigo trabalhar muito mais. Quando eu tenho aqueles professores horistas, cuja dedicação está longe até da parcial, eles são pagos naquela empreitada para o tempo de execução do curso, e eu tenho muito mais dificuldade para fazê-los se engajar em um processo de curadoria completo, porque eles entendem que todo o processo de planejamento precisa ser remunerado etc. Então, o que acontece é que, sabendo dessas limitações, quando nós começamos a fidelizar alguns professores, mesmo que horistas, a partir da segunda, terceira vez da execução daquele mesmo conteúdo, essa curadoria vai ficando cada vez mais aprofundada. É um processo longo, nós sabemos que demora. Mas o maior problema hoje seria o financeiro.”</i></p>
Gestor IES 5	<p><i>“Os professores nunca estão satisfeitos. Esse é o maior problema, essa insatisfação de sempre. Tenho uma teoria. Os cursos são da instituição, e se eu pudesse ter uma equipe de tecnologia educacional, que construísse aquilo em que a instituição acredita, que a instituição quer para o aluno, seria o ideal. [...] A disciplina tem que ser construída conforme o padrão institucional, conforme o que a instituição pensa. [...] Só que isso é custo. Hoje eu contrato os professores com aquela carga horária de fora de sala de aula e eles fazem essa curadoria, então eu não tenho custo, mas se eu passo a ter uma pessoa, uma equipe para isso, tenho mais custo. [...] E contratamos de fora, consultoria de fora. E foi uma ótima experiência, muito boa. Esses professores olharam, fizeram a curadoria pelo portal da empresa de soluções educacionais e deu muito certo. [...] Mas tem aquele custo.”</i></p>
Gestor IES 6	<p><i>“O entendimento dos professores. Existem alguns professores de algumas áreas que talvez não tenham tanto tempo para dedicação e acabam por escolher material que não pode [ser utilizado]. Eles ficam aborrecidos por terem que trocar quando nós pedimos. É uma situação de fragilidade, é uma equipe ‘cheia de dedos’ nesse processo de orientação ao professor. A outra [dificuldade] é encontrar material de fonte segura e de qualidade, que de verdade agregue [algo]. A maior parte dos materiais são bons, mas com direito autoral, e conseguir pinçar materiais de qualidade se torna complicado. E [há também] a questão de atenção da equipe multidisciplinar. Eles têm várias tarefas, então a gente sempre trabalha a mobilização para cuidar [dos materiais] e conferir. É uma orientação que às vezes cai na mesa das reuniões, [sendo necessárias] validações de modelos e processos com essa equipe, retomar, perguntar se esse processo está sendo feito direito, mas tem ido bem por enquanto. As três principais [dificuldades] são essas.”</i></p>
Gestor IES 7	<p><i>“Acho que a primeira coisa é tempo. Esse atributo tempo, hoje, é um atributo muito complexo, porque quando se fala de curadoria, pressupõe-se tempo de pesquisa. E em instituições privadas esse tempo é remunerado, então, quando a gente incentiva, pede para os professores pesquisarem, sempre entra essa questão do tempo remunerado, tempo não remunerado e também do tempo de planejamento. É sempre muito complexo, porque nós temos professores mensalistas e horistas. Quando o professor é mensalista, é muito mais fácil de promover essas iniciativas de pesquisas. Mas quando o professor é horista, é muito mais difícil, pela própria natureza da relação contratual que temos com o professor. Além disso, [ainda acerca] do tempo, há a questão da compreensão pedagógica do papel da curadoria não apenas como pesquisa de base para material complementar. Na IES em que atuo, por exemplo, a gente assina bases de dados científicas. [...] São muitas bases. Os professores da saúde mesmo têm muita base científica assinada, mas elas nem sempre são as principais fontes de pesquisa, cai-se direto no Google. Às vezes a compreensão da forma de pesquisa em bases confiáveis também é uma lição que a gente precisa disseminar um pouco mais entre os professores. O Google é muito mais fácil de pesquisar e encontrar qualquer coisa do que logar em um sistema e procurar uma base de dados confiável, e aí voltamos para o início [da questão] com a dimensão tempo e com a dimensão de compreensão do papel do planejamento pedagógico. [São] dois atributos que sem dúvida influenciam nesse processo.”</i></p>

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Gestor IES 8	<p><i>“Existe [dificuldade] sim, primeiro, porque estávamos em uma universidade de ensino tradicional, e então passou a existir a modalidade de educação a distância. Optou-se por usar autores/professores internos. A grande maioria deles não é que não tivesse habilidade; eles não conheciam a modalidade e todas as necessidades que ela tem. A maior dificuldade que a gente enfrentou inicialmente era que o professor achava que ele podia pegar aquele material que ele estava trabalhando nas aulas presenciais e simplesmente trazer aquilo para a educação a distância. Ele não entendia que era necessário utilizar diversas ferramentas de aprendizagem, adotar um aprendizado centrado no aluno, ter interatividade, ser acessível. Isso para mim foi o mais difícil, foi a mudança da cultura na instituição. Eles perceberem que a educação a distância não era igual ao ensino presencial, que não dava para fazer a transposição de uma para outra, havia peculiaridades que precisavam ser respeitadas para que o processo fosse válido ali dentro.”</i></p>
Gestor IES 9	<p><i>“Eu acho que a principal dificuldade era dos professores transporem o conteúdo deles, que é todo presencial. Muitos professores levam muito mais a aula como um discurso, e ainda tem muitos professores que tem aulas muito expositivas. Então trazer tudo isso para o EAD é uma dificuldade gigantesca. [...] E também [tem] aquela coisa do contato permanente. Não vamos deixar de ter uma parte de interação entre alunos, porque dentro do EAD também é possível fazer essa interação. Os professores têm um desconhecimento muito grande disso. Esse processo da falta da metodologia dificulta muito o processo de curadoria.”</i></p>
Gestor IES 10	<p><i>“O que eu vejo de dificuldade [é que] eu gosto da ideia de que o autor deveria ser o curador. Mas eu vejo uma dificuldade de compreensão desses professores que entram na área de produção editorial, de produção de material instrucional para EAD: eles não entendem. [...] Falta, de maneira geral, para todos os professores, compreenderem o processo de ensino e aprendizagem na EAD para poder transpor isso para a curadoria. A análise é a mesma de quando vamos selecionar tecnologia educacional: se eu parto para a seleção de ferramentas para depois pensar em estratégia, eu vou ter problemas. A curadoria devia ser da mesma forma. O professor precisa ter a empatia de como esse processo funciona para poder atuar de maneira mais assertiva. Então, a principal dificuldade elencada é a falta de conhecimento do professor sobre o processo de produção e sobre como é o ensino e aprendizagem a distância, o mindset muito quadrado para o presencial.”</i></p>
Gestor IES 11	<p><i>“Acredito que a maior dificuldade seja a transposição do que eles pretendem, no plano de ensino construído por competências, para o material que já existe, o material que já foi construído e organizado. [...] Atender a expectativa e a necessidade do professor autor é a maior dificuldade, porque [o material] não foi construído dentro das premissas que ele precisa atender – não que ele queira, que ele precisa atender. Quando você trabalha em uma matriz por competência, nada pode ser repetido, a construção é muito complementar. [...] Mas a dificuldade ainda é você ter um modelo diferenciado, que não é baseado só em conteúdo, e você ter que trazer esses conteúdos para compor esse modelo.”</i></p>

Na Pergunta 2, 10 gestores sinalizaram que “sim”, existem dificuldades, e 1 gestor indicou que “não”. Entre os gestores que sinalizaram existir dificuldades, 4 foram as justificativas mais recorrentes: preocupação com direitos autorais, em 3 respostas; entrega de conteúdo adequado ao perfil do aluno, em 2 respostas; falta de competências docentes específicas sobre a modalidade EAD, para não se fazer uma transposição direta da modalidade presencial, sem conexões entre esse conteúdo e o perfil do aluno, em 8

respostas; e, por fim, dificuldades financeiras das IES em remunerar a atividade de curadoria dos docentes, em 3 respostas.

A Tabela 15, a seguir, apresenta os principais excertos das respostas da Pergunta 3: “Considerando as quatro dimensões pelas quais o processo precisa passar (de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade), quais são as mais difíceis de identificar/compreender pelos curadores? Por quê?”.

Tabela 15
Respostas da Pergunta 3 – dimensões mais complexas de serem compreendidas pelos professores curadores segundo os gestores

Codificação	Excerto da resposta
Gestor de IES 1	<i>“Eu posso ser bem tendenciosa, porque a gente fala da realidade da gente, mas eu acredito que o maior desafio continua sendo o pedagógico, essa dimensão de alinhar o que o aprendiz, o aluno, o acadêmico necessita, falando do ensino superior, que tem muito claros os seus objetivos e suas diretrizes no ambiente profissional. Então, me parece que tem coisas muito estabelecidas, e o professor fixa-se nisso e quer seguir aquilo ali. Existe um modelo estabelecido, um currículo meio padronizado, mas na hora em que ele recebe alunos não padronizados, que vêm de diferentes realidades, que aprendem de formas diferentes, que têm diferentes histórias de vida, contemplar tudo isso em um espaço digital e tecnológico é o maior desafio. Quando eu olho para esse pedagógico, por mais que no ensino superior você venha com profissionais com muita experiência profissional, muito mais que pedagógica, nem mesmo quem foi formado para isso, para ser professor, viveu o que a gente vive hoje. Eu olho também para quem forma os professores para atuar nessa área, e não existe isso como abordagem nos cursos de formação. Então, para mim o pedagógico continua sendo o maior desafio, porque entender de ensinar e aprender no mundo de hoje é muito complexo e não existe mais um único caminho, algumas certezas que existiram por muito tempo. E eu vejo que a dimensão de tecnologia e qualidade vem como apoio ao pedagógico. A própria curadoria – posso estar equivocada, tenho que estudar um pouco mais – eu coloco como parte de uma atitude pedagógica. Fazer a curadoria de um conhecimento, de uma estrutura, de um processo de ensino e aprendizagem, para mim, faz parte dessa dimensão muito pedagógica. Estou preparando um local, um ambiente, para desenvolver a aprendizagem de alguém. Com recursos tecnológicos e preocupação com a qualidade. A maior dimensão, a mais desafiadora é a pedagógica. Porque a tecnologia tem um início, meio e fim muito definidos. A qualidade sempre tem critérios muito bem-estabelecidos. [Mas] o pedagógico é muito complexo, porque ele lida com o humano. E a diversidade é bem maior.”</i>
Gestor de IES 2	<i>“[...] Agora, a curadoria e a qualidade são as duas [dificuldades] que eu destacaria como mais complexas de serem compreendidas. A curadoria [...] exatamente porque esse professor, no modelo de educação a distância, assume uma disciplina que tem uma ementa, e ele pode ou não ter participado da discussão dela, mas geralmente não, é um projeto pedagógico da instituição, que teve uma equipe que o produziu, e ele é um professor de uma disciplina que vai selecionar conteúdos lá. E ele é um professor acostumado a pegar a ementa dele e ele dar a aula dele. Então, a partir do momento que eles compreendem tudo aquilo que eu falei – que eles precisam buscar esses conteúdos lá, [que] esses conteúdos vêm organizados, vêm com os infográficos, com material visual de animação, e-books, material complementar... – , eles acabam por achar, como professores que são, mais defeito que qualidade. Não</i>

concordam com a corrente, querem o pedaço de um conteúdo e não do outro, ou seja, [há] essa resistência de não aceitar que, no modelo de EAD, a gente tem entrega de boa parte dos conteúdos pela instituição, e não pelo professor. Pela instituição, quero dizer, pelo espaço virtual, os conteúdos de uma plataforma, porque a instituição tem o investimento para isso. E os professores veem isso do ponto de vista do 'especialista', que vai selecionar, mas não produzir. A curadoria se torna um tanto complexa nessa compreensão. E a qualidade, também, nesse sentido – porque independe de o professor selecionar ou utilizar capítulos de livros. Não vai existir, digo com muita segurança, nenhum conteúdo que dê conta de toda uma ementa de disciplina. Quando tu olha a ementa, enquanto professor especialista, e tu pensa nela para ministrar conteúdos, cada docente que pegar aquela ementa e trabalhar, vai fazer coisas diferentes, então não se esgota. É [preciso] entender que a curadoria é o básico, para que, com a experiência docente, ele possa trazer materiais complementares, algo [a] mais nas webconferências, e complementar esse conteúdo. Isso é uma amarração com qualidade, porque às vezes, quando o conteúdo não tem muita profundidade, está 'raso', a questão pode ser baixa qualidade ou não. Qual o objetivo daquele conteúdo? Aquele conteúdo foi proposto para aquele nível. Mas às vezes essa unidade é selecionada para uma disciplina que tem uma outra proposta, então essa questão da qualidade também é complexa, nesse sentido de o professor entender que ele precisa complementar. A qualidade tem total relação com a curadoria, são as dimensões mais complexas. É necessário olhar essa qualidade não só como conteúdo, mas enquanto papel do professor, do curador, que precisa imprimir essa qualidade junto com a base do conteúdo. E também [é preciso] ele entender o que é a curadoria enquanto conceito, como você apresentou aqui.”

Gestor de IES 3 *“[...] Acho que a mais difícil é a barreira tecnológica, que vem com o processo mais atualizado, dinâmico, mais de ponta para o aluno. Ainda falta [base tecnológica], é [um processo] muito complexo de ser entendido por todo mundo. A nossa geração, que está nessa frente, não tem essa formação, nós a adquirimos ao longo dos anos. Talvez nas próximas gerações isso não seja um problema, mas para nós [a dimensão mais complexa] ainda é a tecnológica.”*

Gestor de IES 4 *“[...] As partes de curadoria pedagógica e qualitativa estão muito ligadas. A qualidade é uma dificuldade porque cada um tem os seus próprios parâmetros. Um professor, em geral – vamos esquecer quem é de licenciatura –, os professores, em geral, não são formados para dar aula. São engenheiros, analistas de sistemas, veterinários etc. pela formação que tiveram; eles fazem uma especialização, um mestrado e caem em uma sala de aula. A qualidade que eles percebem, geralmente, é daquilo que funciona e dá retorno em avaliações. Então, para mim, pensando como professor, é muito difícil mensurar a parte da qualidade. Na minha visão, eles medem por tentativa e erro. Mas a maior dificuldade sempre é o pedagógico, justamente por esse gap que eles têm. A gente acabou de lançar o curso híbrido. Tem que procurar professores que consigam entender de tecnologia para engenharia agrônômica e civil, o que já é um desafio, e o pedagógico deles é muito voltado para as práticas que eles tiveram como estudantes. Eles procuram reproduzir, em sala de aula, as práticas que, como estudantes, consideraram adequadas. E isso, muitas vezes, está totalmente descolado do nosso projeto pedagógico. Então, uma vez que a gente comece a fazer com que os professores entendam os princípios pedagógicos, a curadoria e a qualidade começam a ficar mais fáceis de se desenvolver. Na minha opinião, o grande desafio que eu tenho com os professores é o pedagógico. Saber o que é uma avaliação de verdade, priorizar a aprendizagem sobre a memorização, [entender] que a prova não é a única maneira de verificar o ganho de conteúdo, enfim, quando a gente começa a romper essa barreira da parte qualitativa, que a instituição, com a sua [própria] escala, determina, e [então] a curadoria de conteúdo foca em uma boa execução, fica tudo mais fácil. Então [a maior dificuldade é] o pedagógico.”*

Gestor de IES 5 *“[...] Então para o professor é muito desafiador. Aí tem toda a questão da metodologia. Sentimos dificuldade em achar um professor que se adapte ao modelo.*

	<p><i>Agora, depois de dois anos, contratamos uma coordenadora para capacitação docente para esse modelo. [...] A tecnologia já faz parte da vida, essas plataformas são muito fáceis de trabalhar. São sempre muito intuitivas e parecidas. O problema é a resistência das pessoas. O que percebemos é que ao longo [do trabalho], quando você vai mostrando as ferramentas, vai mostrando que pode fazer mais, eles vão se adaptando. Mas leva tempo. [...] Então a parte que é mais desafiadora para nós hoje é a parte pedagógica e tecnológica.”</i></p>
Gestor de IES 6	<p><i>“[...] As partes pedagógica e de qualidade dependem mais do professor, é ele que tem o conhecimento específico de área para poder fazer essa indicação. Então, por mais que a equipe se esforce e faça o levantamento quanto tem direito autoral [envolvido], é o professor que tem que olhar e fazer essa reflexão sobre o perfil do egresso, com os objetivos, ver se [o conteúdo] atende a ementa da disciplina, se é um conteúdo de fonte segura e de qualidade, se a escrita está sinérgica com o material que já estamos usando... esse processo pedagógico e de qualidade penso que é mais complexo, no sentido de explicar para o professor para [ele] olhar o que tem de material, de informação disponível, e não pegar o primeiro que encontrar. Tem que fazer o processo de reflexão para ver se [o material] de verdade casa com a disciplina e com o curso que está sendo ofertado, cumprindo o objetivo do complemento. Então, essa é sempre a parte mais delicada, que exige mais atenção.”</i></p>
Gestor de IES 7	<p><i>“[...] Eu tenho conduzido essa vida com professores de todas as áreas do conhecimento, da saúde ao direito. E as pessoas não entendem que ser professor é uma profissão muito difícil. É muito difícil professores da área da engenharia, da nutrição, da biomedicina, da estética entenderem que, antes de serem tudo que são, eles são professores. Porque ser professor exige algumas competências que ele não aprendeu lá na formação dele, de bacharelado, e como ele precisa executar, reproduz como aprendeu. [Assim] como ele teve aula com algum professor dele, ele reproduz em sala de aula com os seus alunos. Então, essa compreensão pedagógica de o professor entender de fato o papel dele, do papel do conteúdo, de como fazer essa articulação para fazer com que o aluno aprenda é muito difícil. O professor pode ser doutor, pós-doutor com cinquenta títulos internacionais, mas ele não sabe construir um objetivo de aprendizagem que consiga de fato encontrar recursos e conteúdos na Internet que se materializem e se transformem em aprendizagem para o aluno. Então, para mim, essa dimensão pedagógica é determinante para o sucesso de qualquer curso [...]”.</i></p>
Gestor de IES 8	<p><i>“Eu acredito que [a maior dificuldade] é a dimensão da qualidade, porque para ter essa visão da dimensão quatro, você precisa ter uma visão sistêmica, enxergar o processo como um todo. Nem sempre o professor que está nesse processo da curadoria, que está no centro desse processo, entende isso. E vou mais longe, às vezes até o coordenador está em uma fase tão inicial da gestão acadêmica que nem ele tem essa visão ‘360°’. Essa dimensão da qualidade é algo que você ganha com o tempo, [com o fato de] estar no mercado, ter experiência, participar de avaliação do MEC, entender os instrumentos, conhecendo vários olhares para chegar na qualidade.”</i></p>
Gestor de IES 9	<p><i>“Tem dois pontos importantes. Dentro da parte de escola de negócios, eu sinto muito a falta do pedagógico nos professores, porque eles vêm com essa carga de empresas, negócios, e não têm a metodologia. Eles entram na sala e não têm os conceitos pedagógicos, vão com o que eles têm de experiência. O tecnológico eles procuram, buscam, mas o pedagógico é algo de que eu sinto falta na escola de negócios [...]”.</i></p>
Gestor de IES 10	<p><i>“O próprio conceito de curadoria não é claro. Acho que partiria disso. [Sobre] o pedagógico, eu entendo que, se ele é docente, está escalado para isso – não [estou] considerando uma equipe de leigos, estou considerando alguém proficiente daquela área do conhecimento. O conceito de curadoria e tudo que envolve essa atividade é um desafio. Não é uma prática clara. O pedagógico acho que é o mais simples para ele compreender. O curador é o próprio professor. Tecnologia acho que vem em segundo lugar; nem todos são proficientes em tecnologia, os nossos estudantes são mais proficientes do que os nossos professores. [É preciso] saber selecionar o</i></p>

melhor recurso pensando no outro lado, a tecnologia tem que estar funcional de ambos os lados, de quem concebe e de quem utiliza – especialmente de quem utiliza. E qualidade acho que fica em um limbo, porque a percepção de qualidade é muito subjetiva. Para mim, o melhor indicador de material didático seria aplicarmos um NPS [Net Promoter Score] em que os alunos o classificassem com ‘gostei’, ‘não gostei’... em que o estudante gostasse, elogiasse, [e] talvez elogiasse pelo meio de entrega e não pelo conteúdo em si. Então, é nessa ordem. O conceito de curadoria é complexo. Considerando a referência que você trouxe no primeiro slide, o pedagógico acho que vai bem, o tecnológico ainda é um desafio e a qualidade, tendo os indicadores, elimina um pouco de subjetividade; qualidade para mim é o que o estudante avalia como positivo e de utilidade durante a trilha de aprendizagem dele.”

Gestor de IES 11

“É uma questão didática-pedagógica-tecnológica. As três coisas não podem andar separadas. [...] Pedagogicamente, para o que eu uso, qual [é] a didática que eu preciso ter? Esses três termos, que, para mim, são uma coisa só, ‘didático-pedagógico-tecnológico’, se não caminham juntos, não tem como fazer uma boa curadoria de nada. Nem para montar a aula. Nem se fosse para o presencial ou virtual. Se esses três elementos não caminham juntos do pensamento de quem está organizando o conteúdo, não tem como acontecer. Acho que o principal é o pedagógico, [porque] posso colocar dentro do pedagógico os elementos didáticos e tecnológicos, no sentido de olhar o pedagógico para pensar no ‘como’ e ‘com o quê’. O ‘para quê’ eu sei que é pedagógico, o ‘como’ é didático e o ‘com o quê’ seria o tecnológico. O principal elemento é que quem for fazer essa curadoria tem que ter essa percepção pedagógica. Não pode só olhar para a questão de dados, biblioteca, se não entender o propósito pedagógico, do porquê de aquilo estar sendo escolhido. Então, das quatro dimensões que você traz aqui, a pedagógica é fundamental.”

A dimensão que se destacou como mais desafiadora foi a pedagógica, indicada por 7 gestores como primeira opção, seguida da curadoria, que foi mencionada como principal por 2 gestores. A dimensão tecnológica e a de qualidade foram mencionadas por 2 gestores como primeira opção e por outros como segunda opção.

A Tabela 16 mostra os principais excertos das respostas da Pergunta 4: “Quais ganhos a IES tem quando implanta um processo de curadoria de conteúdo para a EAD?”.

Tabela 16

Respostas da Pergunta 4 – ganhos de IES que possuem processo de curadoria de conteúdo

Codificação	Excerto da resposta
Gestor IES 1	<i>“Eu enxergo ganhos no sentido de produtividade, no sentido de tomada de decisões, de organização do que você vai ofertar para esse acadêmico e do próprio trabalho do docente. Para mim, o processo de fazer essa curadoria de conteúdo passa por uma organização pedagógica extremamente necessária, que você precisa ofertar enquanto instituição. Este é o seu compromisso com quem usa o serviço de educação. O acadêmico vai contratar a instituição ou ter acesso ao curso que foi desenhado e projetado pela instituição. Projetar hoje esse processo de curadoria é fundamental diante do mundo em que vivemos: complexo, dinâmico, em que o conhecimento tem uma alta produtividade permanente. Ter esse processo de</i>

	<p><i>curadoria nos dá segurança em relação ao que vai ser ofertado. Vejo como ganho, segurança e qualidade. Mesmo tendo tantas possibilidades, a gente precisa escolher uma delas e conduzir, até porque isso faz parte da identidade da IES. E, a partir dessa identidade – inclusive se dessa identidade fizer parte olhar para todas as diferentes formas de aprender, assumir uma postura de inclusão, uma postura de ser colaborativo, de possibilitar a construção de um conhecimento construtivo –, a curadoria começa a ter diretrizes de como ela deve funcionar também. Vejo que ela sustenta inclusive a identidade da IES.”</i></p>
Gestor IES 2	<p><i>“[...] Então acredito que sim, existem ganhos, porque se não tiver uma equipe assim na instituição, eu acho que teu projeto acaba ficando um pouco superficial. [...] Por isso que esse processo dos conteúdos precisam de um olhar de direcionamento para o material base e o papel do mediador para a proposta de um curso a distância. Os ganhos [são] em relação à qualidade do seu projeto EAD, de não ter uma superficialidade do ponto de vista técnico e pedagógico. De ser um projeto personalizado. [...] Trabalhar com conteúdo de empresas de soluções educacionais, que é um conteúdo elaborado para se estudar a distância, de forma que os textos sejam apresentados em diferentes formatos e mídias, para que exista um reforço quando tu traz o conteúdo em forma de e-book, em forma de infográfico, animações. São conteúdos que às vezes se repetem, mas que vêm de diferentes formas para atender um perfil de educação a distância que não é o que se tem em livros base. E, ao mesmo tempo, tu tens que olhar para isso como conteúdo base, tu precisas trazer esse conjunto para fazer aquela costura com o teu projeto pedagógico, com o objetivo da tua disciplina. Então a resposta seria o ganho em qualidade.”</i></p>
Gestor IES 3	<p><i>“Existe [ganho], com certeza. Acho que a qualidade do material ofertado para o aluno no EAD quando passa pela curadoria [aumenta], [ele é] extraído com veracidade, sem plágio, com direcionamento, atendendo o perfil daquilo que queremos. Não há dúvidas de que quando a gente direciona mais, a gente o deixa limpo para o aluno, é [algo] bem-vindo. Só [se] tem a ganhar. O ganho não tem como não ser de eficiência para a instituição.”</i></p>
Gestor IES 4	<p><i>“Para mim seria fenomenal. Hoje nós estamos muito presos ainda à fala do espaço docente. Então, mesmo dentro da sala de aula, até mesmo no EAD, eles ainda são um pouco soberanos. Falando do meu modelo, tenho aulas ao vivo tradicionais e todo o material é sempre apoio. Mas eu gostaria de conseguir curar mais conteúdos externos, que validassem mais o que é falado dentro de sala de aula, queria conseguir ter mais opiniões sobre aquele assunto que está sendo desenvolvido. [...]”</i></p>
Gestor IES 5	<p><i>“Eu vejo como ganhos e, cada vez mais, [como] qualidade do conteúdo. Fiz cursos durante a pandemia, o isolamento social, e o que mais me atraía era o conteúdo dos cursos. Se o conteúdo for legal, eu tenho vontade de ler mais, [se] a escrita do conteúdo [for] menos pesada. Como meu aluno aprende? [...] Tem sim ganhos, principalmente de qualidade. E aí, quando vem a qualidade, você tem ganhos financeiros.”</i></p>
Gestor IES 6	<p><i>“[...] Quando a gente fala em ganho, acho que o diferencial para aquilo que a gente está oferecendo para a proposta seria o ganho. Quando eu falo em EAD, temos material locado? Temos. Mas nosso material não é a mesma coisa da instituição concorrente da mesma região. porque nós agregamos na nossa proposta a questão do complemento em cima desse material, das atividades que estão sendo solicitadas ao aluno. Então, acho que o principal ganho é nesse sentido de a gente conseguir colocar diferencial na proposta, no caso, na forma como está organizada a proposta de trabalho hoje. Existem várias formas de ter ganho fazendo curadoria: você está pegando material que está pronto, você não precisa ter mais investimento para produzir mais um conteúdo sobre aquele assunto; tem muito material bom disponível, então a questão é mesmo conseguir olhar com atenção, fazer casar, fazer encaixar, e daí vem o papel importante do professor nesse sentido.”</i></p>

Gestor IES 7	<p><i>“A gente não tem um professor que seja bom de pesquisa, bom de dar aula, bom de atender aluno. Sempre existe uma característica que se sobressai. E quanto a gente fala de curadoria, me remete muito a um perfil investigativo, de pesquisador, de buscar inovação, de buscar coisas novas. O principal ganho de um processo de curadoria é descobrir quem tem esse perfil. Não são todos os professores que têm esse perfil investigativo, de pesquisa, de ser motivado a pesquisar mais sobre aquilo. Claro que existem os que têm muito e os que ainda podem melhorar. Quando a gente fala que implanta um processo, a gente fala quem são as pessoas certas para esse lugar de curador de conteúdo. Quem é que tem uma bagagem intelectual de tal forma que consiga identificar o melhor cenário para aquele objetivo de aprendizado. Então, o principal ganho é identificar esses perfis com essas características mais investigativas, e [...] ter sempre informações novas e atualizadas, que de fato podem contribuir com o aluno. Acho que as palavras-chave são essas: inovação e atualização. Sempre estar com essas informações em dia com o que se tem de mais recente. Achar a pessoa certa, com atualização e inovação.”</i></p>
Gestor IES 8	<p><i>“Eu acho que o ganho é a qualidade, porque você consegue colocar todas essas pessoas em um trilho em que elas entendem o processo como um todo e passam a produzir. Vamos fazer esse olhar com essas quatro dimensões que tu mencionaste na pergunta anterior. A partir do momento que você consegue trabalhar com uma equipe multidisciplinar, em que todos entendam esse processo, eu acredito que é um ganho de qualidade muito grande. A qualidade de que eu falo é do material que está sendo produzido, no cuidado com o público-alvo, cuidado para atingir os objetivos, desenvolver as competências que você pretende no aluno e no seu processo formativo. Isso vai refletir em todo o processo, vai refletir no material produzido pelo professor. [...] Os principais ganhos são esses, é um ganho geral, todo mundo ganha: a instituição, o aluno, o professor, que fica mais experiente, mais qualificado.”</i></p>
Gestor IES 9	<p><i>“Faz super diferença. [...] quando você vem de graduação de Educação e outros temas, vê professores com mais conceito enraizado, e quando vai para a escola de negócios, essas dimensões não estão tão claras. Quando você coloca esse processo [da curadoria], faz eles [os professores] entenderem minimamente cada dimensão, norteando o conteúdo deles. Fica sensacional. O material fica mais focado no aluno, você vai dar uma visão de aprendizagem mais focada no aluno [...]”</i></p>
Gestor IES 10	<p><i>“Os ganhos são você ter uma organização, uma estruturação do material, uma indexação. Fica fácil de recuperar, ganha tempo, classifica, tem critérios de busca com diversos filtros, que podem recuperar mais facilmente o material, reduz custos, porque passa a economizar não tendo que reproduzir aquele material que [já] foi bem-produzido na primeira forma, e passa a ter bons indicadores, [que funcionam como] referência daquilo que deu certo e do que não deu certo. Então te dei aí alguns ganhos que são muito claros: organização, indexação, reutilização de objetos de aprendizagem em diferentes contextos e economia, este é um ponto principal. E a economia não é só financeira, é de tempo, porque o tempo para produzir um material é um processo de seis meses no mínimo.”</i></p>

Gestor IES 11

“Tem um ganho sim, é esse apoio para buscar o que é de qualidade, se a gente for levar em consideração os elementos que você está colocando. Uma coisa que me preocupa muito é que muita gente estrutura seus cursos com o que está pronto na Internet, 80% [é feito] com o que está pronto. E eu trabalhei muito tempo com a equipe jurídica da editora vigiando, no bom sentido, os materiais que a gente produzia na tecnologia de educação. Nós tínhamos uma equipe só para trabalhar nessa questão de direitos autorais e pedir direitos, pagar direitos. É uma grande preocupação porque eu vejo cursos e lugares muito próximos em que 80% é de curadoria, e eu fico refletindo que eu tenho uma consultoria de educação, eu faço um material que eu coloco no YouTube – mas só porque está no YouTube não estou dizendo que qualquer um possa usar. Na curadoria feita com qualidade, você olha para os direitos autorais, porque em sala de aula a gente tem liberdade acadêmica de usar o que quiser, mas a partir [do momento que] que se sobre [o material] para o ambiente virtual de aprendizagem e cobro por isso, não é bem assim. Então, se eu tenho uma curadoria bem-feita em relação ao respeito dos direitos autorais e [produzida] com qualidade, eu acho que é um ganho gigantesco, porque o professor dificilmente vai ter a formação para fazer as suas escolhas da forma correta. Quem é que faz isso com qualidade? Uma equipe especializada ou um professor bem-formado para isso.”

Como as respostas mostram, 5 gestores mencionaram a qualidade como o principal ganho de se ter um processo de curadoria de conteúdo dentro da instituição. Outros ganhos foram sinalizados pelos demais respondentes, tais como: produtividade, reforço da identidade da IES, construção de uma equipe multidisciplinar, conhecimento do papel investigativo (de investigador) do professor como curador para correta identificação desse perfil docente, atualização do conteúdo, inovação, produção de conteúdo com foco na aprendizagem do aluno, economia de tempo e de dinheiro.

A última pergunta realizada aos gestores de IES foi a seguinte: “Se existisse um modelo de referência de qualidade da curadoria de conteúdo para a EAD, quais itens seriam imprescindíveis para ajudar a IES nessa tarefa?”. Os excertos mais significativos das respostas são apresentados na Tabela 17.

Tabela 17

Respostas da Pergunta 5 – itens imprescindíveis para compor o modelo de referência de curadoria de conteúdo

Codificação	Excerto da resposta
Gestor IES 1	<i>“[...] Qualquer instrumento que venha já vai ser um início fantástico. Não dá para deixar de considerar que, de alguma forma, se conseguir, é [importante] ter o alinhamento com o projeto de cada curso, com a identidade da instituição. Então, eu vou escolher um conteúdo se ele está atualizado e alinhado com essa competência que a instituição quer nesse acadêmico, se está alinhado com o perfil</i>

Gestor IES 1	<p><i>desse egresso. A curadoria precisa dar conta dessa engenharia. E eu acredito muito na visão sistêmica e no pensamento crítico; [é] difícil ter algum critério pontual quando eu sou crítico e quando eu sou sistêmico [ao mesmo tempo], mas para mim o item fundamental é [saber] se essa curadoria contemplou de forma sistêmica o que se quer como perfil de egresso. Aliás, o próprio instrumento do MEC nos obriga a evidenciar isso, eu acho fantástico. Mas temos muita dificuldade, porque parece que fazemos um objetivo lá no começo do curso e estabelecemos algumas competências, desenhamos uma matriz curricular e, no final, colocamos o perfil do egresso. Essa costura, essa curadoria, essa visão sistêmica da trilha de desenvolvimento, com etapas validadas, o desafio é fazer essa visão sistêmica ser operacionalizada com qualidade. [É] o item mais importante e mais desafiador, porque nós não somos educados para pensar sistemicamente. A hora que nós conseguirmos fazer esse pensamento com qualidade, vamos resgatar um pouco do que perdemos de qualidade no ensino a distância por outros motivos.”</i></p>
Gestor IES 2	<p><i>“[...] [O item imprescindível] é ele selecionar unidades que atendam os objetivos daquela disciplina, que precisam ser atendidos, e às vezes ele diz que não consegue porque falta conteúdo. Aí a gente entra com o papel do professor na educação a distância, porque o conteúdo não é a totalidade daquela disciplina. Obviamente que não dispensa o cuidado dele em selecionar unidades que tenham alinhamento com o objetivo do conteúdo da disciplina, mas dificilmente ele vai encontrá-las em um modelo como a gente trabalha, tendo um projeto pedagógico produzido de um jeito [específico]; tu seleciona em uma plataforma, vai atender dentro de um formato, às vezes sobra ou falta unidade... o importante é atender os objetivos, e por isso eles precisam estar bem claros em ambos os lados. E é assim que trabalhamos, fazemos treinamentos nesse sentido de eles olharem esse conteúdo com os objetivos e com a sequência desses conteúdos. Porque não é só selecionar; quando se está selecionando materiais, enquanto curador, para serem a base da disciplina, precisa [também] dar um direcionamento a esse conteúdo, dar um caminho, para fazer então a costura e amarrar e complementar o que é necessário [...]”</i></p>
Gestor IES 3	<p><i>“Acho que ter pessoas qualificadas seria importante, [então] a qualificação e formação dessas pessoas seria importante. O modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo seria imprescindível para ajudar a IES nessa tarefa. [São necessárias] pessoas que consigam entender o processo e as ferramentas – não saberia dizer quais são as ferramentas, porque não tenho essa experiência. A escolha de um pessoal empenhado [seria importante].”</i></p>
Gestor IES 4	<p><i>“O [item imprescindível é um] modelo em que o estudante consiga, por meio da linguagem dele, fazer essas localizações – esse é o principal ponto. A dificuldade dos alunos é muito grande, e os chatbots começam a responder um pouco os questionamentos do estudante, porque ele não lembra o nome da fórmula, ele não lembra o nome do conteúdo, não lembra o nome do pensador, mas por meio de uma linguagem muito própria, ele consegue dar insumos para que o robôzinho comece a entendê-lo e já saiba, no futuro, indicar o conteúdo adequado para ele. Então, para mim, o imprescindível, o que estou tentando colocar há muito tempo no EAD, é uma ferramenta que ajude o estudante a conseguir selecionar o conteúdo que quer consumir. Pensando como instituição, para mim seria fundamental um modelo que facilitasse a curadoria de streaming [...]”</i></p>

Gestor IES 5

“Referência de qualidade acho que é o cuidado com o conteúdo e [com a sua] atualização constante. Por exemplo, todos os dias, quando você lê sua tese de doutorado, tem algo para melhorar. É isso que eu espero de um professor curador. A qualidade do conteúdo é você nunca achar que está perfeito. É sempre buscar por mais, [por] algo novo, algo que vai surpreender o aluno. Tem que ter esse cuidado. E a outra [questão] é cuidar da maneira como o aluno aprende, então tem que ter podcast, tem que ter vídeo, tem que ter conteúdo, tem que ter exercício, tem que ter tudo com que você possa interagir com o aluno mesmo não estando presente, a qualidade é essa. Você vê, ali, que foi feito com carinho, você vê o selo da instituição, você vê naquela disciplina algo que é só da sua instituição, que não foi feito de maneira industrial, foi feito conforme a identidade da instituição. Isso é curadoria de qualidade: individualidade do conteúdo para a instituição.”

Gestor IES 6

“Quando a gente escolhe um conteúdo, o que não pode esquecer é olhar, obrigatoriamente, qual é o objetivo de formação desse aluno para esse curso, olhar para o objetivo, para o perfil do egresso, o ementário. Quando se está complementando um material, precisa existir uma coerência entre o material que existe e o que se está indicando, para ter uma sequência lógica nessa trilha, para não ter aquele solavanco entre uma coisa e outra. Naturalmente, [é preciso] passar pelo processo de curadoria, desse olhar pedagógico, de buscar esses elementos, [pensar] a forma como a gente vai encaixar a tecnologia que vai ser utilizada, como podcast, material gráfico... como a gente vai [isso] com o material que já existe? E, lógico, a qualidade vira uma consequência também, está relacionada ao cuidado de não pegar coisas com direito autoral, ao respeito aos profissionais que disponibilizam materiais também. Falando nesses quatro elementos que tu já estás trabalhando, estão muito bem-construídos. O principal é essa questão do global, [a partir] de onde a gente vai encaixar os conteúdos e criar uma sequência lógica com o que já se tem.”

Gestor IES 7

“Acredito que a coisa número um é o professor compreender o papel dele no processo de aprendizagem do aluno. Se o professor conseguir compreender seu papel e desenhar um bom planejamento de aprendizagem, de ensino, um bom objetivo de aprendizagem, é o primeiro passo. O professor tem que ter muita clareza de onde ele quer chegar. Ele não pode construir a disciplina de acordo a turma que ele encara; tem um currículo, tem um objetivo, tem uma finalidade alinhada com uma diretriz curricular, com a cultura da instituição. Sobre esse ponto, ele precisa ter muita clareza, [entender] o papel do professor nisso tudo. Parece discurso clichê, mas é porque eles não entenderam ainda que ser professor vem antes de ser doutor em algo, que agora a sua representação é ser professor, e para ser professor você tem que saber o objetivo de aprendizagem. O professor sabe reproduzir o conhecimento dele em texto, sabe reproduzir em oratória, até em avaliação, mas não necessariamente o que ele está reproduzindo tem alinhamento com o currículo. [Saber] como isso encaixa, chave e fechadura, é isso que falta.”

Gestor IES 8

“Eu me basearia primeiramente nos referenciais de qualidade do MEC de educação a distância, faria uma mistura entre eles e os instrumentos de avaliação. Eu trabalharia competência, perfil de aluno, o aluno sempre no centro do processo de aprendizado. [Fazendo] uso de objetos, de simuladores, de games, de recursos tecnológicos para tornar o aprendizado mais dinâmico, já que vivemos em um mundo onde toda a informação está na palma da nossa mão, no celular. Você tem que atrair o aluno de alguma forma. Eu acho que seria isso [o item imprescindível], a competência, desenvolver perfil de formação, mas já antenado no mercado de trabalho, em atender as demandas de mercado atuais. Tecnologia e essas referências de qualidade dos indicadores dos instrumentos. E acessibilidade total é um item fundamental também.”

Gestor IES 9	<p><i>“[São imprescindíveis] esses detalhes do aprendizado do aluno, de como avaliar – mas não avaliação por avaliação. Avaliar com a preocupação de que o aluno realmente tenha aprendido. Talvez achar outras formas, e não só fazer o básico. O pedagógico traz esse olhar mais humanista em todos os sentidos, acaba mostrando como funciona a educação, que é algo que acaba escapando a esses professores. O conteúdo deles acaba sendo muito fechado. O professor às vezes não se insere no projeto do educar. O pedagógico é importante para isso.”</i></p>
Gestor IES 10	<p><i>“Em primeiro lugar, [seria imprescindível] um manual, uma formação para o curador, para nivelar conceitos e atividades para que todos atuem com isonomia. Isso garante que tenhamos produtos nivelados, permite que a gente tenha todos os benefícios comentados na questão anterior. Além disso, [seria imprescindível] uma boa plataforma em que se faça a guarda e a indexação, e que a instituição tivesse a sua biblioteca, uma ferramenta que permitisse a organização desse material, a rápida recuperação e reutilização desse material, e que os indicadores fossem armazenados para esse material. Acho que são esses dois itens, além de ter as pessoas certas nos lugares certos – nem sempre todo mundo tem as habilidades para isso. Mas acho que um manual de curadoria para nivelar conceitos e se começarem a produzir objetos de aprendizagem com alguma isonomia, [com] qualidade similar, é fundamental, assim como uma ferramenta para fazer toda a gestão do todo acervo.”</i></p>
Gestor IES 11	<p><i>“Primeiro, a questão dos direitos autorais. É uma constante, não se pode achar que está tudo bem, tudo certo. O uso da tecnologia pode dar esse suporte para a verificação constante. A Internet hoje é um mundo que muda velocemente. [Seriam imprescindíveis] essa questão dos direitos, da frequência de atualização e, principalmente, a questão dos diferentes olhares. Autoras como Santaella e Edineia Santos falam muito disso, da questão do leitor ambíguo, do aluno que não é mais um leitor só de livro; ele precisa ter uma leitura diferenciada, porque ele vive num mundo digital, recebendo informações e desafios constantes para essa nova leitura. Estou lendo um livro sobre o cérebro, e ele diz que o texto tem que ter paradas, porque temos um jeito diferente de ler hoje. Uma formação em neurociência, [para entender] como o cérebro aprende, é fundamental. O curador não pode não saber como as pessoas aprendem. Se eu não sei como as pessoas aprendem, como vou escolher o material para elas aprenderem? Antigamente não havia isso, mas agora é tudo comprovado na neurociência. Eu colocaria um curso de formação sobre como as pessoas aprendem, não só falando sobre os tipos de aprendizagem, mas o que vem antes disso, como o cérebro humano funciona. O que o motiva a aprender? Quem está fazendo curadoria tem que fazer esse outro lado para escolher bem. Como os adultos/crianças/jovens aprendem? Isso é a base, o resto vem depois.”</i></p>

Os itens que mais se destacaram nas respostas dos gestores de IES, aparecendo em 9 delas, foram: conhecer o perfil do aluno, entender como ele aprende e saber relacionar os conteúdos aos objetivos de aprendizagem. A qualidade do conteúdo foi mencionada em 6 respostas; em 3 delas, foram pontuados o cuidado com os direitos autorais e a capacitação docente. Por fim, a atualização do conteúdo apareceu em apenas 2 respostas.

Embora não tenham sido repetidos em mais de uma resposta, os itens a seguir são importantes, pois reforçam ou complementam as questões mais recorrentemente

apontadas: curadoria de *streaming*; uso de recursos tecnológicos; clareza dos instrumentos de avaliação do MEC; acessibilidade; metodologia de avaliação; humanização; plataforma de indexação; ferramenta de gestão de acervos.

7.3.2 Gestores de EdTech

Passamos agora para a apresentação dos dados levantados nas entrevistas com os quatro gestores de EdTech. Da mesma forma que na subseção anterior, começaremos com as informações introdutórias, que apontam a formação acadêmica de cada um dos gestores, seu tempo de experiência na área de Educação, o cargo atual ocupado e sua região de atuação, conforme mostrado na Tabela 18.

Tabela 18
Dados introdutórios dos entrevistados – gestores de EdTech

Codificação	Formação acadêmica	Tempo de atuação área da Educação	Cargo	Região
Gestor EdTech 1	Administrador e mestre em Administração com ênfase em Estratégia e Competitividade	15 anos	Diretor de EdTech	Sul
Gestor EdTech 2	Administrador e mestre em Administração	10 anos	Diretor geral	Sul
Gestor EdTech 3	Administrador e contador	15 anos	<i>Accounting manager</i>	Sudeste
Gestor EdTech 4	Administrador e MBA em Inovação e Empreendedorismo	16 anos	Gerente de inovação e novos negócios	Sudeste

Todos os *stakeholders* do perfil gestores de EdTech têm formação em Administração e uma média de 14 anos de atuação na área da Educação, estando distribuídos em duas regiões do Brasil, Sul e Sudeste.

Reproduzimos abaixo os principais excertos das respostas de cada gestor às Perguntas 1 a 5. A Tabela 19 apresenta os principais trechos relacionados à Pergunta 1: “Quais seriam as principais características de IES que adquirem conteúdo de empresas de soluções educacionais?”.

Tabela 19

Respostas da Pergunta 1 – características de IES que adquirem conteúdo de EdTechs

Codificação	Excerto da resposta
Gestor EdTech 1	<p>“São aquelas instituições que querem alavancar hoje alguma estratégia online, [seja] no EAD 100%, seja para abrir novos cursos ou até mesmo para atuar com 20% de EAD. Acho que a principal característica que elas têm é a de tentar adquirir novos alunos, porque estão perdendo alunos no presencial, então estão usando isso como um mecanismo de defesa para não perder alunos para a concorrência, [para ter] outras opções, enfim. Os alunos têm cada vez menos tempo para ir ao presencial, então elas têm tentado se reorganizar para que seja uma oferta mais atrativa. Essas instituições geralmente são privadas, não vejo nenhuma instituição pública procurando conteúdo de empresa de solução educacional. Essas instituições privadas muitas vezes levam em consideração que produzir internamente é muito caro e elas não vão ter diferenciais para executar suas tarefas.”</p>
Gestor EdTech 2	<p>“As coisas estão mudando. A realidade está batendo na porta mesmo daquelas IES mais resistentes. Eu diria que [são] 100% daquelas instituições privadas com destino ao lucro, as de capital aberto, todas esses grupos educacionais que têm um acionista privado por trás. Por terem características de empresa, eles pensam: ‘Se eu tenho uma solução muito melhor no mercado, já pronta, que vai me tornar mais eficiente, por que eu vou reinventar a roda e tentar refazer isso, provavelmente pior e com um custo maior? Não faz sentido nenhum’. E daí você pode me questionar: ‘Mas você acabou de citar que são empresas com destino ao lucro, a educação não pode se vender, não é esse o ponto’ [...]. A principal característica das instituições que adquirem conteúdo do mercado é pensar com cabeça de gestor. Quando começam a pensar como gestor, param de querer fazer sozinhas. Se a instituição tem um pouco de perfil de gestor, ela faz um pouco de conta e adquire conteúdo do mercado. Mas se ela tem muita influência dogmática da educação, dos corporativistas da educação, ela faz internamente [...]”</p>
Gestor EdTech 3	<p>“Acho que existem algumas características, mas não sei se a gente pode reuni-las em um perfil único. Uma delas é a daquelas instituições que são mais voltadas a negócios mesmo, que têm uma gestão mais profissional, eu diria. É quem vai olhar os detalhes e ver o que faz sentido, produzir internamente ou fora. Nós temos uma tendência a adotar formas que se adaptem para fora, do ponto de vista de negócios. Acho que é uma característica comum nas instituições que buscam essa curadoria. Outra é a daquelas que estão desesperadas e de alguma forma não conseguem fazer isso internamente, têm uma limitação de recursos, seja financeiro ou humano. E acaba que, seja por pandemia ou pela concorrência, se vêem quase obrigadas a fazer isso e nem têm ideia de por onde começar, ou começaram a fazer e deu errado. Então, essas seriam as duas principais características: a primeira, um olhar de uma gestão profissional, que observa a efetividade e a otimização de processos, e a segunda, aquela que não tem conhecimento nenhum ou que não se sente minimamente capaz de fazer uma produção que faça sentido para a instituição.”</p>
Gestor EdTech 4	<p>“Eu acho que tem algumas diferenças. A primeira é que existe uma visão muito tradicional em muitas instituições de ensino que enxerga a produção de conteúdo como core. Particularmente, tenho uma visão de que o core da instituição de ensino é ensinar, é desenvolver o aluno. Produção de conteúdo é acessório para isso. [...] Acho que essa é a principal diferença entre quem busca fora e quem não busca, a maneira como eles enxergam o core business da instituição. Outra coisa que influencia bastante aqui também é que, quanto mais antiga e tradicional [a</p>

Gestor EdTech 4

instituição], maior a chance de ela ter uma estrutura acadêmica que privilegie alguns modelos mais tradicionalistas, com produção de conteúdo interno, tendo seus próprios professores doutores que produzem o conteúdo interno – é parte dessa estrutura mais tradicionalista da educação superior. Já instituições mais recentes e inovadoras tendem a olhar o papel da instituição de uma maneira mais ampla, voltada à transformação do aluno, que vai buscar, inclusive, coisas que vão além do conteúdo, como métodos.”

A principal característica constatada nas respostas, mencionada pelos quatro gestores entrevistados, foi a financeira, atrelada à “visão de gestão” e ao conhecimento do *core business* da instituição. A oportunidade de se obter crescimento ofertando outra modalidade de ensino além da presencial e de ser inovadora, enxergando as mudanças contextuais e se preocupando com a transformação do aluno, buscando, além de conteúdo, metodologias, também foram características destacadas pelos gestores de EdTech.

Na Tabela 20, registramos excertos das respostas dos gestores para a Pergunta 2: “Há diferenças entre IES que realizam curadoria de conteúdo após adquirir conteúdo de empresas de soluções educacionais? Se sim, quais são essas diferenças? Se não, justifique.”.

Tabela 20

Respostas da Pergunta 2 – diferenças entre IES que realizam ou não curadoria de conteúdo

Codificação	Excerto da resposta
Gestor EdTech 1	<i>“Acho que tem duas formas de atuar. Tem a instituição que tinha produção interna, compra um conteúdo de terceiros e muda o perfil dos professores para que eles não produzam mais e só complementem os materiais desses terceiros; nesse caso, a principal diferença depois que a instituição compra é que os professores acabam tendo mais um papel de contextualização [dos conteúdos] em relação à realidade do aluno, à região em que a instituição está inserida. [Eles] têm um objetivo muito mais de aproximar aquele conteúdo do dia a dia do aluno do que produzir um conteúdo em escala, essa é a principal diferença. E também vejo as instituições que já trabalhavam com conteúdo de empresas de soluções educacionais e estão tentando colocar na cabeça dos professores a ideia de fazer uma curadoria. Nesse caso, é mais difícil, os professores são mais resistentes. Eu acredito que a curadoria está muito relacionada à aproximação da realidade dos alunos, e uma exemplificação disso é trabalhar mais nesses contextos do que na produção mesmo de conteúdos mais básicos.”</i>

Gestor EdTech 2	<p><i>“Não tenho dúvidas de que existe diferença entre a [instituição] que compra e entrega sem contextualização e a que realmente faz uma curadoria do que foi adquirido de conteúdo. É muito caro e ineficiente fazer tudo dentro de casa, mas o outro extremo é entregar nas mãos dos fornecedores, [...] colocar [o conteúdo] dentro da instituição e os alunos que se virem e os professores também. Isso não funciona. Os melhores clientes são aqueles que fazem curadoria, que trabalham na curadoria do conteúdo. Fazem um meio-termo disso, e não simplesmente compram o conteúdo e largam lá dentro. Eles correlacionam as coisas, colocam os professores para conectar isso com o dia a dia da sua realidade, da sua região, conectam com um fórum no AVA, e daí a riqueza que isso tem para a aprendizagem é absurda. Dá trabalho? Dá. Mas o resultado é muito maior. Tenho um bom exemplo de uma IES do Nordeste, que [é a região que] mais cresce na EAD, e toda a estratégia deles é com conteúdos de bibliotecas virtuais, só que fizeram um trabalho gigantesco de curadoria em cima dos conteúdos das bibliotecas. Se tu faz uma boa curadoria, uma boa amarração, se o professor faz um bom trabalho, se o tutor faz um bom trabalho, dá um bom resultado.”</i></p>
Gestor EdTech 3	<p><i>“Acho que existe uma diferença daquela instituição que quer dar algum tipo de personalização para a experiência do aluno. Entendo que esse conteúdo tem que ter qualidade, mas ele vai se comoditizando; a maneira como você vai embalar e empacotar e pensar a experiência do aluno é que vai diferenciá-lo. Acho que essa seria a diferença, instituições que entendem o conteúdo como parte, mas não [como] a parte fundamental. Como base, mas [sabendo] que tem muito mais para criar a experiência. Acho que aí estaria aquela diferenciação, aquela instituição que busca proporcionar uma experiência única para o aluno dela, personalizada.”</i></p>
Gestor EdTech 4	<p><i>“Eu nunca tive oportunidade de trabalhar em uma instituição que tivesse uma área de curadoria. Estou trabalhando também como professor conteudista, e faria muita diferença ter apoio de uma área desse tipo. Eu tive que buscar muito conteúdo sozinho e [isso] depende muito da qualidade do professor, da capacidade individual do professor para encontrar os melhores conteúdos. Tem professores que são bons em dar aula, tem uns que são bons em criar conteúdo, [mas] nem sempre a pessoa tem as duas coisas. Se tivesse alguém para dar apoio na escolha dos livros, dos vídeos, de outros objetos de aprendizagem, [isso] poderia enriquecer a disciplina de maneira substancial. Mas, como eu disse, não lembro de ter uma experiência robusta com instituições que tenham essa área de curadoria de maneira clara e desenvolvida.”</i></p>

Os quatro gestores entrevistados concordam que existe diferença entre IES que realizam e não realizam curadoria de conteúdo após adquirir conteúdo de empresas de soluções educacionais. As justificativas foram relacionadas com o papel do professor, que se altera, e principalmente à personalização que é dada ao conteúdo devido à preocupação com a experiência completa do aluno.

Passando para a Pergunta 3, foi questionado o seguinte: “Considerando as quatro dimensões pelas quais o processo precisa passar (de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade), quais são as mais difíceis de identificar/compreender pelos curadores? Por quê?”. Compartilhamos na Tabela 21 os excertos das respostas.

Tabela 21

Respostas da Pergunta 3 – dimensões mais complexas de serem compreendidas pelos professores curadores

Codificação	Excerto da resposta
Gestor EdTech 1	<p>“Eu acho que a mais complexa é a pedagógica. Eles vão colocar o conteúdo lá, que é legal, que às vezes chama a atenção, mas não desenvolve os objetivos de aprendizagem que se espera. Isso é o mais complexo. Qualidade é fácil, dá para identificar bem se é bom ou ruim, se atendeu ou não. A [dimensão] tecnológica também, eles conseguem escolher qual o melhor formato entre as coisas que estão disponíveis para escolher e montar. A curadoria acho que é o segundo [aspecto] mais difícil. Pedagógico, curadoria, tecnológico e qualidade, pensando em uma ordem de dificuldade. Acho que a curadoria é uma orientação geral, depois o professor vai se adaptar e seguir as regras. O desafio é seguir a regra sempre, mais do que qualquer outra coisa. Mas o pedagógico é o maior desafio.”</p>
Gestor EdTech 2	<p>“Tecnologia é o [desafio] número um. Pedagogia logo na sequência. Não deveria [ser assim], mas é impressionante o despreparo dos professores para isso. É difícil dizer qual seria o último. A tecnologia é o primeiro por desconhecimento, dificuldade. Os professores são extremamente mal preparados para lidar com a tecnologia e a pandemia mostrou isso, principalmente na educação básica; na educação superior um pouco menos, mas também mostrou. É gigante o despreparo, os professores estão fazendo teleaula. E por quê? Porque dá trabalho fazer, dá trabalho lidar com a tecnologia, não pela dificuldade da tecnologia, mas de saber os recursos corretos de tecnologia disponíveis, saber lidar com os recursos corretos do AVA, por exemplo. [...] A tecnologia e a pedagogia estão intrinsecamente ligadas atualmente, são muito próximas. Os professores não foram treinados para isso, eles foram maciçamente treinados para a matéria, e nunca foram preparados para serem docentes.”</p>
Gestor EdTech 3	<p>“A curadoria talvez falte por ser complexo estipular uma matriz de comparação entre as plataformas, ou entre as alternativas que há no mercado. Pensando que esse curador está na instituição, o pedagógico não deveria ser tão complexo, uma vez que [ele] conhece a matriz e a orientação ou estratégia pedagógica da instituição. Acho que na curadoria falta um pouco desse entendimento e amadurecimento pelo qual o mercado ainda está passando, falta essa vivência para que o curador consiga olhar e entender a diferença de uma proposta para outra. E [a outra dimensão] acho que é a tecnológica, é uma evolução muito grande, [e] infelizmente, nos bancos da academia, as pessoas ainda demoram para estar de fato conectadas com os avanços tecnológicos e alternativos. [...] Da experiência, eu noto que tem um ou outro [professor] que conhece tecnologia, mas é tudo muito novo, a gente acaba nivelando por baixo. [...] Então eu diria curadoria e tecnológico.”</p>
Gestor EdTech 4	<p>“Eu acho que o problema da curadoria é grande. De maneira geral, os portais de conteúdo, o conteúdo de fornecedores, seja ele pago ou gratuito, a grande maioria peca na hora de entregar um processo de tagueamento ou de facilitar o processo de curadoria. Do outro lado se falha muito também, o professor não sabe nem como procurar. Eu não sei... os quatro elementos são importantes, não sei se existe um mais difícil que o outro. Tenho uma tendência a dizer que talvez o tecnológico seja um desafio, às vezes o professor é muito duro com a tecnologia. A curadoria em si é difícil. Não sei se dizer qual dos quatro é mais difícil, mas o ato de curar é muito complicado. E nesse processo de curadoria, embora o aspecto tecnológico seja muito simples, vejo professores que têm muita dificuldade de buscar de maneira correta, muitas vezes até de fazer uma busca no Google. É bem difícil dizer qual é o mais complexo, talvez o primeiro, o ato de curar, de taguear, de criar categorias relevantes – talvez esse seja o aspecto mais complicado.”</p>

Os gestores de EdTech ficaram bem divididos nessa questão. Como dimensão mais complexa, curadoria obteve 2 indicações, seguida da pedagógica, com 1, e tecnológica, também com 1. Como segunda opção mais complexa, a dimensão tecnológica obteve 2 indicações, seguida da pedagógica e da curadoria, ambas com 1 indicação cada. A dimensão de qualidade foi a menos citada pelos gestores.

Na Tabela 22 apresentamos os resultados das respostas registradas para a Pergunta 4: “Quais ganhos a IES tem quando adquire soluções educacionais de uma empresa que já tem um processo de curadoria de conteúdo para a EAD estruturado?”.

Tabela 22

Respostas da Pergunta 4 – benefícios da IES ao adquirir conteúdo de EdTechs já tendo processo de curadoria de conteúdo estruturado

Codificação	Excerto da resposta
Gestor EdTech 1	<i>“Se ela já tem um projeto de curadoria, é mais fácil de ela aderir às novas soluções porque todo mundo já está adequado, vai-se colocando o padrão dela e ampliando o portfólio. Se ela não tem, se precisa desenvolver, tem que pensar em todo um aspecto cultural, [para] que os professores comecem a se orientar mais a selecionar o conteúdo, colocar da melhor forma. É mais complexo para aquela que não tem. O ganho acho que é no tempo, em fugir um pouco de um conteúdo que poderia ser mal produzido se produzido internamente, sem os cuidados de qualidade que deveria ter. Por isso tem que haver uma curadoria apurada na hora de escolher o fornecedor também. Os ganhos seriam nesse sentido.”</i>
Gestor EdTech 2	<i>“Ela talvez tenha que se adaptar. O processo pode ter algo que não se encaixe com o conteúdo, o processo não pode ser engessado. No geral, se o processo de curadoria já era flexível o suficiente, ela não vai enfrentar problemas para qualquer solução de conteúdo externo. Só vejo ganhos, [porque] ela já vai estar madura o suficiente, já vai ter uma curva de aprendizagem. Tem muitos ganhos aqui: maturidade, lições aprendidas... os resultados de quem já tem isso tendem a ser muito maiores.”</i>
Gestor EdTech 3	<i>“Um dos principais ganhos é agilidade e flexibilidade quando eu consigo contar com o conteúdo que já existe, que não me demande esforço para produzir. Que eu já tenha um processo estruturado interno, que eu consiga fazer esse filtro e essa curadoria para garantir que o que estou entregando tem qualidade, isso me abre outras possibilidades: flexibilização no currículo, [abertura para] qualquer outro mercado que se torne mais atrativo, flexibilidade e agilidade para entrar nesse mercado. Este é o principal ganho: ter a possibilidade de conseguir, numa velocidade muito maior, contar com muito mais material com uma qualidade garantida, porque já tenho essa curadoria interna estruturada.”</i>

Gestor EdTech 4

“Acho que sim. O investimento em soluções, sejam pagas ou não, faz muito sentido. E acho que, por ter uma capacidade de curadoria, por uma equipe ou por treinamentos para os professores, isso seria mais eficiente. Eu, que faço todo o processo de tagueamento, de criação de disciplinas, acho que tudo isso faz muito sentido. Sempre me preocupo de como isso vai chegar para o professor usar, isso me parece [o aspecto] mais frágil. Mas não ter um processo de curadoria é gastar dinheiro à toa, porque não adianta ter um monte de repositório se isso não estiver organizado de uma maneira fácil de ser consultada, o que acaba gerando um desperdício de dinheiro. Um problema grande também é ter mais de um repositório e o professor ter que buscar em cada um deles, com suas diferentes particularidades, tipos de tagueamentos, tipos de busca, é bem complexo.”

Os quatro entrevistados destacaram que sim, existem ganhos. O ganho de tempo foi mencionado por 2 entrevistados; outros ganhos que surgiram como principais foram: maturidade da instituição, flexibilidade, qualidade e financeiro.

Por fim, a Pergunta 5, cujos excertos de respostas são mostrados na Tabela 23, finaliza a apresentação dos resultados das entrevistas com os gestores de EdTech com o seguinte questionamento: “Se existisse um modelo de referência de qualidade da curadoria de conteúdo para a EAD, quais itens seriam imprescindíveis para ajudar a IES nessa tarefa?”.

Tabela 23

Respostas da Pergunta 5 – itens imprescindíveis para compor o modelo de referência de conteúdo em apoio às IES

Codificação	Excerto da resposta
Gestor EdTech 1	<i>“Acho que ter um modelo na parte tecnológica. Um modelo de tipos de atratividade, ou de desenvolvimento de objetos educacionais, como, por exemplo, podcast. O podcast é para um aluno mais dinâmico, que gosta de ouvir, é uma linguagem mais informal. O vídeo é algo mais instrucional, precisa ser bem mais trabalhado, relacionado com o perfil de quem vai consumir. O pedagógico tem mais relação com os objetivos e a quantidade [de conteúdo], que também precisa ser levada em consideração para a qualidade. Não dá para o professor ir lá e curar trinta vídeos só porque tem trinta vídeos disponíveis; tem que escolher os principais e dar o contexto. No [item] de curadoria não vejo muito problema.”</i>
Gestor EdTech 2	<i>“Eu acho que tem que preparar os professores. Capacitação é fundamental, não pode um professor sem experiência. O nível pedagógico é um dos fundamentais, junto com o tecnológico; para mim, são fundamentais para o sucesso, [são] os dois pilares do sucesso. A qualidade, quando você fala em métricas, é igual ao ciclo PDCA [Plan-Do-Check-Act]: ele te ajuda a medir se tu estás tendo sucesso. Acho super bacana poder olhar isso. Em um contexto de Internet, tem que olhar aspectos legais, principalmente se se está trabalhando com recursos abertos. Tem que ter cuidado com o direito de imagem, [com] os direitos autorais. O teu modelo é muito bom. Um framework sempre ajuda.”</i>

Gestor EdTech 3

“Uma maneira que tu consigas classificar esses conteúdos e entender onde eles podem ser replicados, gerenciando isso dentro da sua matriz curricular para não ter retrabalho [seria um item imprescindível]. Eu posso replicar o conteúdo em outros lugares, [por exemplo,] é um conteúdo que está sendo curado para as exatas, mas de repente pode ser utilizado como conteúdo adicional ou como curso livre. Como eu posso ter essa gestão do conteúdo como um portfólio? Quais seriam os cursos prioritários? E os que podem ser material extra ou abordagem para projetos? Como eu consigo multiplicar os usos daquele mesmo conteúdo? Muito mais do que a qualidade do material, [importa] como eu consigo multiplicar seu uso. [É] mais ou menos como administrar um quebra-cabeça, mas para saber se a peça pode se encaixar em outros lugares precisa ter essa gestão. Durante a curadoria, como eu categorizo isso? Esse vídeo aqui pode ser tanto uma aula inteira quanto um embasamento para um projeto. [É preciso] remodelar o catálogo. Algo relacionado com indexação e tagueamento ajudaria. Coletar feedbacks também, checar quais os [conteúdos] mais acessados, os curadores mais aprovados, com melhores feedbacks. Como acompanho a minha estrutura de curadoria interna, como ela funciona, como posso ajustá-la com o passar do tempo.”

Gestor EdTech 4

“Inevitavelmente, nesse ambiente, você tem dois tipos de opção: ou tu trata do ponto de vista do indivíduo, ou seja, capacitação individual, outro trata do ponto de vista tecnológico, ferramentas que facilitem o processo para esse indivíduo. O ideal seria que tivéssemos tecnologias que fossem capazes de criar um super-repositório, um lugar único de consulta, [com] um processo de tagueamento automático. Na hora de produzir, já não se pensa sobre a indexação, então, quando o professor precisa buscar, precisa procurar coisas muito básicas. Procurar por títulos, por exemplo, não adianta nada. Acho que, do ponto de vista de tecnologia, tem espaço para coisas que consigam reunir melhor esses diferentes tipos de repositório, [que consigam] facilitar, otimizar esse processo de indexação e tagueamento. Tem coisas legais que têm surgido há algum tempo já, por exemplo, para vídeos: já existem tecnologias que leem o conteúdo do vídeo e o transcrevem, e conseguem fazer buscas no áudio do vídeo porque ele foi transcrito no processo de indexação. Mas ainda não são mainstream. E do outro lado, do indivíduo, um jeito mais óbvio de resolver [isso] hoje é capacitação. Manuais, vídeos e pessoas que auxiliem o professor e mostrem que talvez ele esteja indo pelo caminho mais difícil. Não vejo muito caminho que não seja nesse sentido, tem que ter processo de treinamento mesmo. Como professor conteudista, o dinheiro é bem aceitável. Dá para empurrar o professor em direção a algumas coisas, afinal, não é um favor. Precisa de treinamento. [É] totalmente aceitável para mim a instituição colocar como pré-requisito que o professor faça x treinamentos sobre curadoria de conteúdo antes de começar seu trabalho.”

Os itens imprescindíveis que deveriam constar no modelo, segundo os gestores de EdTech, são: métodos de tagueamento, classificação e indexação, mencionados por 3 entrevistados, seguidos de capacitação docente, item destacado por 2 gestores. Além disso, mostrou-se relevante a relação entre o uso aplicado da tecnologia *versus* a aprendizagem, assim como a cautela com os direitos autorais.

7.4 Resumo do capítulo

Neste capítulo, mostramos os resultados da coleta de dados realizada durante a investigação. A apresentação da aplicação do questionário, respondido por 449 *stakeholders* de diferentes perfis, foi realizada questão por questão, seguida da apresentação da coleta de dados das 15 entrevistas, que se deu por meio da seleção de excertos das transcrições das respostas obtidas para cada uma das 5 perguntas feitas a partir de 2 roteiros semiestruturados.

As respostas do questionário proporcionaram um maior conhecimento das percepções dos *stakeholders* no que se refere ao conceito de curadoria de conteúdo aplicada ao ensino superior na EAD, às diferenças entre a modalidade presencial, semipresencial (híbrida) e EAD, assim como ao entendimento das características das dimensões de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade no processo de seleção de conteúdo para a EAD, mostrando vantagens e dificuldades de sua implementação, convergências e divergências de opiniões e dados relevantes para a construção do modelo final.

As entrevistas evidenciam preocupações e necessidades dos gestores, com resultados ligeiramente diferentes entre si em aspectos que envolvem recursos financeiros, mas próximos em relação à preocupação de se ter um corpo docente capacitado para realizar o ato de curadoria na EAD e à inquietação sobre a experiência de aprendizagem dos alunos com esses conteúdos.

Na discussão dos dados, próximo capítulo desta tese, verificaremos o significado dessas respostas e cruzaremos as opiniões dos diferentes perfis de *stakeholders*.

CAPÍTULO VIII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

8.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos de maneira crítica e contextualizada os dados levantados durante o percurso do estudo empírico, que foi instrumentalizado pelo questionário e pelas entrevistas. Esta foi a escrita mais complexa e desafiadora da pesquisa, pois trata-se de uma ação-reflexão em relação à interpretação dos dados com base em nossa experiência profissional na área de Educação e Tecnologia e na fundamentação teórica da etapa da análise de conteúdo (Bardin, 2016). O tratamento dos resultados obtidos permitirá reflexões mais profundas e significativas sobre o objeto da pesquisa.

Primeiramente, discutimos os resultados do questionário conforme suas dimensões, para compreender e destacar as principais opiniões dos *stakeholders*. Em seguida, analisamos as entrevistas, que focalizam o perfil dos gestores, aqueles que impulsionam professores para o processo de curadoria de conteúdos. Ainda nessa etapa, criamos categorias para a classificação e a quantificação de incidências, conforme indicado por Bardin (2016, p. 147): “*a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos*”. Os resultados obtidos por meio desse procedimento reforçaram a importância do estudo empírico com enfoque misto para a compreensão de uma dada realidade. Por fim, na análise comparativa, retomamos as categorias estabelecidas para fazer um cruzamento entre os dados obtidos por meio dos questionários e as opiniões dos *stakeholders* nas entrevistas, de maneira a tornar as quatro dimensões do modelo de referência mais robustas e transversais, destacando as principais necessidades mapeadas em cada uma delas.

8.2 Análise crítica dos resultados obtidos no questionário

Os resultados analisados nesta seção correspondem a 449 respondentes do questionário, que, como já mostrado, continha 29 questões objetivas. Devido ao número elevado, não trataremos de cada uma delas individualmente, e sim em grupos temáticos. Apresentamos na Tabela 24 os dados que resumem a análise do bloco introdutório, indicando gênero, faixa etária, tempo de experiência profissional na área da Educação, formação acadêmica e área de especialização/atuação predominantes em cada perfil.

Tabela 24

Resumo das respostas predominantes do bloco introdutório do questionário para cada perfil de *stakeholder*

Stakeholder	Gênero	Faixa etária	Experiência profissional	Formação acadêmica	Área de especialização
Avaliadores MEC	F - 63%	51 a 60 anos - 44%	Menos de 2 anos - 25% 2 a 5 anos - 25%	Doutor - 63%	Educação - 38%
Bibliotecários	F - 85%	31 a 40 anos - 39%	Mais de 20 anos - 25% 6 a 10 anos - 24% 11 a 15 anos - 24%	Mestre - 36%	Ciências Sociais, Negócios e Direito - 48%
Gestores EdTech	F - 50% M - 50%	31 a 40 anos - 40%	Mais de 20 anos - 50%	Doutor - 40%	Educação - 60%
Gestores IES	F - 63%	41 a 50 anos - 49%	6 a 10 anos - 30%	Mestre - 51%	Educação - 40%
Professores Universitários	F - 55%	31 a 40 anos - 42%	2 a 5 anos - 28%	Mestre - 54%	Ciências Sociais, Negócios e Direito - 27%

Nota: As abreviaturas F e M referem-se aos gêneros feminino e masculino, respectivamente.

Verificamos uma predominância de respondentes do gênero feminino, de diferentes faixas etárias e tempos de experiência profissional, na maioria mestres e da área da Educação. Todavia, reiteramos que o restante da amostra também se caracteriza como relevante e necessário para a composição das análises deste estudo.

A seguir, as análises dividem-se nas quatro dimensões propostas no modelo de referência, a partir das quais buscamos interpretar o entendimento dos *stakeholders* em relação à curadoria de conteúdo para a EAD e identificar as principais necessidades e dificuldades desse processo em relação a cada dimensão. Os até então chamados “blocos do questionário” passarão, a partir de agora, a ser chamados de dimensões.

8.2.1 Dimensão de curadoria

A dimensão de curadoria apresenta a análise das respostas a sete perguntas feitas com o propósito de identificar se os *stakeholders* conhecem o significado do termo “curadoria”, se identificam o valor da curadoria, quem distinguem como responsável pela curadoria de conteúdo e quais características que se destacam como necessárias a um curador de conteúdo. Além disso, também entra nesta dimensão a questão dos direitos autorais, abordada em relação a ferramentas que podem auxiliar a identificação de conteúdo autoral como parte de um processo de curadoria de conteúdo para a EAD feito com qualidade.

Embora 58% dos *stakeholders* tenham afirmado saber o que significa “curadoria de conteúdo”, verificamos uma parcela considerável de 42% dos respondentes (considerados todos os perfis) que assume desconhecer o termo, na qual se inserem 46% dos professores.

Esses dados indicam o quão tardiamente o conceito passou a ser aplicado na área da Educação. Como apontamos no Capítulo I, os primeiros estudos educacionais sobre a curadoria de conteúdo surgiram em meados do ano de 2014, passando a ganhar maior relevância apenas a partir do crescimento da EAD. No entanto, tornar o conceito transversal à toda a área da Educação torna-se cada vez mais urgente para que docentes e gestores possam se identificar como atores do processo. Afinal, a curadoria, segundo Bhaskar (2020, p. 90), “*tende a ser uma propriedade emergente das organizações. A maioria das empresas não tem curadores. Elas não dão a suas atividades o nome de curadoria. Apesar disso, fazem curadoria. A curadoria é algo inerente à atividade*”.

Bhaskar (2020) denomina de “efeitos de curadoria”, que são princípios complementares aos já presentes na curadoria e que estão relacionados a “refinar, simplificar, explicar e contextualizar” (Bhaskar, 2020, p. 91).

No que se refere a quem seria o principal responsável pela curadoria de conteúdo na EAD, houve unanimidade entre os *stakeholders*: todos indicaram os professores. Também foram mencionados pelos avaliadores do MEC os gestores de IES, e os bibliotecários se autorreconheceram como responsáveis.

Pensando no complexo ecossistema de recursos humanos das IES, faz total sentido os professores serem responsáveis, mas é preocupante que os gestores não se identifiquem como participantes desse processo, como os próprios bibliotecários o fizeram. Trata-se de um ponto significativo que merece atenção no processo de curar conteúdos, e que foi incluído na primeira dimensão do questionário.

Além das alternativas objetivas, foi disponibilizado o campo “outros” na pergunta relativa ao profissional responsável pela curadoria. Nele, os participantes destacaram mais alguns atores, tais como: equipe pedagógica, responsáveis técnicos em curadoria, equipe multidisciplinar, especialistas em gestão de conteúdo, tutores, *designers*, consultores de aprendizagem, pedagogos, *designers* instrucionais. Esses diferentes profissionais compõem hoje o que as IES denominam de equipes multidisciplinares, que têm como objetivo cumprir uma exigência do indicador 1.18 de material didático do instrumento de avaliação do MEC (Inep, 2017a, p. 19), voltado principalmente para a EAD.

Nesse mesmo campo aberto, surgiu novamente a menção de “professores conteudistas” como responsáveis pela curadoria, reforçando a provável confusão já mencionada no que tange às características das atividades de produzir conteúdo e curar conteúdo. Na preparação de conteúdos para EAD, segundo Filatro (2018, p. 58), curadoria “é uma metodologia para pesquisar, descobrir, filtrar, contextualizar e disponibilizar, a um público definido, conteúdos em diferentes formatos, visando às necessidades dos alunos”. Ou seja, ela pode ser caracterizada como uma das etapas da produção de conteúdo, mas não é necessariamente realizada pelo mesmo profissional.

Ainda sobre o perfil e papel da curadoria, 72% dos *stakeholders* concordam que seu principal valor é o mapeamento e a categorização de conteúdos programáticos adequados ao perfil do aluno. Como curador, afirma Filatro (2018, p. 58), “*você organiza esses materiais e acrescenta sua contribuição pessoal, adaptando-os ao nível de entendimento do seu público e aos objetivos de aprendizagem definido*”. Esse foi, portanto, o primeiro momento da pesquisa em que ocorreu um cruzamento entre a dimensão da curadoria e a dimensão pedagógica, o que sinaliza a relevância do crescimento da terminologia no campo educacional.

É interessante destacar que 20% dos gestores de EdTech acreditam também que o valor da curadoria está na “construção de relacionamento entre o corpo docente”, e 14% dos professores destacam ainda como valor “compartilhar conhecimento entre o corpo docente”. Esse dado pode ser correlacionado ao estudo de Pierre Lévy (1999, p. 158) sobre a cibercultura, em que ele afirma que

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva dos seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

Essas redes de comunicação também fazem parte da curadoria, das relações construídas nesse processo, materializando-se na relação do professor conteudista com o professor curador – ou, por vezes, no aprendizado que a reunião de ambos os perfis em um só profissional proporciona. Em uma sociedade hiper conectada, o papel da curadoria se amplia e se coletiviza.

Nesse sentido, parece-nos pertinente refletir sobre como a curadoria de conteúdo pode contribuir cada vez mais no meio educacional para o que Pierre Lévy (1998) denomina de inteligência coletiva, pois cada processo de curadoria de conteúdo instaurado dentro das IES possibilita ampliar as redes de relações cognitivas construídas pelos curadores e tornar o conteúdo ainda mais significativo e transversal para a aprendizagem dos alunos.

Com efeito, além de estabelecer critérios claros para a seleção, o papel da curadoria também se estende a contribuir com a base dessa inteligência coletiva, que é “*um modo de articulação em que cada integrante (ou nó) contribui para o enriquecimento de todo o grupo, o que potencializa processos horizontais, possibilita a construção de lugares e territórios onde se aprende, coletivamente, a conviver com outras culturas*” (Lévy, 1998, p. 28).

Voltando à análise das principais características de um profissional da curadoria de conteúdo EAD, abordadas na Pergunta 15 do questionário, o cruzamento das respostas comuns a todos os perfis de *stakeholders* nos permitiu construir o cenário apresentado na Figura 62.

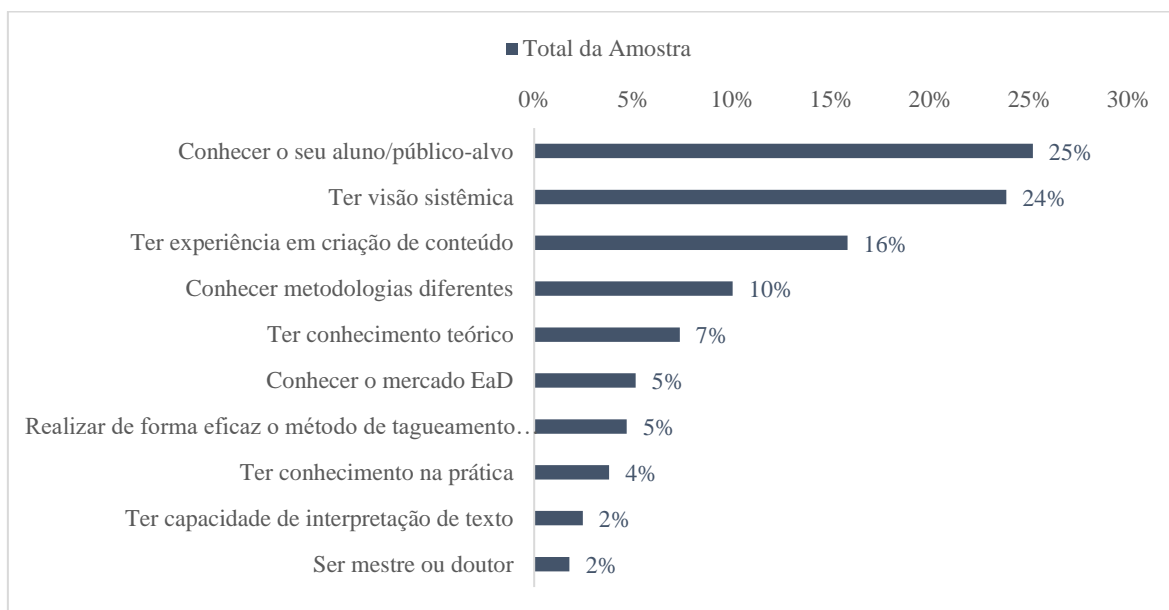


Figura 62. Principais características de um profissional de curadoria de conteúdo EAD.

Com 25% das respostas, a principal característica de um curador de conteúdo EAD segundo os respondentes é “conhecer o aluno/público-alvo”, seguido de “ter visão sistêmica”, com 24%, e “ter experiência em criação de conteúdo”, com 16%. Da mesma forma como já identificado na apresentação dos dados individuais por *stakeholder* no Capítulo VII, o resultado geral também apontou o grau de formação do curador como característica menos importante, registrada em apenas 2% das indicações. As demais

características apresentadas mostraram-se complementares às duas primeiras mencionadas.

Novamente constatamos o cruzamento das dimensões de curadoria e pedagógica, atestando a importância de o curador conhecer o perfil do aluno para o qual o conteúdo será curado e ter conhecimento do contexto mais amplo de aprendizagem. Martinelli e Ventura (2006), estudiosos da teoria do pensamento sistêmico e da teoria geral de sistemas, asseguram que “*a abordagem sistêmica foi desenvolvida a partir da necessidade de explicações complexas exigidas pela ciência*” (Martinelli & Ventura, 2006, p.3). Ou seja, o curador precisa ser capaz de produzir análises globais e complexas diante dos objetivos estabelecidos nas matrizes curriculares. Nesse sentido, entendemos que conhecer o perfil do aluno faz parte dessa visão sistêmica que tanto os curadores quanto os gestores de IES (que estão na liderança do corpo docente) precisam ter como uma das suas principais características de atuação.

Por fim, a dimensão de curadoria finaliza com uma análise mais técnica sobre ferramentas que os *stakeholders* conhecem para verificar a originalidade da autoria do conteúdo curado; o curador não é responsável pela produção do conteúdo, mas precisa se certificar de que todos os materiais selecionados seguem as diretrizes jurídicas dos direitos autorais (Lei n. 9.610, 1998).

Embora a maioria dos respondentes conheçam cinco das ferramentas mencionadas, 11% mencionaram não conhecer nenhuma delas, dado preocupante que apontou a necessidade de reforçarmos o indicador relativo a essa questão no modelo proposto. Afinal,

A cópia e o plágio constituem um dos mais graves problemas educacionais da atualidade. Pesquisas internacionais alertam que os alunos estão se especializando na técnica do “copiar e colar” cada vez mais cedo. Esse alerta traz para nós, pesquisadores, a responsabilidade de buscar alternativas, na tentativa de ajudar estudantes e professores na apropriação adequada do conhecimento disponível na rede mundial de computadores, para, entre outros objetivos, minimizar os efeitos da cópia sem compreensão e consequente plágio em estágios mais avançados do conhecimento (Castro & Lopes, 2019, p. 228).

O buscador Google foi selecionado por 17% dos *stakeholders*, mas não é uma ferramenta apropriada para o combate ao plágio. Provavelmente é utilizada para isso devido ao desconhecimento dos participantes que assinalaram essa alternativa sobre outras opções gratuitas.

Os dados evidenciam, portanto, que o curador (e também o produtor) de conteúdo devem, cada vez mais, estar atentos a portais que concentram informações sobre a identificação do plágio (integridade acadêmica), como o EduCapes (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430110>, recuperado em 25 de junho, 2021), o Plágio Acadêmico (<https://www.plagio.net.br/>, recuperado em 25 de junho, 2021) e o Portal do Tribunal de Contas da União (<https://portal.tcu.gov.br/manual-de-direitos-autorais.htm>, recuperado em 25 de junho, 2021), e manter-se atualizados sobre as ferramentas mais utilizadas para isso. Além disso, é importante que esses *stakeholders* se apropriem do que diz a lei de direitos autorais para saber identificar, por meio dos recursos adequados, o quão fidedigno o conteúdo curado se apresenta. Esses são fundamentos primordiais para o processo de curadoria de conteúdo no âmbito educacional e devem integrar a formação de professores curadores.

Em suma, para finalizar as análises desta dimensão, sistematizamos na Tabela 25 os aspectos da curadoria de conteúdo EAD que prevaleceram nas opções selecionadas pelos respondentes de acordo com cada perfil de *stakeholder*.

Tabela 25
Dimensão de curadoria – aspectos priorizados por cada perfil de *stakeholder*

<i>Stakeholder</i>	Aspectos destacados
Avaliadores MEC	Relacionam o significado de curadoria a “ <i>ter critérios técnicos para selecionar o melhor conteúdo</i> ”; apontam os professores como principais responsáveis pelo processo de curadoria, seguidos dos gestores de IES; indicam o buscador Google como principal ferramenta de identificação de plágio; consideram como principais valores da curadoria “ <i>mapeamento e categorização de conteúdos conforme o perfil do aluno</i> ”; destacam como principais características do profissional de curadoria “ <i>ter visão sistêmica</i> ” e “ <i>conhecer diferentes metodologias</i> ”.
Bibliotecários	Relacionam o significado de curadoria a “ <i>selecionar conteúdos de qualidade</i> ”, “ <i>organizar e facilitar o conteúdo para os alunos</i> ” e “ <i>ter critérios técnicos para selecionar conteúdos</i> ”; apontam os professores como principais responsáveis pelo processo de curadoria, mas também se reconhecem como participantes desse processo; indicam o buscador Google como ferramenta de identificação

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Bibliotecários	de plágio; consideram como principais valores da curadoria “ <i>mapeamento e categorização de conteúdos conforme o perfil do aluno</i> ”; destacam como principais características do profissional de curadoria “ <i>conhecer o perfil do aluno</i> ” e “ <i>ter visão sistêmica</i> ”.
Gestores EdTech	Assumem saber o significado do termo curadoria; relacionam o significado da curadoria a “ <i>seleção de materiais e conteúdos de qualidade</i> ”; apontam os professores como principais responsáveis pelo processo de curadoria, seguidos dos gestores de IES; indicam o buscador Google como ferramenta de identificação de plágio; consideram como principais valores da curadoria “ <i>mapeamento e categorização de conteúdos conforme o perfil do aluno</i> ”, seguido de “ <i>construir relacionamento entre o corpo docente</i> ”; destacam como principais características do profissional de curadoria “ <i>conhecer o perfil do aluno</i> ” e “ <i>conhecer metodologias diferentes</i> ”.
Gestores IES	Assumem saber o significado do termo curadoria; relacionam o significado de curadoria a “ <i>selecionar conteúdos de qualidade</i> ”, “ <i>adaptar materiais originais e propor melhorias</i> ”, “ <i>organizar e facilitar o conteúdo para os alunos</i> ” e “ <i>ter critérios técnicos para selecionar conteúdos</i> ”; apontam os professores como principais responsáveis pelo processo de curadoria, pouco se reconhecendo como responsáveis; indicam o buscador Google como ferramenta de identificação de plágio; consideram como principais valores da curadoria “ <i>mapeamento e categorização de conteúdos conforme o perfil do aluno</i> ”, seguidos de “ <i>economia de recursos financeiros</i> ”; destacam como principais características do profissional de curadoria “ <i>conhecer o perfil do aluno</i> ” e “ <i>ter visão sistêmica</i> ”.
Professores Universitários	Relacionam o significado de curadoria a “ <i>selecionar conteúdos de qualidade</i> ”, “ <i>adaptar materiais originais e propor melhorias</i> ”, “ <i>organizar e facilitar o conteúdo para os alunos</i> ” e “ <i>ter critérios técnicos para selecionar conteúdos</i> ”; se reconhecem como os principais responsáveis pelo processo de curadoria, seguidos dos gestores de IES; indicam o Copyspider como ferramenta de identificação de plágio; consideram como principais valores da curadoria “ <i>mapeamento e categorização de conteúdos conforme o perfil do aluno</i> ”, seguidos de “ <i>compartilhar conhecimento entre o corpo docente</i> ”; destacam como principais características do profissional de curadoria “ <i>conhecer o perfil do aluno</i> ” e “ <i>ter visão sistêmica</i> ”.

Por fim, a dimensão de curadoria, no que tange à análise geral apresentada nesta subseção, reforça a amplitude do papel do curador e dos gestores no processo de curar conteúdo e a responsabilidade com a qualidade que a curadoria deve apresentar como resultado para a área educacional. A sua relação com o campo pedagógico e a percepção dos principais atores desse processo sobre diferentes aspectos constitutivos da curadoria também fizeram parte das análises finais desta dimensão. Apontamos ainda a necessidade de uma maior inserção do termo curadoria de conteúdo no campo educacional, em especial na EAD, buscando diminuir os percentuais de *stakeholders* que desconhecem o conceito, seu valor, suas características e ferramentas.

8.2.2 Dimensão pedagógica

As análises da dimensão pedagógica são baseadas em três perguntas extensas do questionário, cujo propósito foi identificar o quanto os *stakeholders* conhecem aspectos pedagógicos que são relevantes para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD, assim como instrumentos, recursos e metodologias que podem ajudá-los a aperfeiçoar sua formação.

Como mostramos, a adequação aos objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos para o perfil do aluno é o principal critério de seleção de conteúdo indicado pelos *stakeholders* no processo de curadoria. Mais de 60% dos avaliadores do MEC e gestores de IES convergem nessa opção. Pode-se verificar nessas respostas o forte direcionamento do indicador 1.5 do instrumento de avaliação do MEC referente aos conteúdos curriculares dos cursos de graduação (Inep, 2017a, 2017b, p. 11), que prevê a necessidade desse alinhamento dentro do projeto pedagógico na descrição do perfil do egresso.

Gestores de EdTech, por sua vez, priorizam o critério relacionado à natureza do conteúdo a ser ensinado e ao tipo de aprendizagem a ser efetivada, preocupação que está muito mais atrelada à experiência do aluno. Os OA como critério de seleção foram indicados com destaque apenas por esse perfil, o que também é um ponto de atenção, pois o mesmo indicador do MEC mencionado acima também considera a importância do uso de recursos comprovadamente inovadores para a apresentação do conteúdo.

Acerca dos instrumentos de avaliação já existentes no mercado que auxiliam na seleção de conteúdo e OA, o resultado é preocupante: 75% dos *stakeholders* não conhecem esses recursos. Os poucos respondentes que afirmaram conhecê-los indicaram, prevalentemente, o portal NUTED da UFRGS, selecionado por 44% dos avaliadores do MEC, e a ferramenta HEODAR, selecionada por 20% dos gestores de EdTech. Ou seja, os professores, já determinados nessa pesquisa como os principais responsáveis pela curadoria de conteúdo, não conhecem instrumentos de avaliação de conteúdo e de OA, o que pode comprometer a qualidade da oferta do conteúdo curado. Segundo Filatro e Cairo (2015, p. 173), “a qualidade dos conteúdos educacionais é multidimensional – envolve critérios tecnocientíficos, pedagógicos, tecnológicos e organizacionais”. Conhecer e se

apropriar de instrumentos de avaliação que já contemplam esses critérios multidimensionais é fundamental para garantir a qualidade e agilidade do processo de curadoria para a EAD.

A principal pergunta da dimensão pedagógica tem como possíveis respostas nove afirmações que tratavam de aspectos que contribuem para o processo de curadoria ser realizado de maneira completa. Em suma, ao cruzar as principais características que têm comum acordo entre os *stakeholders* para estabelecer os pontos de sinergia dos resultados apresentados de maneira detalhada no Capítulo VII, obtivemos o cenário retratado na Figura 63.

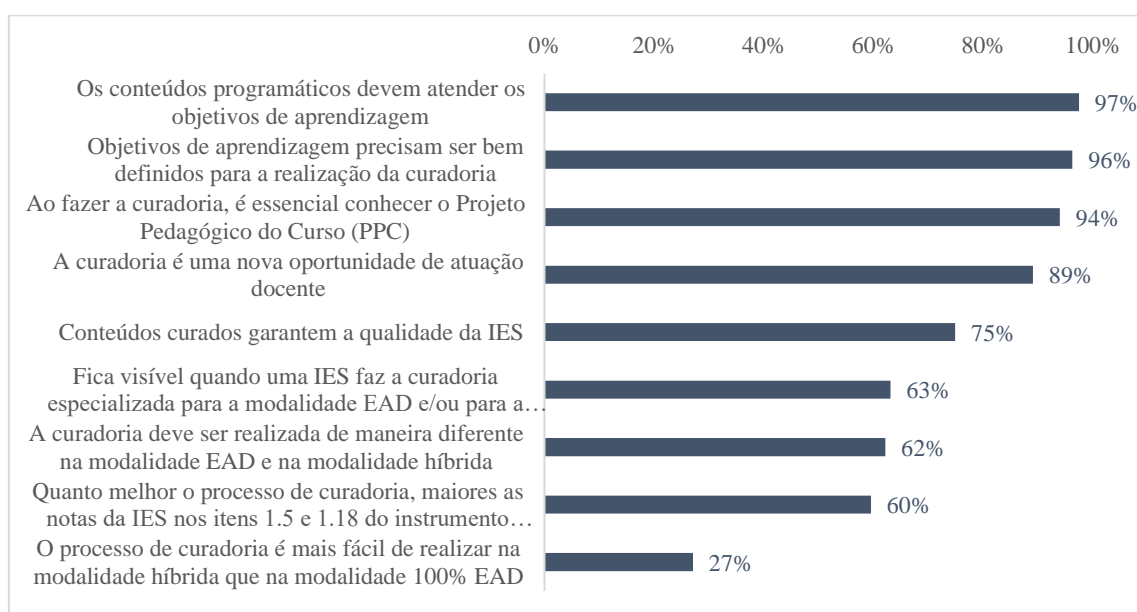


Figura 63. Aspectos que contribuem para o processo de curadoria – soma dos boxes “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” da Pergunta 18 do questionário.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) do ensino superior são documentos elaborados com base nas diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada IES, e representam a identidade das IES e todo o aparato que lhes proporciona a autonomia universitária. O PPC é fundamental para a curadoria de conteúdo EAD, pois trata-se do documento que norteia os docentes na construção de suas disciplinas de modo a concretizar na identidade do curso a estrutura organizacional e pedagógica da IES.

Acreditamos que é devido a sua importância que as três afirmações com maior índice de concordância – concentrando 95% das indicações dos *stakeholders* – tratam de aspectos pedagógicos com enfoque na aprendizagem e do PPC. A esse respeito, vale salientar a preocupação de Haas (2010, p. 152) frente ao importante papel dos gestores de IES, que por muitas vezes e

[...] em pouquíssimo tempo são obrigados a se aprofundar, familiarizando-se com as normas, que servem de respaldo para enfrentar obstáculos, identificar os caminhos e descaminhos provocados pelas mudanças impostas à instituição, pelas novas composições do chamado “mercado educacional” e pelas atuais demandas de novos cursos de graduação e alternativas “criativas e inovadoras” de propostas de formação em nível superior.

Nesse contexto de atuação, o desafio de ter esse documento atualizado e alinhado às demais expectativas políticas da IES é compensado pela agilidade das decisões, que beneficia não só os gestores, mas também os professores curadores, que também precisam dessas diretrizes para poderem compreender os principais passos delineados para o aluno egresso e construir a sua aprendizagem.

Passando à afirmação com foco na carreira, também tivemos uma taxa alta de convergência: 89% dos *stakeholders* concordam que a curadoria é uma nova oportunidade de atuação docente. Segundo Correia (2018, p. 23), ela se tornou uma competência básica para o processo de ensino e aprendizagem, e cada vez mais

Os professores são encorajados a combinar a aprendizagem informal com a formal, uma vez que a maioria das pessoas usa a curadoria informalmente nas suas vidas diárias para compilar informações relevantes. Aos professores é exigido um esforço considerável na incorporação de várias ferramentas informais de curadoria digital em práticas educacionais.

Para além das novas competências exigidas para essa função, há que se considerar também o desafio financeiro de remuneração das horas de trabalho de curadoria desses professores curadores, discussão que será retomada na subseção de análise das entrevistas por ter sido um ponto de atenção entre os gestores que participaram da pesquisa.

As quatro afirmações voltadas para a legislação e a qualidade das modalidades de ensino EAD ou semipresencial/híbrida obtiveram uma concordância próxima dos 61%, excetuando-se a proposição que mencionava a possibilidade de facilitação de se realizar a curadoria em uma das modalidades, que apresentou apenas 27% de concordância entre os *stakeholders*. Esses dados nos permitem retomar a discussão sobre a necessidade de competência e discernimento docente para a adequada identificação das diferenças entre as modalidades de ensino, tão cruciais para a curadoria de conteúdo quanto o perfil dos alunos.

Bates (2017) divide as modalidades em três: ensino em sala de aula sem nenhuma tecnologia, *blended learning* (híbrida ou flexível), que engloba uma variedade de estilos, e aprendizagem inteiramente *online*. Conforme os termos regulatórios vigentes no Brasil, as opções são a modalidade presencial e a distância (MEC, 2021). Nossa pesquisa focaliza as modalidades híbrida e 100% EAD com o intuito de reforçar que a curadoria de conteúdo não deve ser uma transposição de conteúdo da modalidade presencial, como vimos enfatizando até aqui.

Não se trata, portanto, de uma discussão sobre qual modalidade seria mais eficaz, tampouco de qual modalidade os alunos precisam ou qual preferem, mas sim sobre o professor curador ter competências para identificar o perfil dos seus alunos e, a partir dele, qual conteúdo deve ser selecionado e como deve ser apresentado. Sobre este último ponto, para Bates (2017, p. 385),

Existem hoje muitas maneiras de representar o conteúdo: texto, imagens, áudio, vídeo e simulações. Por exemplo, imagens, um pequeno vídeo ou fotografias por microscópio podem mostrar exemplos de células do sangue em diferentes condições. Cada vez mais esse conteúdo está disponível na Web para uso educacional livre [...]. A criação desses materiais a partir do zero é mais cara, mas está cada vez mais fácil criá-los com alta qualidade e baixo custo de equipamento de gravação digital. Usar um vídeo de uma experiência cuidadosamente gravada fornecerá, muitas vezes, uma visão melhor, sem a aglomeração dos alunos em torno de equipamentos estranhos de laboratório.

Portanto, ter a modalidade de ensino definida como pré-requisito para iniciar a curadoria de conteúdo é fundamental, pois no ensino semipresencial/híbrido o curador terá que se preocupar em selecionar conteúdos que sejam adaptáveis a atividades que

proporcionem metodologias ativas, por exemplo. Já na modalidade 100% EAD ele precisa estar atento aos diferentes recursos e ferramentas disponíveis e à definição de objetos e trilhas de aprendizagem para serem usados em um AVA amigável e intuitivo que apresente conteúdo autoinstrucional.

Resumidamente, para finalizar as análises desta dimensão, destacamos os aspectos priorizados por cada *stakeholder* na Tabela 26.

Tabela 26

Dimensão pedagógica – aspectos priorizados por cada perfil de *stakeholder*

<i>Stakeholder</i>	Aspectos destacados
Avaliadores MEC	Consideram a adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e aprendizagem o critério mais importante de seleção de conteúdo; não conhecem instrumentos ou métodos de avaliação de conteúdo já disponíveis no mercado; concordam, em sua maioria, que conteúdos curados garantem a qualidade da IES; concordam que quem faz a curadoria precisa conhecer o PPC; concordam, em sua maioria, que quanto melhor for o processo de curadoria, maiores as notas da IES nos itens 1.5 e 1.18 do instrumento avaliativo do MEC.
Bibliotecários	Consideram a adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e aprendizagem o critério mais importante de seleção de conteúdo, seguido do perfil do aluno; não conhecem instrumentos ou métodos de avaliação de conteúdo já disponíveis no mercado; concordam que a curadoria é uma nova oportunidade de atuação docente; concordam que quem faz a curadoria precisa conhecer o PPC; concordam, em sua maioria, que quanto melhor for o processo de curadoria, maiores as notas da IES nos itens 1.5 e 1.18 do instrumento avaliativo do MEC.
Gestores EdTech	Consideram a natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem a ser efetivada os critérios mais importantes de seleção de conteúdo; não conhecem instrumentos ou métodos de avaliação de conteúdo já disponíveis no mercado; concordam que a curadoria é uma nova oportunidade de atuação docente; não concordam que o processo de curadoria seja mais fácil de ser realizado na modalidade híbrida do que na modalidade 100% EAD, mas concordam que a curadoria deve ser realizada de maneira diferente em cada uma delas.
Gestores IES	Consideram a adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e aprendizagem o critério mais importante de seleção de conteúdo; não conhecem instrumentos ou métodos de avaliação de conteúdo já disponíveis no mercado; concordam que a curadoria é uma nova oportunidade de atuação docente; não concordam que o processo de curadoria seja mais fácil de ser realizado na modalidade híbrida do que na modalidade 100% EAD, mas concordam que a curadoria deve ser realizada de maneira diferente em cada uma delas; concordam que quem faz a curadoria precisa conhecer o PPC; concordam, em sua maioria, que quanto melhor for o processo de curadoria, maiores as notas da IES nos itens 1.5 e 1.18 do instrumento avaliativo do MEC.

Professores
Universitários

Consideram a adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e aprendizagem o critério mais importante de seleção de conteúdo, seguido do perfil do aluno; não conhecem instrumentos ou métodos de avaliação de conteúdo já disponíveis no mercado; concordam que a curadoria é uma nova oportunidade de atuação docente; concordam que quem faz a curadoria precisa conhecer o PPC; concordam, em sua maioria, que quanto melhor for o processo de curadoria, maiores as notas da IES nos itens 1.5 e 1.18 do instrumento avaliativo do MEC.

Por fim, concordamos com as palavras de Bates (2017) quando ele reforça que, independentemente da modalidade de ensino, os seguintes recursos sempre devem ser considerados: tempo do professor, equipe de apoio, tecnologia disponível, experiência do corpo docente em ensino híbrido ou 100% EAD e orçamento disponível. Como os dados mostraram, são aspectos muito importantes também para a curadoria de conteúdo EAD.

8.2.3 Dimensão tecnológica

A dimensão tecnológica do questionário é composta de cinco perguntas que tiveram o propósito de compreender como a tecnologia pode, por meio de recursos e ferramentas, contribuir para o processo de curadoria.

As características tecnológicas fundamentais mais indicadas pelos *stakeholders* como parte do processo de curadoria de conteúdo para a EAD foram a usabilidade e interação, seguidas da acessibilidade. Além de serem exigências do instrumento de avaliação do MEC (Inep, 2017a), a usabilidade e a interação fazem parte do Design de Interação, importante área de pesquisa que envolve estudos sobre a interatividade humano-computador.

A usabilidade é “o fator que assegura que os produtos sejam fáceis de usar, eficientes e agradáveis, da perspectiva do usuário” (Preece, Rogers, & Sharp, 2005, p. 35). Ela deve estar em consonância com a acessibilidade, que, segundo as diretrizes do World Wide Web Consortium’s (W3C) disponibilizadas nas *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0* (W3C, 2021), deve contemplar quatro princípios: percepção, operação, compreensão e robustez. O curador de conteúdo, nesse sentido, precisa compreender minimamente a aplicação desses conceitos no conteúdo da EAD para garantir que eles sejam atendidos. Verificar se os vídeos têm legenda, se o material

disponibiliza tradução para Língua Brasileira de Sinais (Libras) e se está preparado para a adaptação a *softwares* de leitura para cegos são alguns dos requisitos básicos a serem observados pelo curador antes da seleção do conteúdo. Vale reforçar, afinal, que “*a EAD pode ser mais um recurso de acesso ao aprendizado permanente. Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem ser planejados para incorporar recursos de acessibilidade, ampliando a inclusão educacional*” (Santos, Oliveira, Herrera, & Silva, 2020, pp. 16-17).

O *design* de OA e do AVA também foram características com elevado número de indicações, em especial por parte de gestores de EdTech, avaliadores do MEC e professores. Como mostramos no Capítulo III, OA são elementos facilitadores do desenvolvimento do conteúdo no contexto da EAD que contribuem com a interatividade – um dos fatores mais indicados pelos respondentes –, conforme definição de Rocha e Cardoso (2021, p. 285):

A tecnologia educacional se concretiza, entre outros aspectos, por meio do uso de Objetos de Aprendizagem (OA). Esses elementos podem ser definidos como recursos digitais educacionais que favorecem a interação dos alunos com várias linguagens e de diversas mídias, podendo ser vídeos, animações, jogos, simuladores, situações-problema, infográficos, etc.

A reusabilidade, por sua vez, embora apresente vantagens de otimização de tempo e de custos, foi a característica que obteve menor quantidade de indicações, tendo sido mais expressiva entre *stakeholders* com perfis de gestão. Esse dado se confirmou nas entrevistas com os gestores, que analisaremos na subseção 8.3.

Trata-se de uma questão que já vem sendo discutida há um bom tempo nas áreas de tecnologia e metodologias ágeis. Há 13 anos, Martin Fowler e Rebecca Parsons (2008) pontuavam a necessidade de se criar algo utilizável para colher algo reutilizável. Na curadoria de conteúdo, essa reflexão é valiosa e deve, cada vez mais, ser praticada e compreendida na sua totalidade. O modelo de Ciclo de Vida de Curadoria Digital de Sarah Higgins (2008), como citado pelo Digital Curation Centre (DCC) (*n.d.*), também aponta essa característica como relevante, elencando para cada etapa de curadoria digital um critério relativo ao acesso, uso e reuso.

Na pergunta sobre os conhecimentos tecnológicos fundamentais para a atuação dos curadores, a maioria dos *stakeholders* indicou as bibliotecas virtuais, cuja importância já foi amplamente difundida por estudos como os de Brito, Vidal, Siebra e Pinho (2020), Chiweza (2006), Poulter (1993) e Sayão (2009). Esses pesquisadores abordam o conceito das bibliotecas digitais (ou virtuais) e suas principais características, entre as quais a disponibilidade de conteúdo em tempo real, a atualização das informações e a eficácia do sistema de catalogação. Esses atributos são fundamentais para o trabalho do curador de conteúdo e fazem parte de nosso modelo de referência. Avaliadores do MEC e gestores de EdTech também deram destaque, nessa mesma pergunta do questionário, a ferramentas de sistemas autorais que apresentam características semelhantes às das bibliotecas virtuais, mas que possibilitam a edição do conteúdo, respeitando as diretrizes dos direitos autorais.

O campo “outros”, preenchido por alguns *stakeholders*, registrou contribuições sobre plataformas que possibilitam criar coleções de conteúdos curados, tais como Scoop.it (<https://www.scoop.it/>, recuperado em 7 de maio, 2021) e Pinterest (<https://br.pinterest.com/>, recuperado em 7 de maio, 2021). Apesar de o item reusabilidade não ter tido relevância nas respostas de perguntas anteriores, esses sistemas indicados no campo de respostas abertas funcionam por meio da organização de conteúdo já curado, o que mostra que a reusabilidade, embora não seja considerada emergencial, pode ser significativa para o processo de curadoria.

Além disso, outros tipos de conhecimentos potencialmente úteis a curadores que merecem destaque nas respostas são metodologias ativas aplicadas à EAD, metodologias de pesquisa *online*, recursos educacionais abertos e portais de conteúdo sobre licenças de uso como o *Creative Commons* (<https://creativecommons.org/>, recuperado em 7 de maio, 2021), que foram incorporados ao modelo de referência porque podem contribuir para a disseminação de uma cultura de curadoria de conteúdo educacional que visa a colaboração científica e de inovação por meio das tecnologias de informação.

Sobre os recursos tecnológicos mais importantes de serem conhecidos no processo de curadoria de conteúdo para a EAD, a definição da trilha de aprendizagem foi a mais indicada por todos os *stakeholders*. Segundo Ramos, Oliveira, Monteverde e Oliveira

(2015, p. 339), as trilhas de aprendizagem são comumente consideradas sob duas perspectivas:

a sequência de conteúdo e atividades definida pelo professor, ao planejar a sua disciplina e, posteriormente, disponibilizá-la no ambiente virtual; ou a trilha é aquela percorrida pelo aluno, durante a sua interação com recursos disponibilizados no ambiente virtual. Trilhas de aprendizagem também são referenciadas como: caminhos de aprendizagem, percurso de aprendizagem e, em língua inglesa, *learning path*, *learning route*, *learning itineraries*.

São, portanto, recursos híbridos, que requerem conhecimentos tanto de ordem pedagógica como tecnológica, pois sua construção precisa seguir uma lógica didática que só se torna relevante se for conectada com soluções tecnológicas que estimulem a aprendizagem do aluno. Como afirmam Tafner et al. (2012, p. 5), são “*caminhos virtuais de aprendizagem, capazes de promover e desenvolver competências no que concerne ao conhecimento, à habilidade, à atitude, à interação, à interatividade e à autonomia*”. Estão, portanto, diretamente relacionadas ao AVA.

A última pergunta tratava, justamente, do auxílio que o AVA pode dar ao processo de curadoria de conteúdo. A opção mais escolhida foi ordenação e organização do conteúdo, ou seja, é a partir da definição da trilha e das ferramentas do AVA disponibilizadas aos curadores que eles podem planejar a estruturação do curso da forma que melhor atenda as características dos alunos e das suas IES.

Para finalizar as análises desta dimensão, destacamos na Tabela 27 os aspectos mais relevantes conforme cada perfil de *stakeholder*.

Tabela 27

Dimensão tecnológica – aspectos priorizados por cada perfil de *stakeholder*

<i>Stakeholder</i>	Aspectos destacados
Avaliadores MEC	Consideram como características tecnológicas fundamentais no processo de curadoria o <i>design</i> dos OA e do AVA, a usabilidade e interatividade e a acessibilidade; como conhecimentos tecnológicos fundamentais, indicam as ferramentas de sistemas autorais; como recursos tecnológicos mais importantes de serem conhecidos no processo de curadoria, apontam a trilha de aprendizagem, seguida dos OA.

Bibliotecários	Consideram como características tecnológicas fundamentais no processo de curadoria a usabilidade e interação e a acessibilidade; como conhecimentos tecnológicos fundamentais, indicam as bibliotecas virtuais; como recursos tecnológicos mais importantes de serem conhecidos no processo de curadoria, apontam o AVA, seguido da trilha de aprendizagem.
Gestores EdTech	Consideram como características tecnológicas fundamentais no processo de curadoria o <i>design</i> de OA e a usabilidade e interatividade; como conhecimentos tecnológicos fundamentais, indicam as ferramentas de sistemas autorais; como recursos tecnológicos mais importantes de serem conhecidos no processo de curadoria, apontam a trilha de aprendizagem, seguida dos OA.
Gestores IES	Consideram como características tecnológicas fundamentais no processo de curadoria a usabilidade e interatividade; como conhecimentos tecnológicos fundamentais, indicam as bibliotecas virtuais; como recursos tecnológicos mais importantes de serem conhecidos no processo de curadoria, apontam a trilha de aprendizagem, seguida do AVA.
Professores Universitários	Consideram como características tecnológicas fundamentais no processo de curadoria a usabilidade e interatividade; como conhecimentos tecnológicos fundamentais, indicam as bibliotecas virtuais; como recursos tecnológicos mais importantes de serem conhecidos no processo de curadoria, apontam a trilha de aprendizagem, seguida do AVA.

Concluindo, a análise das respostas do questionário referente à dimensão tecnológica os *stakeholders* nos permitiu levantar características e conhecimentos de recursos tecnológicos considerados importantes pelos *stakeholders* para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD, reforçando conexões relevantes que esses instrumentos mantêm com a dimensão pedagógica. Cabe observar que o modelo de referência proposto nesta pesquisa não tem como objetivo oferecer uma formação específica que aprofunde conceitos e metodologias, mas sim contribuir com indicações de recursos e ferramentas gratuitas ou pagas de grande utilidade para curadores e gestores.

8.2.4 Dimensão de qualidade

A última dimensão analisada no questionário é a da qualidade, composta de quatro perguntas que tiveram o propósito de compreender qual a percepção dos *stakeholders* em relação à aquisição de portais de conteúdo de EdTechs pelas IES e qual a contribuição que isso poderia dar ao processo de curadoria. Também permitiram verificar quais dos indicadores e critérios de qualidade já existentes no mercado que os respondentes já conheciam e como eles os utilizam no processo de curadoria.

Atualmente, como já mencionado, devido ao agressivo crescimento da EAD, existe uma tendência de as IES adquirirem portais de conteúdo e bibliotecas virtuais. A descrição das relações comerciais e das práticas estabelecidas entre EdTechs e IES para atender essa demanda é detalhada por Santos e Nobre (2016). Esse processo intensificou a necessidade de as IES terem profissionais de curadoria de conteúdo qualificados, na sua maioria professores; no entanto, verifica-se uma resistência (principalmente por parte do corpo docente) à adoção desse conteúdo, por diferentes motivos: incerteza sobre a qualidade do conteúdo, inadequação do conteúdo aos objetivos de aprendizagem e ao perfil do aluno e até mesmo dificuldade em selecionar conteúdos que não sejam de autoria própria.

A primeira pergunta continha uma provocação que visava entender melhor como cada *stakeholder* se posiciona diante desse assunto, que muitas vezes recai na discussão sobre a qualidade do conteúdo e anula a importância da curadoria nesse processo.

Dos 449 respondentes, 233 consideraram positivo a IES adquirir conteúdo de EdTechs, pois desse modo ela pode investir mais na curadoria docente, que personaliza o conteúdo conforme o perfil dos alunos. Os respondentes com maior adesão a essa opção foram professores, bibliotecários e gestores de IES. Esse resultado vai ao encontro de estudos como os de Palleta e Gonçalves (2016) e Rodrigues (2018), que mostram a maturação do assunto entre os bibliotecários e comprovam a preocupação desses profissionais com a evolução do conceito, principalmente no que se refere à curadoria digital e às responsabilidades do bibliotecário nesse processo. Para Palleta e Gonçalves (2016, p. 56),

O profissional bibliotecário precisa de estar preparado para atuar em diferentes domínios da ciência auxiliado os pesquisadores na elaboração de planos de gestão de dados, definição de tipos e formatos de dados, atribuição de metadados, definição de políticas de acesso, garantindo, assim, a acessibilidade e relevância da informação em meio digital ao longo do tempo.

Ter claro dentro das IES a relevância da participação de bibliotecários no processo de curadoria de conteúdo para a EAD, como membros das equipes multidisciplinares que

apoiam e instrumentalizam o professor curador nessa jornada, é uma das reflexões centrais desta análise, que reforça o modelo de referência proposto.

Cabe acrescentar ainda que os gestores de EdTech e os avaliadores do MEC, além de concordarem com o posicionamento acima, em sua maioria, também o consideraram positivo devido ao facto de a IES conseguir ofertar uma maior variedade de conteúdos com recursos tecnológicos.

Os 97 respondentes que sinalizaram não concordar justificaram esse posicionamento de dois modos: entendendo que quem deve produzir os conteúdos é o próprio professor ou considerando que, em ambas as alternativas que sinalizavam a aquisição como positiva, não há garantia da qualidade do conteúdo.

Os dados obtidos nos fazem refletir sobre como a questão mercadológica se institucionalizou nas IES e observar que as práticas educacionais, principalmente as adotadas na EAD pelo corpo docente, estão em transformação constante. A curadoria de conteúdo ainda parece ser encarada como concorrente da produção de conteúdo, quando, idealmente, são duas atividades complementares. Juntas, com respeito mútuo às suas etapas, elas contribuem significativamente para a qualidade da oferta de conteúdo para a EAD.

Afinal, a qualidade está interligada, segundo Filatro e Cairo (2015, p. 137), com a “*adoção de procedimentos padronizados, a adesão a padrões internacionais, a disponibilização de manuais e a qualificação das pessoas envolvidas*”. Ou seja, fazem parte de uma avaliação de qualidade a adoção de conteúdos criados com embasamento, voltados ao atendimento dos requisitos vigentes na área, que esperam da curadoria educacional o apontado por Bhargava (2009): a seleção daquilo que importa, dando-lhe sentido e agregando-lhe valor.

Nesse sentido, retomando de maneira mais aprofundada o instrumento de avaliação de OA já existente no mercado, buscamos entender quais são as variáveis lá disponibilizadas que as IES consideram mais importantes, merecendo maior atenção para um processo de curadoria completo. Nesta análise, daremos destaque para os cinco pontos mais indicados: qualidade do conteúdo, com 80%; adequação dos objetivos de aprendizagem, com 72%; usabilidade, com 64%; acessibilidade, com 56%; e *design* de

apresentação, com 55%. Como se pode observar, a transdisciplinaridade entre as dimensões apresentadas até o momento é inescapável: pelo menos uma variável indicada como mais importante representa características que estão dentro também de outras dimensões do modelo (por exemplo, qualidade do conteúdo, na dimensão qualidade, é uma consequência do trabalho realizado nas demais dimensões; a adequação dos objetivos de aprendizagem na dimensão pedagógica depende da usabilidade na dimensão tecnológica; a acessibilidade e o *design* da apresentação combinam as dimensões pedagógica e tecnológica).

Ao serem questionados sobre quais são os critérios gerais mais importantes de controle de qualidade da curadoria de conteúdo, os *stakeholders* elencaram, na sua maioria, a utilização de taxonomia apropriada para a descrição dos conteúdos que atendam o perfil dos alunos, seguida da avaliação da qualificação dos autores do conteúdo. Esses critérios estão fortemente ligados a aspectos que envolvem a aprendizagem e o perfil do curador; entretanto, é interessante destacar que, ao serem questionados sobre as principais características de um curador na dimensão de curadoria, a alternativa “ser mestre ou doutor” foi a que obteve menor porcentagem de seleção.

Também nos pareceu curioso o facto de a alternativa sobre o tempo de atualização do conteúdo apresentar uma baixa quantidade de indicações, pois trata-se de um critério de grande interesse para a qualidade do conteúdo. Segundo Chagas (2018, p. 102), “*a atualização muitas vezes está interligada ao processo inicial da cura, pois ao realizar uma curadoria temos que definir quais conteúdos irão fazer parte e quais serão descartados*”. Com efeito, os instrumentos do MEC (Inep, 2017a, 2017b) preveem como requisito para uma boa avaliação a atualização permanente do material didático, o que imputa ao professor curador de conteúdo a responsabilidade de selecionar o que existe de mais relevante e atualizado para o aluno.

Tendo como base os indicadores 1.5, 1.18 e 4.6 (Inep, 2017a, 2017d), disponibilizamos aos *stakeholders* atributos direta ou indiretamente relevantes de acordo com os parâmetros de avaliação do MEC, que devem ser conhecidos pelos curadores para garantir o máximo de assertividade nas escolhas a fim de contemplar os requisitos mínimos do instrumento. Ao cruzar os principais atributos de comum acordo entre os

respondentes para entender os principais pontos de sinergia nos resultados das alternativas “importante” e “muito importante”, obtivemos o cenário da Figura 64.

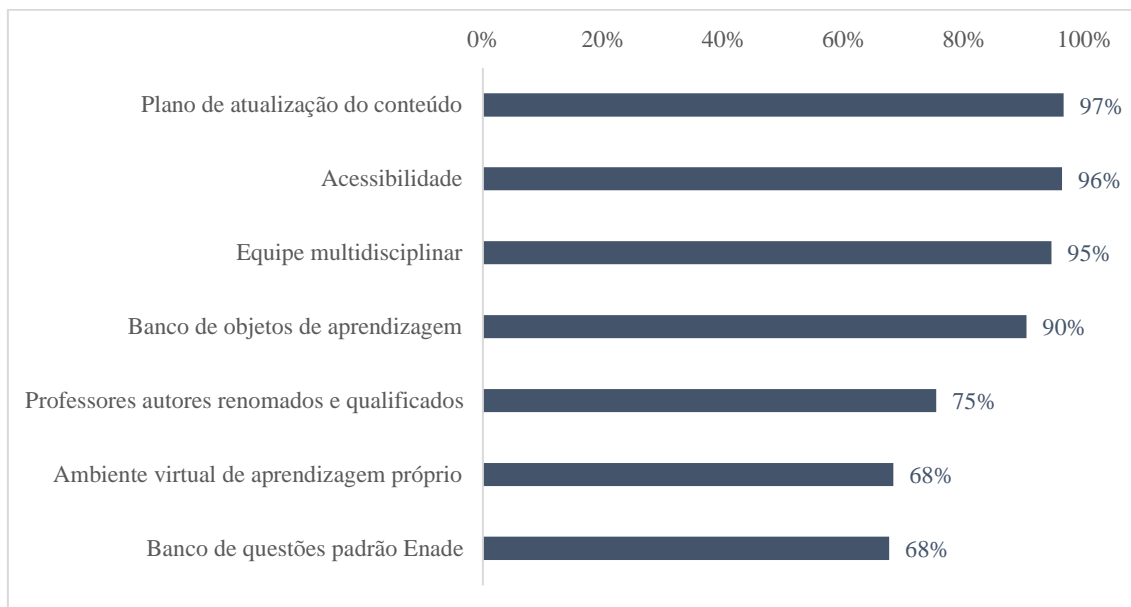


Figura 64. Atributos que garantem que a curadoria de conteúdo atenda o instrumento de avaliação do MEC (soma dos boxes “importante” e “muito importante”).

Os quatro atributos que se destacaram com percentuais iguais ou acima de 90% de concordância entre os *stakeholders*, indicando seu grau de importância, foram: plano de atualização do conteúdo, acessibilidade, equipe multidisciplinar e banco de OA. Banco de questões Enade, AVA próprio e professores autores renomados e qualificados atingiram um percentual menor – no entanto, ainda com nível de concordância acima de 60%.

Isso demonstra que os *stakeholders* conhecem as exigências do instrumento de avaliação; no entanto, em comparação com questões anteriores, houve divergência de prioridades, principalmente sobre o plano de atualização de conteúdo e o atrelamento ou não da qualidade do conteúdo à formação do profissional que o produziu.

Para concluir, sistematizamos na Tabela 28 os principais aspectos apontados pelos respondentes organizados de acordo com cada *stakeholder*.

Tabela 28

Dimensão de qualidade – aspectos priorizados por cada perfil de *stakeholder*

Stakeholder	Aspectos destacados
Avaliadores MEC	Consideram positivo quando a IES adquire conteúdo de EdTechs, pois ela acaba investindo mais na curadoria docente, que personaliza o conteúdo conforme o perfil dos alunos; dentre as variáveis do instrumento de avaliação de OA já disponível no mercado, qualidade do conteúdo e adequação dos objetivos de aprendizagem são as mais importantes; quanto a critérios gerais de controle de qualidade da curadoria de conteúdo, consideram fundamentais a utilização de taxionomias para descrição dos conteúdos que atendam o perfil dos alunos e a qualificação dos autores; avaliam como principais atributos da curadoria de conteúdo, em consonância com os instrumentos do MEC, a acessibilidade, a multidisciplinaridade da equipe e o plano de atualização do conteúdo.
Bibliotecários	Consideram positivo quando a IES adquire conteúdo de EdTechs, pois ela acaba investindo mais na curadoria docente, que personaliza o conteúdo conforme o perfil dos alunos; dentre as variáveis do instrumento de avaliação de OA já disponível no mercado, qualidade do conteúdo e usabilidade e acessibilidade são as mais importantes; quanto a critérios gerais de controle de qualidade da curadoria de conteúdo, consideram fundamental a utilização de taxionomias para descrição dos conteúdos que atendam o perfil dos alunos; avaliam como principais atributos da curadoria de conteúdo, em consonância com os instrumentos do MEC, a acessibilidade, a multidisciplinaridade da equipe e o plano de atualização do conteúdo.
Gestores EdTech	Consideram positivo quando a IES adquire conteúdo de EdTechs, pois ela acaba investindo mais na curadoria docente, que personaliza o conteúdo conforme o perfil dos alunos, e tem uma diversidade maior na oferta de conteúdos com recursos tecnológicos; dentre as variáveis do instrumento de avaliação de OA já disponível no mercado, qualidade do conteúdo e adequação dos objetivos de aprendizagem são as mais importantes; quanto a critérios gerais de controle de qualidade da curadoria de conteúdo, consideram fundamental a utilização de taxionomias para descrição dos conteúdos que atendam o perfil dos alunos; avaliam como principais atributos da curadoria de conteúdo, em consonância com os instrumentos do MEC, o plano de atualização do conteúdo e a acessibilidade.
Gestores IES	Consideram positivo quando a IES adquire conteúdo de EdTechs, pois ela acaba investindo mais na curadoria docente, que personaliza o conteúdo conforme o perfil dos alunos; dentre as variáveis do instrumento de avaliação de OA já disponível no mercado, adequação dos objetivos de aprendizagem, qualidade do conteúdo e usabilidade são as mais importantes; quanto a critérios gerais de controle de qualidade da curadoria de conteúdo, consideram fundamental a utilização de taxionomias para descrição dos conteúdos que atendam o perfil dos alunos; avaliam como principais atributos da curadoria de conteúdo, em consonância com os instrumentos do MEC, a multidisciplinaridade da equipe e o plano de atualização do conteúdo.
Professores Universitários	Consideram positivo quando a IES adquire conteúdo de EdTechs, pois ela acaba investindo mais na curadoria docente, que personaliza o conteúdo conforme o perfil dos alunos; dentre as variáveis do instrumento de avaliação de OA já disponível no mercado, qualidade do conteúdo, adequação dos objetivos de aprendizagem e usabilidade são as mais importantes; quanto a critérios gerais de controle de qualidade da curadoria de conteúdo, consideram fundamental a utilização de taxionomias para descrição dos conteúdos que atendam o perfil dos alunos; avaliam como principais atributos da curadoria de conteúdo, em consonância com os instrumentos do MEC, a acessibilidade e o plano de atualização do conteúdo.

A análise das respostas dos *stakeholders* às perguntas desta dimensão trouxe à tona uma preocupação sobre a apropriação dos indicadores de qualidade que devem compor o processo de curadoria de conteúdo. Para os respondentes, a maior referência de qualidade está atrelada à formação e experiência do profissional que produziu o conteúdo, pouco se dando ênfase a critérios que estejam relacionados com as dimensões anteriores. No que se refere à atualização do conteúdo, um indicador imprescindível para o processo de curadoria, verificamos que ele também não foi considerado como essencial, embora o plano de atualização do conteúdo tenha sido elencado como prioritário em relação a outros requisitos do instrumento de avaliação do MEC. Ou seja, há conhecimento das exigências do instrumento, mas elas ficam em segundo ou terceiro plano quando comparadas a outros aspectos relacionados à aprendizagem.

Assim, as análises apresentaram as maiores fragilidades do entendimento corrente da qualidade no processo de curadoria de conteúdo, pois os *stakeholders* não apresentam de maneira precisa e coerente um direcionamento em relação à ordem de importância dos indicadores que dão eficiência e eficácia a esse processo.

8.3 Análise crítica dos resultados obtidos nas entrevistas com gestores de IES e de EdTech

Os dados analisados nesta seção foram coletados a partir das entrevistas com 15 respondentes, que foram divididos em dois grupos: o primeiro composto de 11 gestores de IES e o segundo de 4 gestores de EdTech. A Tabela 29 resume o perfil dos entrevistados, registrando percentuais relativos ao gênero, à formação acadêmica, ao tempo de experiência profissional e ao cargo que ocupam atualmente.

Tabela 29
Resumo do perfil dos entrevistados

<i>Stakeholder</i>	Gênero	Formação acadêmica	Experiência profissional	Cargo
Gestores IES	F - 82%	Especialista - 18%	11 a 15 anos - 36%	Coordenador - 36%
	M - 18%	Mestre - 36%	Mais de 20 anos - 64%	Gerente - 18%
		Doutor - 46%		Diretor - 46%

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Gestores EdTech	M - 100%	Especialista - 50% Mestre - 50%	6 a 10 anos - 25% 11 a 15 anos - 50% 16 a 20 anos - 25%	Gerente - 50% Diretor - 50%
-----------------	----------	------------------------------------	---	--------------------------------

Nota: As abreviaturas F e M referem-se aos gêneros feminino e masculino, respectivamente.

No grupo de gestores de IES, verificamos uma predominância de respondentes do gênero feminino, não doutores (54% são mestres e especialistas), mais de 20 anos de experiência profissional e atuação em cargos de diretoria (46%) e coordenação (36%). Já no grupo de gestores de EdTech, o gênero predominante é o masculino, com formação nivelada entre especialistas e mestres, experiência profissional de 11 a 15 anos e atuação distribuída igualmente em cargos de gerência e diretoria.

As análises a seguir interpretam as respostas desses *stakeholders* às cinco perguntas do questionário semiestruturado. A etapa de inferência da análise de conteúdo de Bardin (2016) contribuiu para a identificação dos destaques reproduzidos abaixo. Segunda a autora, é nesse momento que o pesquisador, “*tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas*” (Bardin, 2016, p. 131).

A relação entre a fundamentação teórica, a interpretação e a inferência possibilitaram uma análise consistente, capaz de depreender as percepções dos entrevistados e os pontos de convergência e divergência em relação ao objeto de estudo. A partir dela, foram criadas categorias para a contextualização das respostas das entrevistas, considerando um ciclo de curadoria de conteúdo completo dentro das quatro dimensões do modelo proposto.

As categorias, conforme reforça Bardin (2016, p. 147), “*são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos*”. Com base nisso, reunimos os posicionamentos dos respondentes em relação a seis aspectos: o papel da curadoria, o perfil do curador, a definição de critérios e instrumentos a serem seguidos, os recursos e ferramentas a serem utilizados, aspectos que envolvem a aprendizagem e, por fim, o financeiro.

Iniciaremos a discussão a partir dos excertos selecionados para conectar a interpretação com a teoria, relacionando-os às seis categorias identificadas nas análises.

A primeira pergunta realizada aos gestores de IES questionou se a instituição realizava curadoria de conteúdo na EAD. Na Figura 65, apresentamos a distribuição das respostas.

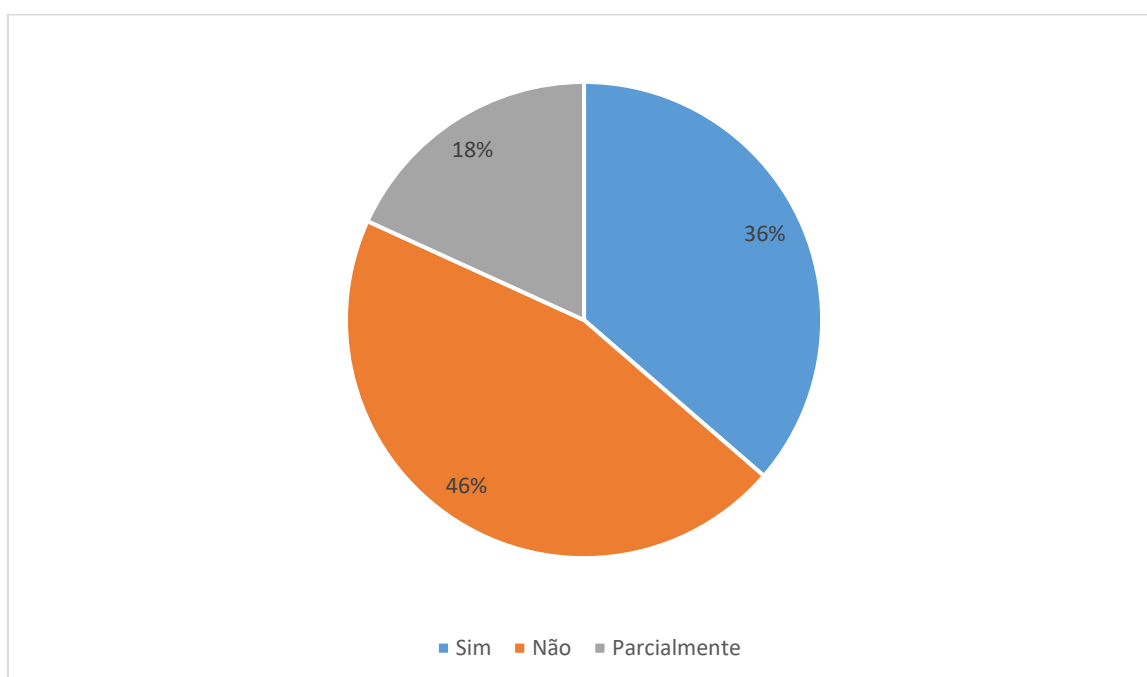


Figura 65. Porcentagem de IES que realizam curadoria de conteúdo para EAD.

Além de nos permitir identificar que a maior parte dos gestores não consideram realizar dentro de suas IES um processo de curadoria completo, as respostas também nos mostraram diferentes caminhos e interpretações desse processo. Chegamos, assim, ao ponto em que “[...] *não se trata de perguntar como podemos produzir ou transmitir mais informação. A pergunta é: Como descobrir o que é relevante?*” (Bhaskar, 2020, p. 15). Ou seja, como apoiar a construção de um processo de curadoria de conteúdo que contribua para que professores curadores atendam a legislação, as expectativas das IES e, principalmente, as necessidades dos alunos?

Para ampliar essa discussão e compreender em que pontos as IES precisam de mais apoio, vejamos os excertos mais significativos relativos às próximas questões. Na

Tabela 30, separamos os trechos que evidenciam como cada gestor entende o processo de curadoria de acordo com as categorias estabelecidas.

Tabela 30

Pergunta 1 da entrevista com gestores de IES – entendimento do processo de curadoria

Categoria	Número de incidências	Excerto	Codificação
Papel da Curadoria	3	<i>“A curadoria de conteúdo é um termo muito novo. [...] Falar de curadoria ainda é muito novo.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“Eu diria que a gente faz, mas não faz a melhor [curadoria] possível. [...] Quando os professores pegam a disciplina no início do semestre para poder lecionar, fazem uma escolha, fazem uma validação, mas eu entendo que a curadoria é feita durante a execução.”</i>	Gestor IES 4
		<i>“A gente tem, na equipe de produção da IES, duas meninas dedicadas a essa atividade. Mas o conceito de curadoria é mais amplo do que a atividade delas. O que elas fazem, na verdade, é auxiliar o professor, que devia ser o curador de tudo nesse processo de busca, seleção e classificação a partir de um plano de ensino, de unidades e objetos de aprendizagem para facilitar o processo de construção da disciplina.”</i>	Gestor IES 10
Perfil do Curador	4	<i>“Eu tenho trabalhado, inclusive, na implantação de um programa de avaliação de desenvolvimento dos docentes, [...] para que isso seja uma competência dos docentes, mas ele ainda não está institucionalizado.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“O professor em si não faz parte do processo direto de curadoria, nós temos uma equipe direcionada para isso. O professor faz a validação do material, a análise, para verificar se tem alguma falha ou não, e temos também algumas disciplinas específicas em que o professor faz parte desse processo, que chamamos de disciplinas próprias.”</i>	Gestor IES 3
		<i>“Só que os professores especialistas na disciplina não fazem isso de forma adequada.”</i>	Gestor IES 4
		<i>“Na educação a distância [a curadoria de conteúdo] tem uma característica um pouco diferente, mas isso vai muito da experiência do próprio professor, se ele é um professor mais sênior, mais aberto a outras experiências, que sabe da posição dele como facilitador do conhecimento, que é um lugar difícil... a gente fala muito sobre isso, mas ainda é um lugar difícil de colocar o professor, que quando percebe isso faz com que sua voz seja traduzida nesse estímulo à leitura, mas com materiais complementares.”</i>	Gestor IES 7

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Critérios e Instrumentos	4	<p><i>“Eu tenho nas minhas mãos uma equipe de tutores que estão full time comigo, com formação específica na área em que atuam, que conseguem fazer essa curadoria. Olham o que é melhor e pior, o que melhor se adequa. Como estão mais na linha de frente, com o aluno, eles conseguem ver isso melhor.”</i></p>	Gestor IES 4
		<p><i>“A gente tem uma capacitação para esse docente. Por exemplo, [quando] determinado curso vai ser executado 100% EAD, ou uma disciplina, independentemente [do que seja], ele recebe uma capacitação.”</i></p>	Gestor IES 5
		<p><i>“Então, nesse sentido, os professores de disciplina de planejamento, quando passam pela capacitação para fazer a organização do material didático, são orientados a procurar materiais ou até produzir materiais complementares para o conteúdo já existente. [...] Os designers educacionais, sempre que o professor indica algo, verificam se o material está disponível, aberto, se tem possibilidade de ser reproduzido dentro da disciplina, olham as fontes para ver se é material seguro. [...] se é um material livre, em relação à procedência. Muitas vezes, quando o professor indica conteúdo que tem direito autoral, a própria equipe de designers faz um levantamento de outras possibilidades [...]”</i></p>	Gestor IES 6
		<p><i>“A primeira instância era sempre os curadores de curso. E depois os professores. Sempre dávamos esse tom porque os próprios professores têm muita dificuldade de transpor a aula presencial deles para a aula virtual, então a gente tentava dar o máximo possível de suporte para ajustar e adequar as nossas diretrizes.”</i></p>	Gestor IES 9
Recursos e Ferramentas	3	<p><i>“O professor especialista na disciplina [...] vai junto com a coordenação no portal da empresa de soluções educacionais e busca as unidades que estão disponíveis para atender a ementa que foi proposta na disciplina do nosso projeto pedagógico. Esse é o nosso processo.”</i></p>	Gestor IES 2
		<p><i>“[A questão] número um é conhecer a empresa de soluções educacionais, conhecer a plataforma de conteúdo e, dentro disso, conhecer a disponibilidade de conteúdo. A gente sempre solicita que o professor busque dentro dessa plataforma a maioria do conteúdo possível, já que institucionalmente não conseguimos produzir conteúdo, [e é] por isso que temos uma parceria.”</i></p>	Gestor IES 5
		<p><i>“[Se] a gente coloca o conteúdo base, que é o conteúdo licenciado da empresa de soluções educacionais, dificilmente o professor vai achar que, se ele pesquisar mais coisas, vai dar mais informações.”</i></p>	Gestor IES 7
Aprendizagem	4	<p><i>“[...] criamos as nossas disciplinas, montamos nossas ementas e aí sim, a partir disso, [vamos para] a parte pedagógica.”</i></p>	Gestor IES 2

		<p><i>“A gente usa o material da empresa de soluções educacionais como base, mas, por vezes, em relação à ementa, ao objetivo do curso, ao perfil do egresso, precisamos dar uma complementada nesse conteúdo para poder alcançar os objetivos.”</i></p>	Gestor IES 6
		<p><i>“[...] nós realizamos [a curadoria] quando começamos a montagem dos cursos de EAD, a implantação dos cursos. Era uma equipe multidisciplinar trabalhando dentro daquele modelo dos preceitos da educação a distância mesmo. Em cima de um projeto pedagógico, [com] uma conversa com a coordenação, com a assessoria pedagógica, com designers instrucionais, definíamos um plano de ensino e uma metodologia, [fornecíamos] capacitação para o professor, dávamos as ferramentas para que ele pudesse trabalhar, e então começava o processo de construção de conteúdo.”</i></p>	Gestor IES 8
		<p><i>“Para a IES, que trabalha por competência, só os conteúdos não eram suficientes. Nós temos, além da curadoria, uma parte de costura desses conteúdos, visando atingir as competências [...]”</i></p>	Gestor IES 11
		<p><i>“Então, talvez o conteúdo que eles escolheram não tenha sido o melhor possível, e isso se dá basicamente por pagamento, você precisa pagar o planejamento estratégico [...]”</i></p>	Gestor IES 4
Financeiro	2	<p><i>“Tem um trabalho muito grande da coordenação de cursos junto com o NDE [Núcleo Docente Estruturante], que trabalha ativamente na universidade. Nós temos NDE da educação a distância, constituído de três horas semanais de reuniões, para que eles realmente apoiem esse professor autor [...]”</i></p>	Gestor IES 11

Nenhum dos gestores de IES contemplou em suas respostas características de todas as categorias, o que mostra as fragilidades no entendimento global do conceito de curadoria e das etapas do seu processo pelos gestores já apontadas nas análises do questionário.

Quanto ao perfil do curador, ainda que alguns gestores já forneçam capacitações que preparam os docentes para assumirem essa função, todos demonstraram ter dificuldades para apontar as principais características desse profissional. Santos (2019, p. 92) destaca que *“saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para integração e autoria na cibercultura”*. Para a autora, esses saberes relacionados à cibercultura são fundamentais também para a atuação *online* dos professores, de forma que investir em formação inicial e continuada é imprescindível para

que as IES contribuam com a constante atualização dos saberes docentes. Por isso, essa categoria é indissociável daquela referente aos critérios e instrumentos da EAD, pois capacitar os docentes e a equipe multidisciplinar sobre como curar conteúdo é indispensável para que se contemplem as características do aluno da EAD, o que também é reforçado pelos gestores da IES na categoria aprendizagem.

Essa atuação do curador se dá sobre recursos e ferramentas da instituição, e o conteúdo adquirido de EdTechs apresenta-se como o principal ponto de partida. Conhecer esses recursos e ferramentas é primordial para que o curador possa selecionar o conteúdo considerando todas as etapas da curadoria, conectando os conhecimentos técnicos às características pedagógicas por meio da seleção do conteúdo teórico. Manuais, tutoriais e orientações (principalmente sobre as características, funcionalidades e recursos das ferramentas disponíveis) precisam estar a dispor do curador, para que ele também possa utilizar e correlacionar as plataformas e selecionar os melhores e principais conteúdos para o objetivo em questão.

Consideramos relevante conectar essas análises às respostas obtidas com a primeira pergunta realizada aos gestores de EdTech, que buscou saber quais seriam as principais características das IES que adquirem conteúdo de suas empresas. A Tabela 31 compartilha os excertos selecionados.

Tabela 31

Pergunta 1 da entrevista com gestores de EdTech – características de IES que adquirem conteúdo de EdTechs

Categoria	Número de incidências	Excerto	Codificação
		<i>“A principal característica das instituições que adquirem conteúdo do mercado é pensar com cabeça de gestor. Quando começam a pensar como gestor, param de querer fazer sozinhas.”</i>	Gestor EdTech 2
Papel da Curadoria	2	<i>“Uma delas [das características] é a daquelas instituições que são mais voltadas a negócios mesmo, que têm uma gestão mais profissional, eu diria. É quem vai olhar os detalhes e ver o que faz sentido, produzir internamente ou fora. Nós temos uma tendência a adotar formas que se adaptem para fora, do ponto de vista de negócios. Acho que é uma característica comum nas instituições que</i>	Gestor EdTech 3

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

		<i>buscam</i>	<i>essa</i>	<i>curadoria.”</i>	
Critérios e Instrumentos	2	“[...] <i>um olhar de uma gestão profissional, que observa a efetividade e a otimização de processos [...].”</i>			Gestor EdTech 3
		“[...] <i>quanto mais antiga e tradicional [a instituição], maior a chance de ela ter uma estrutura acadêmica que privilegie alguns modelos mais tradicionalistas, com produção de conteúdo interno, tendo seus próprios professores doutores que produzem o conteúdo interno – é parte dessa estrutura mais tradicionalista da educação superior.”</i>			Gestor EdTech 4
Aprendizagem	2	“ <i>Os alunos têm cada vez menos tempo para ir ao presencial, então elas [as instituições] têm tentado se reorganizar para que seja uma oferta mais atrativa.”</i>			Gestor EdTech 1
		“[...] <i>existe uma visão muito tradicional em muitas instituições de ensino que enxerga a produção de conteúdo como core. Particularmente, tenho uma visão de que o core da instituição de ensino é ensinar, é desenvolver o aluno. Produção de conteúdo é acessório para isso. [...] instituições mais recentes e inovadoras tendem a olhar o papel da instituição de uma maneira mais ampla, voltada à transformação do aluno, que vai buscar, inclusive, coisas que vão além do conteúdo, como métodos.”</i>			Gestor EdTech 4
Financeiro	3	“ <i>São aquelas instituições que querem alavancar hoje alguma estratégia online, [seja] no EAD 100%, seja para abrir novos cursos ou até mesmo para atuar com 20% de EAD. Acho que a principal característica que elas têm é a de tentar adquirir novos alunos, porque estão perdendo alunos no presencial, então estão usando isso como um mecanismo de defesa para não perder alunos para a concorrência, [para ter] outras opções, enfim.”</i>			Gestor EdTech 1
		“ <i>Eu diria que [são] 100% daquelas instituições privadas com destino ao lucro, as de capital aberto, todas esses grupos educacionais que têm um acionista privado por trás. Por terem características de empresa, eles pensam: ‘Se eu tenho uma solução muito melhor no mercado, já pronta, que vai me tornar mais eficiente, por que eu vou reinventar a roda e tentar refazer isso, provavelmente pior e com um custo maior? Não faz sentido nenhum’.</i> ”			Gestor EdTech 2
		“ <i>Outra é a daquelas que estão desesperadas de alguma forma não conseguem fazer isso internamente, têm uma limitação de recursos, seja financeiro ou humano. E acaba que, seja por pandemia ou pela concorrência, se vêem</i>			Gestor EdTech 3

quase obrigadas a fazer isso e nem têm ideia de por onde começar, ou começaram a fazer e deu errado.”

Antes de tudo, é preciso observar que a leitura dos trechos permite depreender que tanto gestores de IES quanto gestores de EdTech ainda confundem a produção de conteúdo com a curadoria de conteúdo, atividades que, como vimos mostrando, são diferentes, embora interligadas. Nas respostas dos entrevistados, parecem ser considerado uma coisa única.

Sobre o papel da curadoria, os gestores de EdTech destacaram o perfil de gestão como umas das características das IES que adquirem conteúdo do mercado. O artigo recente artigo de Aleixo et al. (2020) ajuda a compreender esse posicionamento; para os autores, o “gestor e curador da informação nada mais é do que um coempreendedor” (Aleixo et al., 2020, p. 57). Essa afirmação também contribui para o entendimento das respostas relativas ao financeiro, que, na visão dos gestores de EdTech, é apontado como uma das principais questões que impulsionam as IES não só a adquirirem conteúdo do mercado, mas a aumentarem a oferta de cursos e, conseqüentemente, a captação de novos alunos. Mediante o exposto, pudemos confirmar que o gestor com perfil de curador da informação “utiliza a estruturação e organização dos dados para a tomada de decisões e criação do planejamento estratégico e assim ir ao encontro das novas tendências de comportamentos informacionais” (Aleixo et al., 2020, p. 57).

A tendência de gestores de IES passarem a investir em conteúdo produzido por EdTechs, além de demonstrar essa preocupação com a curadoria da informação educacional, também reforça um movimento importante no setor do ensino superior privado brasileiro, apresentado no estudo de Azevedo e Soares (2019). Eles afirmam que “o segmento que mais se destaca é o de gerenciamento de conteúdo, com 49,2% [do agrupamento das startups conforme as tecnologias em que atuam], indicando a necessidade que o mercado tem quanto à produção de conteúdo” (Azevedo & Soares, 2019, p. 216). Esse estudo auxilia na compreensão das respostas dos gestores apontando o crescimento do mercado de tecnologias educacionais para atender uma necessidade latente das IES e atestando a importante contribuição da curadoria nessa transformação do ensino superior.

Acerca da categoria aprendizagem, os gestores de EdTech mencionaram dois pontos relevantes que contribuíram para o levantamento de outras características das IES que adquirem conteúdos e direcionam seus esforços internos à curadoria: o perfil do aluno, que tem buscado a modalidade EAD por a considerar mais flexível e adequada às suas necessidades, e a busca por metodologias que possam tornar a aprendizagem mais significativa, e não apenas orientada aos conteúdos. São questões que apontam para o que Securato (2017, p. 285) denomina de educação disruptiva: “*você estuda quando quiser, o que escolher e de onde for mais conveniente – anytime, anything e anywhere*”.

Cabe entender agora quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores de IES ao realizar a curadoria de conteúdo para a EAD em suas instituições. Vejamos na Tabela 32 como os excertos selecionados se distribuem dentro das categorias.

Tabela 32

Pergunta 2 da entrevista com gestores de IES – principais dificuldades para realizar a curadoria de conteúdo para a EAD

Categoria	Número de incidências	Excerto	Codificação
Papel da Curadoria	3	<i>“Existem dificuldades do ponto de vista do conceito, do que seja essa curadoria, e da diversidade hoje de possibilidades de conteúdo. Existem muitas fontes sérias e não sérias.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“[...] as dificuldades são poucas. É muito mais fácil ter quem faça a curadoria por nós, [de modo] que já venha tudo montado e pronto.”</i>	Gestor IES 3
		<i>“[...] há a questão da compreensão pedagógica do papel da curadoria não apenas como pesquisa de base para material complementar”</i>	Gestor IES 7
Perfil do Curador	7	<i>“O professor se limita a encontrar um tema, e muitas vezes ele teria que aprofundar mais, verificar se realmente é o que está alinhado, e o desafio é alinhar isso dentro de um curso. Quando eu tenho um grupo de professores dentro de um curso, como eu coloco isso dentro do curso? É uma coerência do micro para o macro. [...] e então falta a competência desse professor em olhar para esse conteúdo, muito mais do que só passá-lo para o aluno, garantindo o processo de aprendizagem.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“Não há uma sequência entre uma unidade e a outra, e é importante o papel do mediador para fazer amarrações e, nesses casos de redundância, tratar daquele assunto mais pontualmente na webconferência, com material complementar.”</i>	Gestor IES 2

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Perfil do Curador	7	<p><i>“Os professores nunca estão satisfeitos. Esse é o maior problema, essa insatisfação de sempre. Tenho uma teoria. Os cursos são da instituição, e se eu pudesse ter uma equipe de tecnologia educacional, que construísse aquilo em que a instituição acredita, que a instituição quer para o aluno, seria o ideal.”</i></p>	Gestor IES 5
		<p><i>“O entendimento dos professores [é a maior dificuldade]. Existem alguns professores de algumas áreas que talvez não tenham tanto tempo para dedicação e acabam por escolher material que não pode [ser utilizado]. Eles ficam aborrecidos por terem que trocar quando nós pedimos. É uma situação de fragilidade, é uma equipe ‘cheia de dedos’ nesse processo de orientação ao professor.”</i></p>	Gestor IES 6
		<p><i>“A maior dificuldade que a gente enfrentou inicialmente era que o professor achava que ele podia pegar aquele material que ele estava trabalhando nas aulas presenciais e simplesmente trazer aquilo para a educação a distância. [...] Isso para mim foi o mais difícil, foi a mudança da cultura na instituição. Eles perceberem que a educação a distância não era igual ao ensino presencial, que não dava para fazer a transposição de uma para outra, havia peculiaridades que precisavam ser respeitadas para que o processo fosse válido ali dentro.”</i></p>	Gestor IES 8
		<p><i>“Eu acho que a principal dificuldade era de os professores transporem o conteúdo deles, que é todo presencial. Muitos professores levam muito mais a aula como um discurso, e ainda tem muitos professores que tem aulas muito expositivas. Então trazer tudo isso para o EAD é uma dificuldade gigantesca.”</i></p>	Gestor IES 9
		<p><i>“O que eu vejo de dificuldade [é que] eu gosto da ideia de que o autor deveria ser o curador. Mas eu vejo uma dificuldade de compreensão desses professores que entram na área de produção editorial, de produção de material instrucional para EAD: eles não entendem. [...] Falta, de maneira geral, para todos os professores, compreender o processo de ensino e aprendizagem na EAD para poder transpor isso para a curadoria.”</i></p>	Gestor IES 10
Critérios e Instrumentos	2	<p><i>“A outra [dificuldade] é encontrar material de fonte segura e de qualidade, que de verdade agregue [algo]. A maior parte dos materiais são bons, mas com direito autoral, e conseguir pinçar materiais de qualidade se torna complicado. [...] [sendo necessário] validações de modelos e processos com essa equipe, retomar, perguntar se esse processo está sendo feito direito, mas tem ido bem por enquanto.”</i></p>	Gestor IES 6
		<p><i>“A análise é a mesma de quando vamos selecionar tecnologia educacional: se eu parto para a seleção de ferramentas para depois pensar em estratégia, eu vou ter problemas. A curadoria devia ser da mesma forma. O professor precisa ter a empatia de como esse</i></p>	Gestor IES 10

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

		<i>processo funciona para poder atuar de maneira mais assertiva.”</i>	
Recursos e Ferramentas	2	<p><i>“Às vezes a compreensão da forma de pesquisa em bases confiáveis também é uma lição que a gente precisa disseminar um pouco mais entre os professores. O Google é muito mais fácil de pesquisar e encontrar qualquer coisa do que logar em um sistema e procurar uma base de dados confiável, e aí voltamos para o início [da questão] com a dimensão tempo e com a dimensão de compreensão do papel do planejamento pedagógico.”</i></p> <p><i>“Ele [o professor] não entendia que era necessário utilizar diversas ferramentas de aprendizagem.”</i></p>	Gestor IES 7 Gestor IES 8
Aprendizagem	6	<i>“A dificuldade desse processo é que é uma curadoria de uma competência mais simples para uma mais complexa. Uma disciplina dentro de um curso, nesse movimento circular. Como é que essa curadoria se encaixa? Porque ela ainda não é interdisciplinar [...]. A dificuldade é de alinhar o desafio de aprendizagem ao nível de desenvolvimento do aluno com o conteúdo adequado. Isso é um desafio bem grande.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“[...] quando se propõe uma ementa, se tem a subjetividade de instituições, de pessoas e de coordenações que estão naquele processo, e às vezes dar conta daquela ementa que se pensou com unidades selecionadas, que foram produzidas de forma diferente, é a maior dificuldade.”</i>	Gestor IES 2
		<i>“A dificuldade é em relação ao plano de ensino e ao entendimento daquilo, para chegar exatamente a como a gente imagina que é para chegar. Às vezes é pedido de uma forma e aquele conteúdo vem abordando outra perspectiva, [é uma] questão de visão mesmo.”</i>	Gestor IES 3
		<i>“Ele [o professor] não entendia que era necessário utilizar diversas ferramentas de aprendizagem, adotar um aprendizado centrado no aluno, ter interatividade, ser acessível.”</i>	Gestor IES 8
		<i>“Não vamos deixar de ter uma parte de interação entre alunos, porque dentro do EAD também é possível fazer essa interação. Os professores têm um desconhecimento muito grande disso. Esse processo da falta da metodologia dificulta muito o processo de curadoria.”</i>	Gestor IES 9
		<i>“Acredito que a maior dificuldade seja a transposição do que eles pretendem, no plano de ensino construído por competências, para o material que já existe, o material que já foi construído e organizado. [...] Mas a dificuldade ainda é você ter um modelo diferenciado, que não é baseado só em conteúdo, e você ter que trazer esses conteúdos para compor esse modelo.”</i>	Gestor IES 11
Financeiro	3	<i>“[...] quando eu tenho uma dedicação full time, um professor de tempo integral, dedicado, essa curadoria é muito mais fácil. Eu consigo trabalhar muito mais. Quando eu tenho aqueles professores horistas, cuja dedicação está longe até da parcial, eles são pagos</i>	Gestor IES 4

naquela empreitada para o tempo de execução do curso, e eu tenho muito mais dificuldade para fazê-los se engajar em um processo de curadoria completo, porque eles entendem que todo o processo de planejamento precisa ser remunerado etc. [...] o maior problema hoje seria o financeiro.”

“A disciplina tem que ser construída conforme o padrão institucional, conforme o que a instituição pensa. [...] Só que isso é custo. Hoje eu contrato os professores com aquela carga horária de fora de sala de aula e eles fazem essa curadoria, então eu não tenho custo, mas se eu passo a ter uma pessoa, uma equipe para isso, tenho mais custo. [...] E contratamos de fora, consultoria de fora. E foi uma ótima experiência, muito boa. Esses professores olharam, fizeram a curadoria pelo portal da empresa de soluções educacionais e deu muito certo. [...] Mas tem aquele custo.”

Gestor IES 5

“[...] em instituições privadas esse tempo é remunerado, então, quando a gente incentiva, pede para os professores pesquisarem, sempre entra essa questão do tempo remunerado, tempo não remunerado e também do tempo de planejamento.”

Gestor IES 7

Os principais impasses elencados pelos gestores de IES fazem parte das categorias perfil do curador e aprendizagem. A categoria perfil do curador mostrou a dificuldade dos gestores em conseguir trabalhar a curadoria de conteúdo de forma especializada para a EAD, uma vez que a incompreensão das diferenças fundamentais entre as modalidades EAD e presencial foi destacada em mais de uma resposta. Como afirma Bates (2017, p. 495), *“nas universidades, o corpo docente é formado, até o doutorado, para fazer pesquisa, mas não há nenhuma exigência quanto a sua formação em métodos de ensino”* – e tampouco existe uma formação voltada à curadoria de conteúdo, podemos complementar. Por isso, definir o perfil do professor curador também fez parte da elaboração do modelo de referência proposto em nossa pesquisa, pois entendemos que isso auxiliará os gestores de IES tanto a reconhecer esses perfis (para só depois os envolver em um processo de curadoria) quanto a desenvolvê-los caso apresentem fragilidades.

A categoria aprendizagem registrou dificuldades semelhantes às compartilhadas na categoria perfil do curador, no entanto, como uma preocupação estendida, pois os gestores exteriorizaram a dificuldade que os professores têm em correlacionar o processo de curar conteúdo a partir dos documentos norteadores da IES com as características que

esse conteúdo curado precisa de ter para alcançar a dimensão da aprendizagem dos alunos. Ou seja, compreender como a aprendizagem ocorre de maneira geral e, principalmente, na EAD (tema discutido no Capítulo III), assim como conhecer e compreender a estrutura curricular da IES, são requisitos fundamentais que devem ser cumpridos, mas que a gestão ainda encontra dificuldades e precisa de apoio para operacionalizar.

A seguir, com a análise crítica das respostas à Pergunta 2 realizada aos gestores de EdTech, buscamos verificar se as principais dificuldades identificadas pelos gestores de IES convergem com as características atribuídas pelos gestores de EdTech às IES que adquirem conteúdo externo. Vejamos na Tabela 33 os excertos conforme cada uma das categorias.

Tabela 33

Pergunta 2 da entrevista com gestores de EdTech – diferenças entre IES que realizam ou não curadoria de conteúdo

Categoria	Número de incidências	Excerto	Codificação
Papel da Curadoria	2	<i>“Eu acredito que a curadoria está muito relacionada a aproximação da realidade dos alunos, uma exemplificação disso, trabalhar mais nesses contextos do que a produção mesmo de conteúdos mais básicos.”</i>	Gestor EdTech 1
		<i>“Mas como eu disse, não lembro de ter uma experiência robusta com instituições que tenham essa área de curadoria de maneira clara e desenvolvida.”</i>	Gestor EdTech 4
Perfil do curador	1	<i>“Eu nunca tive oportunidade de trabalhar em uma instituição que tivesse uma área de curadoria. Eu estou trabalhando como professor conteudista. Mas faria muita diferença ter apoio de uma área desse tipo. Eu tive que buscar muito conteúdo sozinho e depende muito da qualidade do professor, da capacidade individual do professor encontrar os melhores conteúdos.”</i>	Gestor EdTech 4
Critérios e Instrumentos	1	<i>“Não tenho dúvidas que existe diferença da que compra e entrega sem contextualização para a instituição para a que realmente faz uma curadoria do que foi adquirido de conteúdo.”</i>	Gestor EdTech 2
Recursos e Ferramentas	1	<i>“Se tivesse alguém para dar apoio na escolha dos livros, dos vídeos, de outros objetos de aprendizagem, poderia enriquecer a disciplina de maneira substancial.”</i>	Gestor EdTech 4
Aprendizagem	3	<i>“Principais diferenças depois que a instituição compra é que os professores acabam tendo mais um papel de</i>	Gestor EdTech 1

contextualização com a realidade do aluno, com a região em que a instituição está inserida. Ter um objetivo muito mais de aproximar aquele conteúdo do dia a dia do aluno do que produzir um conteúdo em escala, essa é a principal diferença.”

“Os melhores clientes são aqueles que fazem curadoria, que trabalham a curadoria do conteúdo. Fazem um meio termo disso. Não simplesmente compram o conteúdo e largam lá dentro. Eles correlacionam as coisas eles colocam os professores para conectar isso com o dia a dia da sua realidade, da sua região conectam com um fórum no AVA e daí a riqueza que isso tem para a aprendizagem é absurda.”

Gestor
EdTech 2

“Acho que existe uma diferença daquela instituição que quer dar algum tipo de personalização para a experiência do aluno. Entendo que esse conteúdo tem que ter qualidade, mas ele vai se comoditizando; a maneira como você vai embalar e empacotar e pensar a experiência do aluno é que vai diferenciar. [...] Acho que aí seria aquela diferenciação, aquela instituição que busca proporcionar uma experiência única diferenciada para o aluno dela, personalizado.”

Gestor
EdTech 3

Como podemos ver nos trechos selecionados, a categoria aprendizagem destaca-se mais uma vez, pois na visão dos gestores de EdTech as IES que adquirem conteúdo das suas empresas estão preocupadas em tornar a experiência do aluno mais completa e, para isso, buscam direcionar o papel do professor à curadoria personalizada, voltada aos diferentes perfis de aprendizagem. De facto, ao tratar das competências dos atores da EAD, Schneider et al. (2013, p. 152) sinalizam que *“percebe-se que novos papéis são criados, novas estratégias pedagógicas são necessárias, modificando o contexto educacional a partir das tecnologias digitais e da aprendizagem a distância”*. Logo, buscar o entendimento dessas competências e posicionar o professor curador como parte importante desse processo ajuda no direcionamento da prática da curadoria dentro das IES.

Importa destacar também que, ambos os perfis de gestores, mencionaram nas suas respostas aspectos que integram as categorias de critérios e instrumentos e recursos e ferramentas, mas não deram exemplos de boas práticas – pelo contrário, afirmaram que seria interessante ter modelos que contribuíssem ou apoiassem a realização da curadoria. Os gestores de EdTech também destacaram os portais de conteúdo como um diferencial,

mas observaram que se não forem implantados com critérios claros perdem o seu significado e eficiência.

A Pergunta 3 era comum aos dois perfis de entrevistados. A discussão das respostas busca entender quais características levam os *stakeholders* a indicar uma dimensão como mais complexa do que outra, e se essa complexidade se enquadra nas mesmas categorias ou apresenta divergências, ou seja, se o que justifica a escolha das dimensões pelos *stakeholders* converge nas fragilidades identificadas por ambos os perfis.

A Tabela 34 põe em evidência as questões mais desafiadoras apontadas pelos *stakeholders* em relação ao entendimento dos professores curadores, organizando-as nas categorias já estabelecidas.

Tabela 34

Pergunta 3 da entrevista com gestores de IES e EdTech – dimensões mais complexas de serem identificadas e compreendidas pelos curadores

Categoria	Número de incidências	Excerto	Codificação
Papel da Curadoria	6	<i>“A própria curadoria – posso estar equivocada, tenho que estudar um pouco mais – eu coloco como parte de uma atitude pedagógica.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“É [preciso] entender que a curadoria é o básico, para que, com a experiência docente, ele possa trazer materiais complementares, algo [a] mais nas webconferências, e complementar esse conteúdo.”</i>	Gestor IES 2
		<i>“Nem sempre o professor que está nesse processo da curadoria, que está no centro desse processo, entende isso. E vou mais longe, às vezes até o coordenador está em uma fase tão inicial da gestão acadêmica que nem ele tem essa visão 360°.”</i>	Gestor IES 8
		<i>“O próprio conceito de curadoria não é claro. Acho que partiria disso. [...] O conceito de curadoria e tudo que envolve essa atividade é um desafio. Não é uma prática clara.”</i>	Gestor IES 10
		<i>“Acho que na curadoria falta um pouco desse entendimento e amadurecimento pelo qual o mercado ainda está passando, falta essa vivência para que o curador consiga olhar e entender a diferença de uma proposta para outra.”</i>	Gestor EdTech 3

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Papel da Curadoria	6	<p><i>“Eu acho que o problema da curadoria é grande. De maneira geral os portais de conteúdo, conteúdo de fornecedores seja ele pago ou gratuito, a grande maioria peca na hora de entregar um processo de tagueamento ou de facilitar o processo de curadoria.”</i></p>	Gestor EdTech 4
Perfil do Curador	6	<p><i>“[...] na hora em que o professor recebe alunos não padronizados, que vêm de diferentes realidades, que aprendem de formas diferentes, que têm diferentes histórias de vida, contemplar tudo isso em um espaço digital e tecnológico é o maior desafio.”</i></p>	Gestor IES 1
		<p><i>“[...] essa questão da qualidade também é complexa, nesse sentido de o professor entender que ele precisa complementar. A qualidade tem total relação com a curadoria, são as dimensões mais complexas. É necessário olhar essa qualidade não só como conteúdo, mas enquanto papel do professor, do curador, que precisa imprimir essa qualidade junto com a base do conteúdo.”</i></p>	Gestor IES 2
		<p><i>“Eles procuram reproduzir, em sala de aula, as práticas que, como estudantes, consideraram adequadas. E isso, muitas vezes, está totalmente descolado do nosso projeto pedagógico.”</i></p>	Gestor IES 4
		<p><i>“Então para o professor é muito desafiador. Aí tem toda a questão da metodologia. Sentimos dificuldade em achar um professor que se adapte ao modelo. Agora, depois de dois anos, contratamos uma coordenadora para capacitação docente para esse modelo.”</i></p>	Gestor IES 5
		<p><i>“[...] essa compreensão pedagógica de o professor entender de fato o papel dele, do papel do conteúdo, de como fazer essa articulação para fazer com que o aluno aprenda é muito difícil.”</i></p>	Gestor IES 7
		<p><i>“A tecnologia é o primeiro por desconhecimento, dificuldade. Os professores são extremamente mal preparados para lidar com a tecnologia e a pandemia mostrou isso, principalmente na educação básica; na educação superior um pouco menos, mas também mostrou.”</i></p>	Gestor EdTech 2
Critérios e Instrumentos	2	<p><i>“Eu acredito que [a maior dificuldade] é a dimensão da qualidade, porque para ter essa visão da dimensão quatro, você precisa ter uma visão sistêmica, enxergar o processo como um todo. [...] Essa dimensão da qualidade é algo que você ganha com o tempo, [com o fato de] estar no mercado, ter experiência, participar de avaliação do MEC, entender os instrumentos, conhecendo vários olhares para chegar na qualidade.”</i></p>	Gestor IES 8
		<p><i>“Do outro lado se falha muito também, o professor não sabe nem como procurar. [...] E nesse processo de curadoria, embora o aspecto tecnológico seja muito simples, vejo professores que têm muita dificuldade de buscar de maneira correta [...] É bem difícil dizer qual é o mais complexo, talvez o primeiro, o ato de curar, de</i></p>	Gestor EdTech 4

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

		<i>taguear, de criar categorias relevantes – talvez esse seja o aspecto mais complicado.”</i>	
Recursos e Ferramentas	5	<i>“[...] Acho que a mais difícil é a barreira tecnológica, que vem com o processo mais atualizado, dinâmico, mais de ponta para o aluno. Ainda falta [base tecnológica], é [um processo] muito complexo de ser entendido por todo mundo.”</i>	Gestor IES 3
		<i>“A tecnologia já faz parte da vida, essas plataformas são muito fáceis de trabalhar. São sempre muito intuitivas e parecidas. O problema é a resistência das pessoas. O que percebemos é que ao longo [do trabalho], quando você vai mostrando as ferramentas, vai mostrando que pode fazer mais, eles vão se adaptando. Mas leva tempo.”</i>	Gestor IES 5
		<i>“O professor pode ser doutor, pós-doutor com cinquenta títulos internacionais, mas ele não sabe construir um objetivo de aprendizagem que consiga de fato encontrar recursos e conteúdos na Internet que se materializem e se transformem em aprendizagem para o aluno.”</i>	Gestor IES 7
		<i>“Tecnologia acho que vem em segundo lugar; nem todos são proficientes em tecnologia, os nossos estudantes são mais proficientes do que os nossos professores. [É preciso] saber selecionar o melhor recurso pensando no outro lado, a tecnologia tem que estar funcional de ambos os lados, de quem concebe e de quem utiliza – especialmente de quem utiliza.”</i>	Gestor IES 10
		<i>“[...] dá trabalho lidar com a tecnologia, não pela dificuldade da tecnologia, mas de saber os recursos corretos de tecnologia disponíveis, saber lidar com os recursos corretos do AVA, por exemplo.”</i>	Gestor EdTech 2
Aprendizagem	6	<i>“Eu acredito que o maior desafio continua sendo o pedagógico. [...] Então para mim o pedagógico continua sendo o maior desafio porque entender de ensinar e aprender no mundo de hoje é muito complexo e não existe mais um único caminho, algumas certezas que se tinham por muito tempo.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“[...] o maior desafio continua sendo o pedagógico. [...] Saber o que é uma avaliação de verdade, priorizar a aprendizagem sobre a memorização, [entender] que a prova não é a única maneira de verificar o ganho de conteúdo, enfim, quando a gente começa a romper essa barreira da parte qualitativa, que a instituição, com a sua [própria] escala, determina, e [então] a curadoria de conteúdo foca em uma boa execução, fica tudo mais fácil.”</i>	Gestor IES 4
		<i>“[...] é o professor que tem que olhar e fazer essa reflexão sobre o perfil do egresso, com os objetivos, ver se [o conteúdo] atende a ementa da disciplina, se é um conteúdo de fonte segura e de qualidade, se a escrita está sinérgica com o material que já estamos usando... esse processo pedagógico e de qualidade penso que é mais complexo, no sentido de explicar para o professor para [ele] olhar o que tem de material, de informação</i>	Gestor IES 6

disponível, e não pegar o primeiro que encontrar. Tem que fazer o processo de reflexão para ver se [o material] de verdade casa com a disciplina e com o curso que está sendo ofertado, cumprindo o objetivo do complemento.”

Gestor
IES 6

“Dentro da parte de escola de negócios, eu sinto muito a falta do pedagógico nos professores, porque eles vêm com essa carga de empresas, negócios, e não têm a metodologia. Eles entram na sala e não têm os conceitos pedagógicos.”

Gestor
IES 9

“Acho que o principal é o pedagógico, [porque] posso colocar dentro do pedagógico os elementos didáticos e tecnológicos, no sentido de olhar o pedagógico para pensar no ‘como’ e ‘com o quê’. O ‘para quê’ eu sei que é pedagógico, o ‘como’ é didático e o ‘com o quê’ seria o tecnológico. O principal elemento é que quem for fazer essa curadoria tem que ter essa percepção pedagógica. Não pode só olhar para a questão de dados, biblioteca, se não entender o propósito pedagógico, do porquê de aquilo estar sendo escolhido.”

Gestor
IES 11

“Eu acho que a mais complexa é a pedagógica. Eles vão colocar o conteúdo lá, que é legal, que às vezes chama a atenção, mas não desenvolve os objetivos de aprendizagem que se espera.”

Gestor
EdTech 1

A dimensão pedagógica foi identificada tanto pelos gestores de IES quanto pelos gestores de EdTech como a mais complexa de ser compreendida pelos professores curadores, tendo sido mencionada 8 vezes, seguida da dimensão da curadoria, com 4 menções, da tecnológica, com 2, e por fim a da qualidade, com 1 priorização. As categorias nos ajudarão a compreender as fragilidades de cada uma das dimensões, permitindo um maior entendimento e aprofundamento do modelo de referência.

Três das categorias foram mencionadas em seis excertos cada: papel da curadoria, perfil do curador e aprendizagem. Vejamos como cada uma delas reforça as principais dificuldades, na visão dos gestores, para que os curadores compreendam e realizem satisfatoriamente o processo de curar conteúdo para a EAD.

As respostas inscritas no papel da curadoria evidenciam o quanto o conceito de facto ainda não está claro, precisando ser aprofundado e entendido pelos professores. Para Bhaskar (2020, p. 146), o conceito de curadoria pode ser realmente difícil de apreender, pois

Uma coisa é dizer que devemos selecionar e organizar – dizer como e por que deveríamos selecionar e organizar é outra. Os efeitos da curadoria são os resultados a que queremos chegar, as metas da curadoria; mas também a motivação, o trajeto e o cruzamento com outras áreas. Tanto o motivo pelo qual selecionamos quanto o que acontece quando se seleciona (Bhaskar, 2020, p. 146).

Estes aspetos estão interligados com o perfil do curador, que complementa a categoria anterior e que parece retomar, conforme mostram os excertos, a discussão sobre a reprodução das experiências do presencial na modalidade EAD, sem critérios específicos para essa modalidade. Os quatro saberes da docência *online*, “*saberes em rede, saberes da cibercultura, saberes e mediação online, saberes curriculares*” (Santos, 2019, p. 94-95), apontam para essa complexidade das competências que devem integrar o perfil do curador.

Além de reforçarem a importância da compreensão das diferenças entre as modalidades, os gestores também apontam a necessidade de os professores curadores se instrumentalizarem e conhecerem as ferramentas tecnológicas, para que assim possam conectar as dimensões pedagógica e tecnológica. Confirmam, assim, a explicação de Garcia e Czeszak (2019, p. 83) sobre esse perfil profissional, que

[...] surge mais enfaticamente em um cenário de necessidades impostas com base em novas demandas para as suas práticas, que implicam domínios de diversas formas de fluências digitais, acessos diversificados de informação, para que ele possa dialogar pedagógica, cognitiva e afetivamente com os alunos atuais, cujos perfis e interesses têm se modificado profundamente.

Nessa mesma direção, a categoria aprendizagem atesta a preocupação com a dimensão pedagógica, assinalando os desafios docentes em relação à identificação, no momento da curadoria, das diferentes formas de ensinar e aprender do século XXI, que devem contemplar principalmente qualidade acadêmica, flexibilidade e aprendizagem *online* (Bates, 2017). Entra aqui também o reconhecimento e a compreensão dos perfis dos seus alunos, pois como reforçam Schneider, Silva e Behar (2013, p. 165), “*aprender é um processo de construção e reconstrução de conhecimentos constantes. Não é apenas receber informações, mas conseguir transformá-las, assimilá-las, dar-lhes sentido.*

Nessa abordagem, acredita-se que aluno e professor aprendam e ensinem ao mesmo tempo” – o que transforma a curadoria de conteúdo para a EAD em um processo contínuo, que precisa de ser atualizado a partir das demandas (solicitações e necessidades) dos alunos.

Ainda a esse respeito, a categoria recursos e ferramentas registrou uma carência de alternativas eficazes e a importância do desenvolvimento de canais de apoio para a instrumentalização dos professores curadores. Os gestores reiteraram as dificuldades encontradas em relação à dimensão tecnológica, pois os professores curadores apresentam dificuldades na utilização dos recursos e ferramentas disponibilizados. Tratando dessa questão do ponto de vista docente, Correia (2018, p. 23) alerta que “*aos professores é exigido um esforço considerável na incorporação de várias ferramentas informais de curadoria digital em práticas educacionais*”. Portanto, apenas disponibilizar os recursos e ferramentas talvez não seja suficiente para a prática da curadoria de conteúdo, o que traz novamente à tona a importância da formação docente continuada e da preparação de documentos norteadores para que professores curadores possam instrumentalizar e construir, dentro do seu tempo e espaço, as competências fundamentais para a realização dessa atividade.

Por fim, ainda vinculados à reflexão acima e à qualidade, os excertos da categoria critérios e instrumentos retomam a necessidade do planejamento dos passos da curadoria de conteúdo para a EAD. As fragilidades comentadas pelos gestores mostram a falta de critérios e instrumentos que atuem como balizadores da ação dos curadores, não só para que eles busquem conteúdos de maneira qualificada, mas também para que possam atender às características das demais dimensões e categorias.

A Pergunta 4 buscou entender os ganhos identificados pelos gestores ao implantar um processo de curadoria na IES. Vejamos na Tabela 35 como as respostas dos gestores de IES se acomodam entre as categorias.

Tabela 35

Pergunta 4 da entrevista com gestores de IES – ganhos da implantação de um processo de curadoria em IES

Categoria	Número de incidências	Excerto	Codificação
Papel da Curadoria	2	<i>“Ter esse processo de curadoria nos dá segurança em relação ao que vai ser ofertado. Vejo como ganho, segurança e qualidade. [...] E, a partir dessa identidade – inclusive se dessa identidade fizer parte olhar para todas as diferentes formas de aprender, assumir uma postura de inclusão, uma postura de ser colaborativo, de possibilitar a construção de um conhecimento construtivo –, a curadoria começa a ter diretrizes de como ela deve funcionar também. Vejo que ela sustenta inclusive a identidade da IES.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“Na curadoria feita com qualidade, você olha para os direitos autorais, porque em sala de aula a gente tem liberdade acadêmica de usar o que quiser, mas a partir [do momento que] que se sobe [o material] para o ambiente virtual de aprendizagem e cobro por isso, não é bem assim.”</i>	Gestor IES 11
Perfil do Curador	3	<i>“Por isso que esse processo dos conteúdos precisam de um olhar de direcionamento para o material base e o papel do mediador para a proposta de um curso a distância.”</i>	Gestor IES 2
		<i>“E quanto a gente fala de curadoria, me remete muito a um perfil investigativo, de pesquisador, de buscar inovação, de buscar coisas novas. O principal ganho de um processo de curadoria é descobrir quem tem esse perfil. Não são todos os professores que têm esse perfil investigativo, de pesquisa, de ser motivado a pesquisar mais sobre aquilo.”</i>	Gestor IES 7
		<i>“Então, se eu tenho uma curadoria bem-feita em relação ao respeito dos direitos autorais e [produzida] com qualidade, eu acho que é um ganho gigantesco, porque o professor dificilmente vai ter a formação para fazer as suas escolhas da forma correta. Quem é que faz isso com qualidade? Uma equipe especializada ou um professor bem-formado para isso.”</i>	Gestor IES 11
Critérios e Instrumentos	5	<i>“Eu enxergo ganhos no sentido de produtividade, no sentido de tomada de decisões, de organização do que você vai ofertar para esse acadêmico e do próprio trabalho do docente.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“Acho que a qualidade do material ofertado para o aluno no EAD quando passa pela curadoria [aumenta], [ele é] extraído com veracidade, sem plágio, com direcionamento, atendendo o perfil daquilo que queremos. Não há dúvidas de que quando a gente direciona mais, a gente o deixa limpo para o aluno, é [algo] bem-vindo.”</i>	Gestor IES 3

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Critérios e Instrumentos	5	“[...] eu gostaria de conseguir curar mais conteúdos externos, que validassem mais o que é falado dentro de sala de aula, queria conseguir ter mais opiniões sobre aquele assunto que está sendo desenvolvido.”	Gestor IES 4
		“A partir do momento que você consegue trabalhar com uma equipe multidisciplinar, em que todos entendam esse processo, eu acredito que é um ganho de qualidade muito grande.”	Gestor IES 8
		“Os ganhos são você ter uma organização, uma estruturação do material, uma indexação. Fica fácil de recuperar, ganha tempo, classifica, tem critérios de busca com diversos filtros, que podem recuperar mais facilmente o material, reduz custos, porque passa a economizar não tendo que reproduzir aquele material que [já] foi bem-produzido na primeira forma, e passa a ter bons indicadores, [que funcionam como] referência daquilo que deu certo e do que não deu certo.”	Gestor IES 10
Recursos e Ferramentas	2	“Seria um ganho maravilhoso conseguir realmente curar conteúdo, principalmente em cima do streaming.”	Gestor IES 4
		“Se o conteúdo for legal, eu tenho vontade de ler mais, [se] a escrita do conteúdo [for] menos pesada.”	Gestor IES 5
Aprendizagem	5	“Para mim, o processo de fazer essa curadoria de conteúdo passa por uma organização pedagógica extremamente necessária, que você precisa ofertar enquanto instituição. Este é o seu compromisso com quem usa o serviço de educação.”	Gestor IES 1
		“Os ganhos [são] em relação à qualidade do seu projeto EAD, de não ter uma superficialidade do ponto de vista técnico e pedagógico. De ser um projeto personalizado. [...] E, ao mesmo tempo, tu tens que olhar para isso como conteúdo base, tu precisas trazer esse conjunto para fazer aquela costura com o teu projeto pedagógico, com o objetivo da tua disciplina.”	Gestor IES 2
		“A qualidade de que eu falo é do material que está sendo produzido, no cuidado com o público-alvo, cuidado para atingir os objetivos, desenvolver as competências que você pretende no aluno e no seu processo formativo.”	Gestor IES 8
		“Como meu aluno aprende?”	Gestor IES 5
		“O material fica mais focado no aluno, você vai dar uma visão de aprendizagem mais focada no aluno [...]”.	Gestor IES 9
Financeiro	3	“Tem sim ganhos, principalmente de qualidade. E aí, quando vem a qualidade, você tem ganhos financeiros.”	Gestor IES 5
		“Existem várias formas de ter ganho fazendo curadoria: você está pegando material que está pronto, você não precisa ter mais investimento para produzir mais um conteúdo sobre aquele assunto; tem muito material bom disponível, então a questão é mesmo conseguir olhar com atenção, fazer casar, fazer encaixar, e daí vem o papel importante do professor nesse sentido.”	Gestor IES 6

Financeiro	3	<i>“Então te dei aí alguns ganhos que são muito claros: organização, indexação, reutilização de objetos de aprendizagem em diferentes contextos e economia, este é um ponto principal. E a economia não é só financeira, é de tempo, porque o tempo para produzir um material é um processo de seis meses no mínimo.”</i>	Gestor IES 10
------------	---	---	------------------

As categorias que mais se destacaram para justificar as vantagens de se ter um processo de curadoria de conteúdo para a EAD dentro das IES foram critérios e instrumentos e aprendizagem. Critérios e instrumentos porque, segundo os excertos, são eles que apresentam os caminhos a serem seguidos, facilitando o processo de seleção e dando maior qualidade ao conteúdo entregue ao aluno, o que se relaciona à categoria aprendizagem, que garante o respeito ao que o aluno precisa aprender conforme a legislação ao mesmo tempo que dá significado a essa aprendizagem, conectando-se aos objetivos e competências determinados para cada curso.

A categoria perfil do curador volta à discussão sobre quem é esse profissional, e também registra como ganho saber identificar as suas características, seja em um professor ou uma equipe multidisciplinar, já que a partir daí a IES consegue mapear esses profissionais em potencial e em os desenvolver.

A categoria financeira reaparece e é associada ao tempo de realização do processo de curadoria. É apontado que, se todos conhecerem as etapas do processo, elas serão percorridas de maneira mais ágil, evitando retrabalhos e, conseqüentemente, gerando economia. A discussão sobre a economia de recursos humanos educacionais não é o foco deste trabalho, no entanto, nos parece respeitoso registrar o debate sobre as políticas de distribuição de carga horária docente em relação às suas atividades, uma vez que é um assunto mundialmente discutido, conforme estudos de Ens, Ribas, Oliveira e Trindade (2019), Moore e Kearsley (2013) e M. A. O. Silva (2013). No campo da curadoria de conteúdo, diferentes interpretações podem surgir a este respeito, algumas no sentido de encarar essa atividade como mais uma função a ser acumulada e exercida pelo professor, outras no sentido de a tomar como uma nova oportunidade profissional remunerada para o corpo docente.

Buscando comparar os olhares dos gestores, a quarta pergunta realizada aos gestores de EdTech foi semelhante à pergunta dos gestores de IES, no entanto, foi direcionada aos ganhos que as IES têm ao adquirir conteúdos externos quando elas já têm um processo de curadoria de conteúdo EAD estruturado. Vejamos na Tabela 36 se as vantagens identificadas pelos gestores de EdTech contemplam as mesmas categorias daquelas apontadas pelos gestores de IES.

Tabela 36

Pergunta 4 da entrevista com gestores de EdTech – ganhos adquiridos por IES ao obter conteúdo de EdTechs

Categoria	Número de incidências	Excerto	Codificação
Papel da Curadoria	3	<i>“Se ela já tem um projeto de curadoria, é mais fácil de ela aderir às novas soluções porque todo mundo já está adequado, vai-se colocando o padrão dela e ampliando o portfólio.”</i>	Gestor EdTech 1
		<i>“No geral, se o processo de curadoria já era flexível o suficiente, ela não vai enfrentar problemas para qualquer solução de conteúdo externo.”</i>	Gestor EdTech 2
		<i>“Um dos principais ganhos é agilidade e flexibilidade quando eu consigo contar com o conteúdo que já existe, que não me demande esforço para produzir.”</i>	Gestor EdTech 3
Perfil do Curador	1	<i>“Sempre me preocupo de como isso vai chegar para o professor usar, isso me parece [o aspecto] mais frágil.”</i>	Gestor EdTech 4
Critérios e Instrumentos	3	<i>“Só vejo ganhos, [porque] ela já vai estar madura o suficiente, já vai ter uma curva de aprendizagem. Tem muitos ganhos aqui: maturidade, lições aprendidas... os resultados de quem já tem isso tendem a ser muito maiores.”</i>	Gestor EdTech 2
		<i>“Que eu já tenha um processo estruturado interno, que eu consiga fazer esse filtro e essa curadoria para garantir que o que estou entregando tem qualidade, isso me abre outras possibilidades [...]”</i>	Gestor EdTech 3
		<i>“[...] acho que, por ter uma capacidade de curadoria, por uma equipe ou por treinamentos para os professores, isso seria mais eficiente. Eu, que faço todo o processo de tagueamento, de criação de disciplinas, acho que tudo isso faz muito sentido.”</i>	Gestor EdTech 4
Recursos e Ferramentas	1	<i>“Um problema grande também é ter mais de um repositório e o professor ter que buscar em cada um deles, com suas diferentes particularidades, tipos de tagueamentos, tipos de busca, é bem complexo.”</i>	Gestor EdTech 4
Aprendizagem	1	<i>“[...] flexibilização no currículo, [abertura para] qualquer outro mercado que se torne mais atrativo, flexibilidade e agilidade para entrar nesse mercado.”</i>	Gestor EdTech 3

		<i>“O ganho acho que é no tempo, em fugir um pouco de um conteúdo que poderia ser mal produzido se produzido internamente, sem os cuidados de qualidade que deveria ter. Por isso tem que haver uma curadoria apurada na hora de escolher o fornecedor também.”</i>	Gestor EdTech 2
Financeiro	3	<i>“Este é o principal ganho: ter a possibilidade de conseguir, numa velocidade muito maior, contar com muito mais material com uma qualidade garantida, porque já tenho essa curadoria interna estruturada.”</i>	Gestor EdTech 3
		<i>“O investimento em soluções, sejam pagas ou não, faz muito sentido. [...] Mas não ter um processo de curadoria é gastar dinheiro à toa, porque não adianta ter um monte de repositório se isso não estiver organizado de uma maneira fácil de ser consultada, o que acaba gerando um desperdício de dinheiro.”</i>	Gestor EdTech 4

Aqui cabe uma breve observação: nas respostas de pergunta similar realizada aos gestores de IES, ficou claro que as IES ainda não têm um processo bem-estabelecido (o que também foi destacado pelos gestores de EdTech).

As categorias que mais se sobressaíram nesses excertos foram papel da curadoria, critérios e instrumentos e financeiro. Acerca do papel da curadoria e da responsabilidade da IES por sua incorporação como parte importante da atividade docente da EAD, Rosenbaum (2011, p. 3, tradução nossa) adverte que, *“embora os computadores possam agregar conteúdo, informação ou qualquer forma ou tamanho de dados, sem curadoria, esse conjunto é apenas uma grande pilha de coisas que parecem relacionadas, mas que carece de uma organização qualitativa”*. Logo, a institucionalização de um processo padronizado nas IES seria o cumprimento do real papel da curadoria de conteúdo na EAD, pois de nada adianta investimento em tecnologia, em portais de conteúdo e bibliotecas virtuais, se esse conteúdo não passar por uma seleção qualificada balizada por critérios que visem contemplar o perfil do aluno e a sua experiência de aprendizagem de ponta a ponta.

Os critérios e instrumentos também foram mencionados no sentido de promoverem um processo estruturado dentro da IES, que assim teria material instrucional para capacitar quem apresenta maior dificuldade de entendimento sobre a metodologia adotada, as normas em relação aos direitos autorais, a quantidade de conteúdo a ser selecionado *versus* a carga horária dos cursos, entre outros aspectos. Ao agilizarem a tomada de decisão, como já apontado anteriormente, fazem com que as IES economizem

recursos, opinião semelhante à dos gestores de IES, que também interligam a categoria do financeiro à questão do tempo e da minimização do retrabalho.

Para finalizar as entrevistas, foi feita uma mesma pergunta aos dois perfis de gestores para entender quais dimensões são as mais imprescindíveis de terem itens especificados, por ordem de prioridade, no modelo de referência de curadoria para a EAD destinado a auxiliar as IES. A Tabela 37 organiza as contribuições dadas de acordo com as categorias estabelecidas.

Tabela 37
Pergunta 5 da entrevista com gestores de IES e EdTech – dimensões a serem mais detalhadas no modelo

Categoria	Número de incidências	Excerto	Codificação
Papel da Curadoria	4	<i>“Essa costura, essa curadoria, essa visão sistêmica da trilha de desenvolvimento, com etapas validadas, o desafio é fazer essa visão sistêmica ser operacionalizada com qualidade.”</i>	Gestor IES 1
		<i>“Referência de qualidade acho que é o cuidado com o conteúdo e [com a sua] atualização constante. [...] Isso é curadoria de qualidade: individualidade do conteúdo para a instituição.”</i>	Gestor IES 5
		<i>“Primeiro, a questão dos direitos autorais. É uma constante, não se pode achar que está tudo bem, tudo certo.”</i>	Gestor IES 11
		<i>“Em um contexto de Internet, tem que olhar aspectos legais, principalmente se se está trabalhando com recursos abertos. Tem que ter cuidado com o direito de imagem, [com] os direitos autorais.”</i>	Gestor EdTech 2
Perfil do Curador	8	<i>“[...] o importante é atender os objetivos, e por isso eles precisam estar bem claros em ambos os lados. E é assim que trabalhamos, fazemos treinamentos nesse sentido de eles olharem esse conteúdo com os objetivos e com a sequência desses conteúdos. Porque não é só selecionar; quando se está selecionando materiais, enquanto curador, para serem a base da disciplina, precisa [também] dar um direcionamento a esse conteúdo, dar um caminho.”</i>	Gestor IES 2
		<i>“Acho que ter pessoas qualificadas seria importante, [então] a qualificação e formação dessas pessoas seria importante. O modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo seria imprescindível para ajudar a IES nessa tarefa.”</i>	Gestor IES 3

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

Perfil do Curador	8	<p><i>“Acredito que a coisa número um é o professor compreender o papel dele no processo de aprendizagem do aluno. Se o professor conseguir compreender seu papel e desenhar um bom planejamento de aprendizagem, de ensino, um bom objetivo de aprendizagem, é o primeiro passo.”</i></p>	Gestor IES 7
		<p><i>“O pedagógico traz esse olhar mais humanista em todos os sentidos, acaba mostrando como funciona a educação, que é algo que acaba escapando a esses professores. [...] O professor às vezes não se insere no projeto do educar. O pedagógico é importante para isso.”</i></p>	Gestor IES 9
		<p><i>“[...] ter as pessoas certas nos lugares certos – nem sempre todo mundo tem as habilidades para isso.”</i></p>	Gestor IES 10
		<p><i>“Uma formação em neurociência, [para entender] como o cérebro aprende, é fundamental. O curador não pode não saber como as pessoas aprendem. Se eu não sei como as pessoas aprendem, como vou escolher o material para elas aprenderem? Antigamente não havia isso, mas agora é tudo comprovado na neurociência.”</i></p>	Gestor IES 11
		<p><i>“Eu acho que tem que preparar os professores. Capacitação é fundamental, não pode um professor sem experiência.”</i></p>	Gestor de EdTech 2
Critérios e Instrumentos	4	<p><i>“Inevitavelmente, nesse ambiente, você tem dois tipos de opção: ou tu trata do ponto de vista do indivíduo, ou seja, capacitação individual, outro trata do ponto de vista tecnológico, ferramentas que facilitem o processo para esse indivíduo. [...] Não vejo muito caminho que não seja nesse sentido, tem que ter processo de treinamento mesmo. [...] [É] totalmente aceitável para mim a instituição colocar como pré-requisito que o professor faça x treinamentos sobre curadoria de conteúdo antes de começar seu trabalho.”</i></p>	Gestor de EdTech 4
		<p><i>“Tecnologia e essas referências de qualidade dos indicadores dos instrumentos. E acessibilidade total é um item fundamental também.”</i></p>	Gestor de IES 8
		<p><i>“Em primeiro lugar, um manual, uma formação para o curador, para nivelar conceitos e atividades para que todos atuem com isonomia.”</i></p>	Gestor IES 10
		<p><i>“A qualidade, quando você fala em métricas, é igual ao ciclo PDCA [Plan-Do-Check-Act]: ele te ajuda a medir se tu estás tendo sucesso. Acho super bacana poder olhar isso.”</i></p>	Gestor EdTech 2
		<p><i>“Uma maneira que tu consigas classificar esses conteúdos e entender onde eles podem ser replicados, gerenciando isso dentro da sua matriz curricular para não ter retrabalho [seria um item imprescindível]. Eu posso replicar o conteúdo em outros lugares, [por exemplo,] é um conteúdo que está sendo curado para as exatas, mas de repente pode ser utilizado como</i></p>	Gestor EdTech 3

		<i>conteúdo adicional ou como curso livre. Como eu posso ter essa gestão do conteúdo como um portfólio?”</i>	
Recursos e Ferramentas	5	<i>“[...] para mim, o imprescindível, o que estou tentando colocar há muito tempo no EAD, é uma ferramenta que ajude o estudante a conseguir selecionar o conteúdo que quer consumir. Pensando como instituição, para mim seria fundamental um modelo que facilitasse a curadoria de streaming [...]”.</i>	Gestor IES 4
		<i>“[...] [seria imprescindível] uma boa plataforma em que se faça a guarda e a indexação, e que a instituição tivesse a sua biblioteca, uma ferramenta que permitisse a organização desse material, a rápida recuperação e reutilização desse material, e que os indicadores fossem armazenados para esse material.”</i>	Gestor IES 10
		<i>“Acho que ter um modelo na parte tecnológica. Um modelo de tipos de atratividade, ou de desenvolvimento de objetos educacionais, como, por exemplo, podcast. O podcast é para um aluno mais dinâmico, que gosta de ouvir, é uma linguagem mais informal. O vídeo é algo mais instrucional, precisa ser bem mais trabalhado, relacionado com o perfil de quem vai consumir.”</i>	Gestor EdTech 1
		<i>“Algo relacionado com indexação e tagging ajudaria. Coletar feedbacks também, checar quais os [conteúdos] mais acessados, os curadores mais aprovados, com melhores feedbacks. Como acompanho a minha estrutura de curadoria interna, como ela funciona, como posso ajustá-la com o passar do tempo.”</i>	Gestor EdTech 3
		<i>“Inevitavelmente, nesse ambiente, você tem dois tipos de opção: ou tu trata do ponto de vista do indivíduo, ou seja, capacitação individual, outro trata do ponto de vista tecnológico, ferramentas que facilitem o processo para esse indivíduo. O ideal seria que tivéssemos tecnologias que fossem capazes de criar um super-repositório, um lugar único de consulta, [com] um processo de tagging automático.”</i>	Gestor EdTech 4
Aprendizagem	7	<i>“Então, eu vou escolher um conteúdo se ele está atualizado e alinhado com essa competência que a instituição quer nesse acadêmico, se está alinhado com o perfil desse egresso. A curadoria precisa dar conta dessa engenharia. E eu acredito muito na visão sistêmica e no pensamento crítico; [é] difícil ter algum critério pontual quando eu sou crítico e quando eu sou sistêmico [ao mesmo tempo], mas para mim o item fundamental é [saber] se essa curadoria contemplou de forma sistêmica o que se quer como perfil de egresso. Aliás, o próprio instrumento do MEC nos obriga a evidenciar isso, eu acho fantástico. Mas temos muita dificuldade, porque parece que fazemos um objetivo lá no começo do curso e estabelecemos algumas competências, desenhamos uma matriz curricular e, no final, colocamos o perfil do egresso.”</i>	Gestor IES 1

		<p><i>“E a outra [questão] é cuidar da maneira como o aluno aprende, então tem que ter podcast, tem que ter vídeo, tem que ter conteúdo, tem que ter exercício, tem que ter tudo com que você possa interagir com o aluno mesmo não estando presente, a qualidade é essa.”</i></p>	Gestor IES 5
		<p><i>“Quando a gente escolhe um conteúdo, o que não pode esquecer é olhar, obrigatoriamente, qual é o objetivo de formação desse aluno para esse curso, olhar para o objetivo, para o perfil do egresso, o ementário. Quando se está complementando um material, precisa existir uma coerência entre o material que existe e o que se está indicando, para ter uma sequência lógica nessa trilha [...]”</i></p>	Gestor IES 6
		<p><i>“Eu me basearia primeiramente nos referenciais de qualidade do MEC de educação a distância, faria uma mistura entre eles e os instrumentos de avaliação. Eu trabalharia competência, perfil de aluno, o aluno sempre no centro do processo de aprendizado.”</i></p>	Gestor IES 8
Aprendizagem	7	<p><i>“[São imprescindíveis] esses detalhes do aprendizado do aluno, de como avaliar – mas não avaliação por avaliação. Avaliar com a preocupação de que o aluno realmente tenha aprendido. Talvez achar outras formas, e não só fazer o básico. O pedagógico traz esse olhar mais humanista [...]”</i></p>	Gestor IES 8
		<p><i>“Eu colocaria um curso de formação sobre como as pessoas aprendem, não só falando sobre os tipos de aprendizagem, mas o que vem antes disso, como o cérebro humano funciona. O que o motiva a aprender? Quem está fazendo curadoria tem que fazer esse outro lado para escolher bem.”</i></p>	Gestor IES 11
		<p><i>“O pedagógico tem mais relação com os objetivos e a quantidade [de conteúdo], que também precisa ser levada em consideração para a qualidade. Não dá para o professor ir lá e curar trinta vídeos só porque tem trinta vídeos disponíveis; tem que escolher os principais e dar o contexto.”</i></p>	Gestor EdTech 1
Financeiro	1	<p><i>“Como professor conteudista, o dinheiro é bem aceitável. Dá para empurrar o professor em direção a algumas coisas, afinal, não é um favor. Precisa de treinamento.”</i></p>	Gestor EdTech 4

As categorias perfil do curador e aprendizagem figuraram nas entrevistas como as mais imprescindíveis para a construção do modelo. Passando por essas duas questões e relacionando-as com a tecnologia, Garcia e Czeszak (2019, p. 36) tratam das funções desse professor curador, pois

Formar profissionais competentes para um trabalho de curadoria bem elaborado tem sido uma preocupação crescente, sobretudo levando-se em conta as

transformações que as tecnologias digitais impõem no nosso cotidiano em geral e, em especial, ao ambiente educacional, no qual o planejamento, a organização e a seleção das informações que se acumulam de forma exponencial, em um ritmo jamais visto, tornam-se tarefa essencial para a pesquisa e a construção de conhecimento.

O perfil do curador é indissociável, portanto, das dimensões de curadoria e pedagógica, e os dados corroboram a necessidade de se terem claras as características desse profissional para o desenvolver por meio de capacitações constantes que o transformem em um curador educacional completo, que atenda não somente os aspectos técnicos, mas também os pedagógicos. Dessa forma, contempla-se a categoria da aprendizagem, que retoma a preocupação sobre o entendimento global das diferentes formas de aprender e o conhecimento do perfil do aluno da EAD.

A categoria de recursos e ferramentas também apareceu com recorrência maior em relação a essas questões, o que confirma uma fragilidade latente. Como vimos nas perguntas anteriores, essa categoria não apareceu com tanta relevância nas respostas; entretanto, quando disponibilizada como opção entre um dos itens que não poderiam faltar no modelo, ela surge com várias indicações. Como já alertavam Filatro e Cairo (2015), não podemos nos deixar atropelar por inovações que descaracterizem decisões de ordem curricular, cognitiva e instrucional: as tecnologias devem estar a serviço das pessoas, e não o contrário. Nesse sentido, a indicação de recursos e ferramentas no modelo proposto objetiva filtrar os recursos que podem, de facto, contribuir com a curadoria de conteúdo e orientar e instrumentalizar os professores curadores, com base em critérios de acessibilidade, interatividade e reusabilidade, para facilitar o entendimento da dimensão tecnológica.

Por fim, as demais categorias, que foram menos abordadas nas entrevistas, mostraram que há sinergia entre as respostas dos gestores de IES e de EdTech, com exceção no que tange a aspectos financeiros. A Figura 66 finaliza esta subseção com o total de incidências registradas em cada uma das seis categorias no transcorrer das cinco perguntas realizadas aos dois grupos.

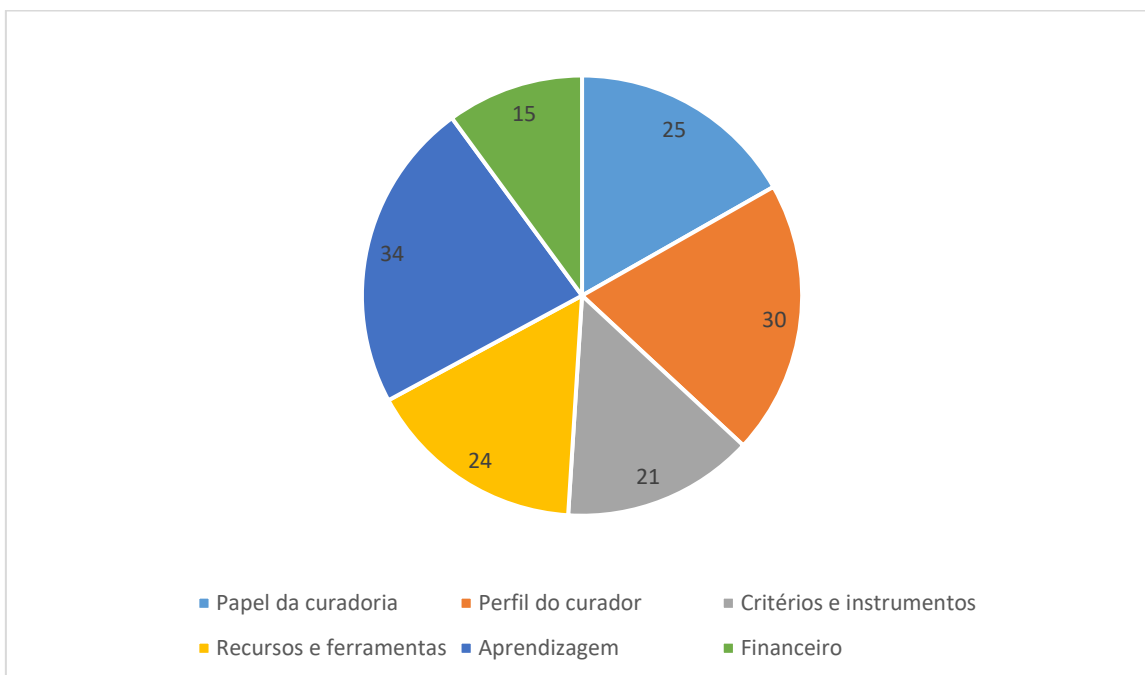


Figura 66. Total de incidências por categoria.

Como resultado das 15 entrevistas realizadas com os gestores de IES e de EdTech, a organização do total de incidências por categoria apresenta a diversidade de itens que o modelo de referência busca contemplar. A proximidade da quantidade de incidências evidencia a interdependência de uma categoria em relação a outra, retratando o ecossistema necessário para a realização a curadoria de conteúdo para a EAD.

Na próxima subseção, aproximamos os resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta, delineando as implicações existentes entre as dimensões e suas categorias.

8.4 Análise comparativa dos resultados

Esta comparação dos resultados propõe uma reflexão final sobre a visão dos *stakeholders* acerca das dimensões e as categorias identificadas durante as análises do questionário e das entrevistas. Em relação às dimensões de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade, que conduziram a estrutura do modelo de referência e foram o ponto de partida para estruturar a divisão do questionário e a abordagem das entrevistas, é importante analisar o seu grau de importância conforme a percepção dos *stakeholders*.

Vejam nas Figura 67 e Figura 68 a comparação.

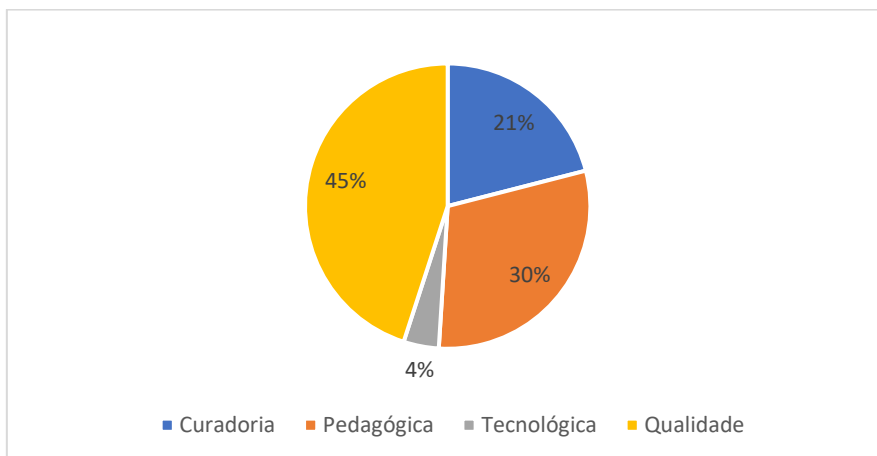


Figura 67. Importância das dimensões segundo o total da amostra obtida pelos questionários.

As dimensões mais importantes na amostra do instrumento questionário foram a de qualidade, com 45% de indicações, e a pedagógica, com 30%. A dimensão de curadoria ficou com apenas 21%, mas que se manteve muito acima dos 4% atingidos pela tecnológica.

A Figura 68 mostra a percepção dos entrevistados.

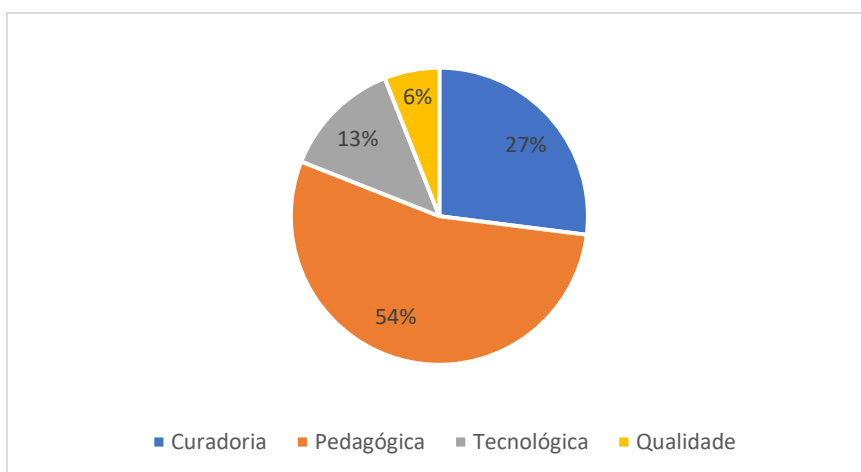


Figura 68. Importância das dimensões segundo o total da amostra obtida pelas entrevistas.

Nas entrevistas com os gestores, as dimensões indicadas como aquelas que mais precisam de maior detalhe e instrução dentro das IES foram a pedagógica, com 54%, seguida da de curadoria, com 27%. A tecnológica obteve 13% e a de qualidade, que ficou em último lugar, apenas 6%.

Embora a qualidade seja a dimensão mais importante na visão dos *stakeholders* participantes do questionário, para os gestores que participaram das entrevistas ela não é a mais difícil de ser aplicada nas IES. Segundo eles, essa dimensão é uma consequência, o resultado do trabalho realizado nas dimensões anteriores, o que significa que se as etapas das dimensões de curadoria, pedagógica e tecnológica forem cumpridas, a qualidade acaba representando apenas a conferência do processo realizado de acordo com o modelo final, que então garante e chancela a curadoria de conteúdo na sua totalidade.

A dimensão pedagógica ocupa o lugar mais relevante no modelo proposto nesta pesquisa. Ela ficou na segunda posição no que se refere ao grau de importância no processo de curadoria de conteúdo e na primeira posição elencada pelos gestores quanto à necessidade de haver diretrizes mais claras e recursos que apoiem a implantação do modelo dentro das IES. Essa relevância deve-se, principalmente, à necessidade de instrumentalização dos professores curadores que não são advindos (oriundos) da área da Educação e que apresentam dificuldades de entendimento das metodologias de aprendizagem, reproduzindo, no momento da seleção do conteúdo, sua própria experiência como discentes (a qual, na maioria dos casos, não se deu na modalidade EAD).

A dimensão de curadoria, embora tenha ficado em posições diferentes em ambas as amostras, se manteve com percentuais próximos dos 20%. Acharmos interessante registrar que, ao longo da pesquisa, foi cogitada a possibilidade de deixá-la fora do ciclo; no entanto, as fragilidades identificadas em relação ao entendimento do conceito e de suas características técnicas, das responsabilidades e atributos do profissional curador e do valor desse processo na área da Educação nos levaram a mantê-la como a primeira dimensão a ser considerada no modelo proposto, de forma a apoiar a implantação do processo de curadoria de conteúdo com base em conceitos claros.

A dimensão tecnológica, embora tenha ficado também com percentuais menores nas amostras, mostrou-se relevante na medida em que os recursos e ferramentas são imprescindíveis para viabilizar a execução de todo o ciclo. Por isso, conhecer e saber como e por que utilizar cada um desses instrumentos faz parte do modelo proposto.

Identificar as dimensões mais importantes na visão dos *stakeholders* e, principalmente, aquelas com que os gestores mais têm dificuldade de trabalhar internamente nas IES foi fundamental para definir dentro do modelo as características de cada uma das etapas do ciclo e suas especificações dentro do ecossistema das dimensões.

A fim de estabelecer uma comparação entre os resultados de maneira que fiquem claras a transversalidade e as conexões específicas identificadas entre as dimensões, produzimos o infográfico apresentado na Figura 69.

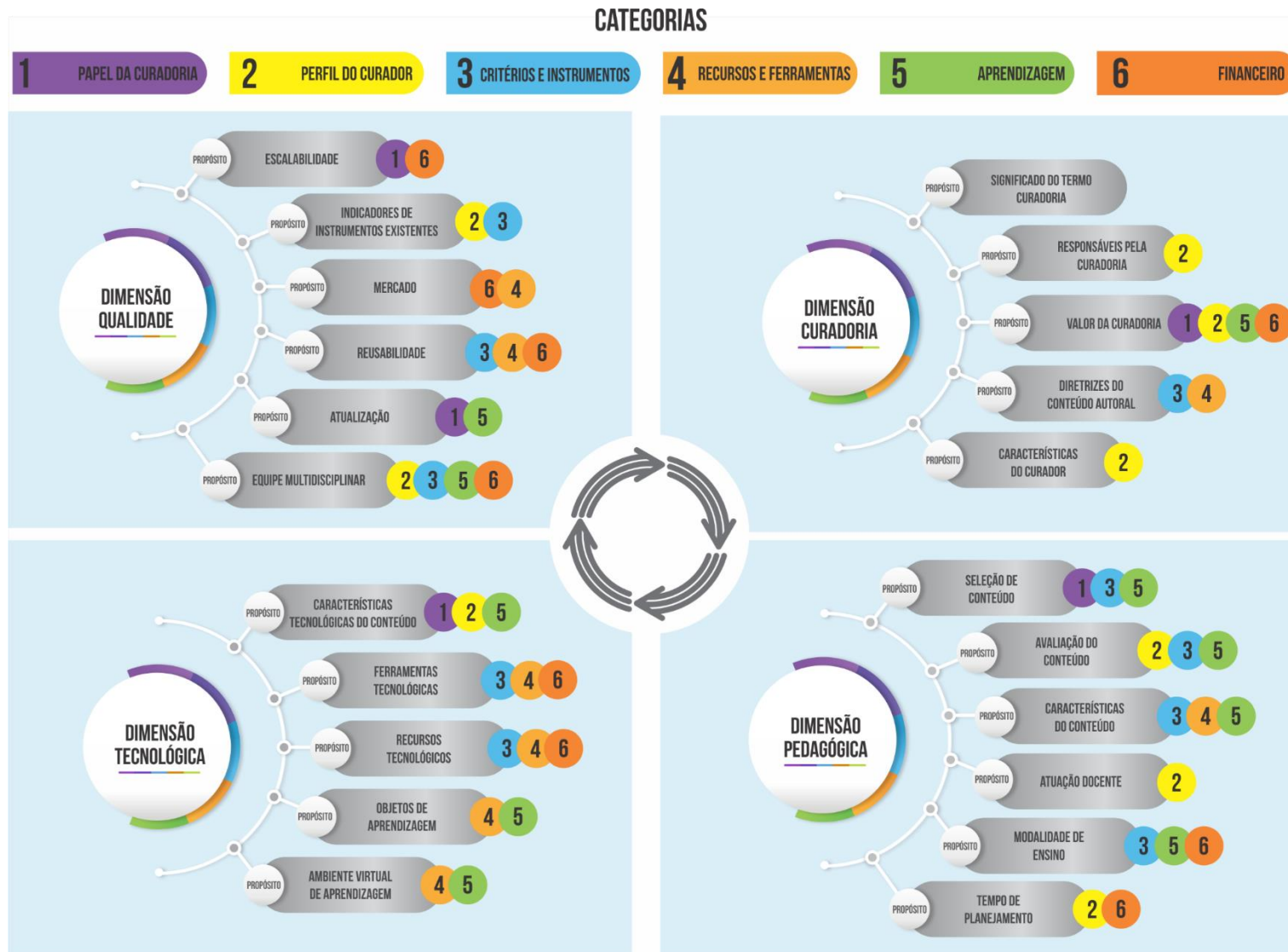


Figura 69. Distribuição das categorias nas dimensões.

O infográfico reforça a recorrência das categorias dentro dos propósitos de cada dimensão – ou seja, elas atravessam todas as dimensões, e algumas categorias se manifestam mais vezes do que outras ao longo do processo. Para finalizar esta análise comparativa, resumimos os resultados obtidos (que deram mais robustez ao modelo proposto) por categoria na Tabela 38.

Tabela 38
Resumo dos dados obtidos por categoria

Categoria	Resumo
Papel da curadoria	Busca deixar clara a aplicação do conceito na área da Educação, estabelecendo suas características e o valor desse processo quando implantado dentro das IES, pois 42% da amostra do questionário assumiu não saber o que o termo significa e 46% dos gestores entrevistados disseram não realizar o processo de curadoria de conteúdo de forma completa. Agrega, de maneira transversal, características de outras categorias, abrangendo responsabilidades em relação à clarificação da legislação de direitos autorais e ferramentas que apoiem essa conferência, assim como ao financeiro, principalmente no que se refere à otimização do tempo do processo.
Perfil do curador	Apresenta o perfil docente como o mais indicado nas amostras, em comum acordo entre todos os <i>stakeholders</i> . Avaliadores do MEC apontaram também os gestores de IES como corresponsáveis do processo de curadoria, os quais, em contrapartida, registraram dificuldades na identificação e seleção de professores com tal perfil dentro das IES e a necessidade de terem equipes multidisciplinares para conseguirem operar o processo completo. Esta categoria destaca, portanto, a necessidade de diferenciação dos perfis do professor conteudista ou autor para a do professor curador.
Critérios e instrumentos	Mostra a necessidade de o ciclo de curadoria determinar critérios e instrumentos claros a serem utilizados pelos curadores, tanto pedagógicos como tecnológicos, e a importância de os curadores se apropriarem dos instrumentos de avaliação norteadores específicos para EAD. Em ambas as amostras, os <i>stakeholders</i> mostraram desconhecimento dos instrumentos de avaliação de OA existentes, fato indicado por 75% dos respondentes na amostra do questionário, destacadamente. Essa categoria também ganhou relevância pelas orientações quanto à reusabilidade do conteúdo curado, que contribui transversalmente com a categoria financeira pela facilitação da escalabilidade do processo dentro das IES, item bastante reforçado na amostra das entrevistas.
Recursos e ferramentas	Identifica diferentes ferramentas e recursos que apoiam o trabalho do curador, assim como as características de uso de cada uma delas. Inscreve-se fortemente na dimensão tecnológica, mas tem ligação profunda com as categorias de aprendizagem e de critérios e instrumentos, pois a comparação dos resultados sobre as percepções dos <i>stakeholders</i> apontou que, apesar de os curadores conhecerem os recursos e as ferramentas e as barreiras tecnológicas terem sido vencidas, na sua maioria, o maior desafio é cruzar seu uso com os aspectos pedagógicos.
Aprendizagem	Focaliza o conhecimento dos curadores sobre o perfil dos alunos e as teorias da aprendizagem (que tratam das diferentes formas de ensinar e aprender). Nesse sentido, abrange também a necessidade de identificação das características da curadoria de conteúdo frente às diferentes modalidades de ensino, questão destacada em ambos os instrumentos de coleta de dados. Trata-se de uma categoria fundamental, uma vez que o estudo discute a curadoria de conteúdo para a EAD.

Financeiro

Registrou, em ambas as amostras, pontos positivos que merecem atenção. Quanto ao valor da curadoria, 12% dos gestores da amostra do questionário (53 respondentes) e 40% dos gestores entrevistados (6 dos 15 participantes) consideram a implantação do processo de curadoria de conteúdo nas IES como uma ação que contribui para a economia de recursos, principalmente quando se conta com o apoio de EdTechs para a entrega de conteúdo em portais que já aplicam o conceito de curadoria em sua operação, otimizando o tempo gasto na seleção. Outro ponto positivo é o fato de a curadoria de conteúdo se configurar como uma nova oportunidade de atuação docente, identificado por 89% dos *stakeholders* participantes do questionário e mencionado pelos gestores entrevistados. Outros aspectos que merecem atenção nos custos de curadoria de conteúdo referem-se à contratação de professores talvez ainda não previstos no orçamento para a realização desse processo, às horas de planejamento docente (que embora já sejam regulamentadas e pagas, ainda não têm uma especificação para a curadoria de conteúdo, imprescindível na EAD) e à composição de uma equipe multidisciplinar de apoio (já presente na maioria das IES, mas sem envolvimento com esse processo). Por último, vale ressaltar novamente a pertinência da diferenciação entre a produção e a curadoria de conteúdo, pois são atividades distintas que devem ser remuneradas e incluídas de maneira separada no planejamento da disciplina.

8.5 Resumo do capítulo

Neste capítulo, analisamos criticamente os dados obtidos por meio do questionário final e das entrevistas, assim como dos pontos de convergência ou divergência existentes entre eles. Para isso, buscamos retomar o referencial teórico com o objetivo de contextualizar, problematizar ou reforçar os principais aspectos que integram o modelo de referência, que produzimos com o objetivo de tornar mais claro e objetivo o processo de curadoria de conteúdo para a EAD.

Foi possível identificar a baixa utilização do conceito de curadoria na área da Educação e a ocorrência de uma confusão entre produzir e curar conteúdo. Além disso, as contribuições dos avaliadores do MEC trouxeram *insights* importantes principalmente por considerarem os gestores de IES corresponsáveis pela curadoria de conteúdo dentro da IES e apontarem a necessidade de um conhecimento diversificado em metodologias por parte dos professores curadores, assim como de os documentos institucionais especificarem as diferenças entre as modalidades de ensino presencial e EAD.

As contribuições dos bibliotecários e dos gestores de EdTech, embora em menor número, enriqueceram as análises trazendo pontos de vistas “de fora” da operação tradicional das IES, mostrando como eles contribuem na construção coletiva do processo de curadoria de conteúdo para a EAD. No caso dos bibliotecários, isso se dá de forma

mais técnica, por meio de seus conhecimentos sobre processos de tagging e digitalização de conteúdo para bibliotecas virtuais; no caso dos gestores de EdTech, de forma prática, com a busca constante por soluções que possam tornar as IES mais eficientes e tecnológicas.

De maneira geral, a preocupação de todos os *stakeholders* com a curadoria do conteúdo está voltada principalmente à aprendizagem dos alunos e à máxima aproximação dos seus perfis, reafirmando o comprometimento dos profissionais na pesquisa das melhores estratégias institucionais, independentemente das dificuldades encontradas. Nesse contexto, confirmamos a necessidade urgente do estabelecimento de referências que auxiliem os gestores e os demais atores a implementar satisfatoriamente o processo de curadoria de conteúdo para a EAD, e a partir dos dados coletados levantamos as categorias que seriam mais significativas para sua elaboração, refinando as dimensões do modelo proposto para torná-lo mais robusto.

CAPÍTULO IX – CONCLUSÃO E TRABALHOS FUTUROS

9.1 Introdução

No primeiro capítulo desta tese, mostramos como a curadoria de conteúdo para EAD tem sido um fenômeno importante para o campo da CI no século XXI. Neste momento, o ensino superior passa por transformações importantes, como a inserção definitiva das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, a implantação de metodologias ativas na didática de sala de aula e o crescimento agressivo da EAD (que, no Brasil, ultrapassa hoje, as matrículas da modalidade presencial), recentemente impulsionadas pela pandemia da COVID-19.

À medida que as diferentes modalidades de ensino se cruzam e parecem cada vez mais se complementar, o papel dos profissionais do ensino superior também é instigado a se reinventar, surgindo assim novas possibilidades de atuação profissional. Esse cenário leva a refletir sobre a multidisciplinaridade da CI e à sua aproximação com a área da Educação, o que foi extremamente significativo para estreitar as relações conceituais desta pesquisa com o seu objeto, a curadoria de conteúdo para EAD, considerando a influência da tecnologia nos contextos social, educacional, econômico e cultural, assim como o seu acelerado desenvolvimento.

Por meio da coleta de dados realizada e do modelo de referência proposto, a nossa investigação empírica contribuiu tanto para dar voz àqueles que atuam com a EAD e vivem as transformações acima mencionadas no seu dia-a-dia quanto para, a partir disso, ajudar gestores educacionais e professores curadores a conduzir o processo de curadoria de conteúdo para essa modalidade com segurança, mostrando e explicando as etapas básicas a serem seguidas e adaptadas a cada realidade local. Com o apoio desse modelo, dos instrumentos que auxiliarão sua implementação e dos recursos educacionais produzidos por EdTechs, de que também tratamos ao longo da pesquisa, esperamos que

a entrega de conteúdo para os alunos possa ser cada vez mais qualificada, aproximando-os de uma experiência de aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Esta conclusão não tem o intuito de apresentar um trabalho acabado, mas sim retomar o percurso de uma pesquisa concebida a partir de uma problemática ancorada em objetivos que foram incansavelmente retomados e embasados teoricamente, buscando dar robustez às contribuições pretendidas e, ao mesmo tempo, entender as limitações encontradas. O conceito de aprendizagem está essencialmente ligado ao de andragogia, que propõe que todos vivemos em constante evolução, representada em nossas mudanças de comportamento a partir de diferentes experiências vividas; a finalização desta tese nos estimula, agora, a realizar trabalhos que possam aprofundar e questionar o que aprendemos até aqui e iniciar novas pesquisas sobre as práticas de curadoria de conteúdo e a sua relação com as *expertises* das áreas da CI e da Educação.

9.2 Revisitando o problema e os objetivos da pesquisa

O ponto de partida desta pesquisa foi uma provocação: se já havia sido constatado que nem sempre os conteúdos utilizados em contexto EAD são curados de maneira eficaz, uma vez que adaptados de outras modalidades de ensino, por que não existe um modelo de referência para a realização desse processo?

Naquele momento, definimos como nosso objetivo principal o estabelecimento de um modelo desse tipo, que permitiria avaliar e aprimorar a qualidade da curadoria de conteúdo para contextos de aprendizagem EAD no ensino superior. Para alcançá-lo, foi necessário elencar um conjunto de objetivos específicos, que incluíram a revisão da literatura sobre o assunto e o aprofundamento teórico, o levantamento de práticas comuns no processo de curadoria de conteúdo para a EAD nas IES e sua avaliação interna, a identificação dos principais desafios da curadoria de conteúdo segundo diferentes perfis de profissionais e, por fim, a produção de um modelo de referência que, contemplando tanto os instrumentos norteadores quanto as informações obtidas empiricamente junto a professores, gestores de IES e EdTechs, bibliotecários e avaliadores do MEC, pudesse servir de base para o enfrentamento das dificuldades e o aprimoramento da curadoria de conteúdo nas instituições.

Assim, a fim de balizar a condução da pesquisa, primeiramente foi realizado um aprofundamento teórico sobre temas relacionados com o nosso objetivo principal, entre os quais a conexão da breve história da CI com a história do ensino superior e as suas modalidades de ensino, a relação entre a curadoria de conteúdo e a docência no âmbito educacional, o percurso de produção e de curadoria de conteúdos pedagógicos e recursos tecnológicos e as contribuições da gestão da qualidade para a curadoria de conteúdo por meio da construção de indicadores.

Em busca de dados sobre o primeiro objetivo específico, relacionamos os conceitos de gestão do conhecimento, produção de conteúdo e curadoria de conteúdo para EAD para mapear as pesquisas realizadas sobre esses assuntos em uma linha do tempo de 15 anos, consolidando o embasamento teórico e contextualizando-o em uma evolução epistemológica e empírica.

Para cumprir o objetivo seguinte, buscamos de elementos teóricos significativos que aprofundassem o entendimento das principais diferenças entre os processos de criação e curadoria de materiais didáticos e das potencialidades desses materiais diante das diferentes formas de aprender do aluno EAD. Também tratamos dos recursos tecnológicos educacionais mais utilizados atualmente (objetos, trilhas e ambientes de aprendizagem), frisando que esse conhecimento deve fazer parte do repertório do professor curador de conteúdo. O estudo empírico de abordagem qualitativa e quantitativa, realizado por meio do questionário e das entrevistas, direcionou e complementou esses estudos, contribuindo para a caracterização do público-alvo da pesquisa e possibilitando a identificação das principais características e fragilidades do processo de curadoria de conteúdo para a EAD em diferentes regiões do país.

Com base nas análises dos dados coletados, nos insumos gerados pelo cruzamento das respostas e na fundamentação teórica, partimos para o último e principal objetivo, definindo as etapas e os instrumentos norteadores mais efetivos para cada uma delas. Nessa fase da pesquisa, a composição das categorias papel da curadoria, perfil do curador, critérios e instrumentos, recursos e ferramentas, aprendizagem e financeiro mostrou-se mais valiosa do que o estabelecimento das próprias dimensões, pois elas detalham o modelo e refletem a escuta atenta das informações dadas pelos *stakeholders* durante a coleta dos dados.

Acreditamos que este trabalho será útil não apenas para gestores, embora sejam eles os principais responsáveis pela qualificação da prática de curadoria de conteúdo para a EAD dentro das IES, mas também e principalmente para professores, tanto aqueles que já são curadores e buscam um apoio para vencer as dificuldades encontradas no seu dia-a-dia quanto os que desejam especializar-se nessa nova atuação profissional.

9.3 Contribuições e limitações da pesquisa

O aprofundamento teórico realizado sobre a curadoria de conteúdo para a EAD e o levantamento de dados em campo nos permitiram contribuir para:

- i. Um avanço nos estudos de curadoria de conteúdo no âmbito educacional;
- ii. O estabelecimento de um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD detalhado, que apresenta uma série de orientações procedimentais bem-contextualizadas;
- iii. O levantamento de um conjunto de dados empíricos quantitativos e qualitativos com potencial de instigar e balizar estudos futuros sobre a modalidade EAD no ensino superior, que podem tratar, por exemplo, do reconhecimento e da oficialização da curadoria de conteúdo para EAD como uma atuação profissional remunerada, da criação de repositórios de curadoria de conteúdo que apliquem fluxos de reusabilidade, metodologias de busca e atualização do conteúdo por meio de inteligência artificial, da composição das equipes multidisciplinares e a definição clara de seus papéis, da evolução das tecnologias e dos estudos de usabilidade e seu impacto na atuação do curador de conteúdo, da ampliação dos estudos e contribuições técnicas dos bibliotecários sobre catalogação digital aplicados à área de curadoria de conteúdo para a EAD;
- iv. A distinção entre produção de conteúdo e curadoria de conteúdo para EAD e o estabelecimento de interligações e complementações possíveis a partir de indicadores de qualidade;
- v. A compreensão da especificidade dos processos de curadoria de conteúdo voltados a diferentes modalidades de ensino, com destaque para as diferenças contidas nas dimensões pedagógica e tecnológica.

No que tange às limitações da pesquisa, surgiram quatro desafios que nos conduziram a tomar decisões diferentes das planejadas inicialmente. O primeiro deles foi encontrar produções científicas relevantes sobre curadoria de conteúdo aplicada à Educação; embora houvesse textos disponibilizados em *sites* e *blogs* por especialistas da área, eles não continham o teor científico esperado. Essa lacuna acabou se configurando como uma oportunidade para o compartilhamento de nossos resultados e propostas tanto no meio acadêmico quanto empresarial, e temos publicado textos em revistas, livros e portais *online* (como detalhado na subseção 9.5), incentivando, assim, a continuidade de estudos sobre o tema.

O segundo desafio foi a chegada da pandemia, que conturbou todo o planejamento previsto e acabou limitando a etapa de aplicação do modelo prevista inicialmente no projeto de tese. Isso fez com que a substituíssemos pela criação do portal do curador, com o intuito de disponibilizar ali o modelo e seus instrumentos norteadores.

O terceiro desafio foi conseguir uma maior participação dos *stakeholders* avaliadores do MEC e bibliotecários. Os respondentes dessas categorias fizeram considerações extremamente relevantes para o estudo; se tivéssemos obtido um número de participantes próximo ao de gestores, talvez pudéssemos levantar mais categorias relacionadas à qualidade e conhecimentos técnicos na análise dos dados.

E, por fim, o quarto desafio se configurou na amplitude de conceitos necessários para darmos conta de contextualizar o modelo proposto, dada a interdisciplinaridade das práticas envolvidas na curadoria de conteúdo para a EAD. Os temas abordados – conteúdos pedagógicos e as suas modalidades de ensino, tecnologias educacionais, seus recursos e ferramentas e a qualidade na EAD – são muito amplos e exigiram uma abordagem que fosse pragmática, mas não superficial.

9.4 Trabalho futuro e recomendações

Embora a pandemia tenha trazido algumas dificuldades para a pesquisa, entendemos que ela também acelerou processos que já vinham sendo desenvolvidos. A

hibridização das modalidades presencial e EAD no ensino superior e a adaptação dos profissionais da educação a essa realidade talvez seja o mais importante. Apesar do desespero daqueles que ainda não se haviam ambientado às tecnologias digitais (principalmente nos primeiros seis meses de isolamento social), as adaptações feitas provaram que essa mudança em curso pode dar certo e ser bem-aceite por professores e alunos.

Diante desse contexto, planejamos como trabalhos futuros o lançamento do portal do curador como meio de divulgação de informações sobre a área de curadoria de conteúdo e de instrução de profissionais e a implementação do modelo de referência por diferentes gestores de IES e de EdTechs, de modo a verificar sua eficácia e vislumbrar possíveis complementos e melhorias. Às instituições que optarem por essa implementação, sugerimos que sejam comparadas, com base na percepção e na avaliação dos alunos, a receptividade e o teor de aprendizagem obtidos por conteúdos curados a partir do modelo proposto e conteúdos curados sem o uso dessas diretrizes.

Bates (2017, p. 439) afirma que *“há um poderoso aspecto afetivo ou motivacional na aprendizagem, ao qual um ‘bom’ professor pode se conectar e que pode conduzir”*. Seguindo a orientação do autor, recomendamos que todos os trabalhos futuros que envolvam curadoria de conteúdo considerem nas suas discussões a relevância da humanização da EAD e da sinergia possível entre a tecnologia, a atuação docente e a aprendizagem do aluno. Esta pesquisa não teria relevância nem sido tão bem-recebida pelos seus participantes se não estivesse preocupada com a visibilização dessa humanização, que está presente mesmo em uma proposta de sistematização da curadoria de conteúdo.

9.5 Publicações resultantes da investigação

Publicamos artigos em anais de eventos e periódicos e capítulos de livro editados por editoras acadêmicas durante todo o percurso de investigação, a fim de validar o andamento da pesquisa junto da comunidade científica. Relacionamos abaixo os principais trabalhos desenvolvidos.

- Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2018). Gestão do conhecimento, curadoria e produção de conteúdo para a educação a distância: Relações conceituais. *Revista Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação*, 2(1), 14-24. Recuperado de <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RGCTI/article/view/10682> em [27/07/2021]. doi:10.31501/rgcti.v2i1.10682
- Rocha, D. G. (2019, janeiro). *Produção de conteúdo e os dilemas das IES* [Blog]. Recuperado de <https://desafiosdaeducacao.com.br/producao-de-conteudo-e-os-dilemas-da-ies/> em [27/07/2021].
- Rocha, D. G. (2019, julho). *O que professores devem saber sobre curadoria de conteúdo EAD* [Blog]. Recuperado de <https://desafiosdaeducacao.com.br/curadoria-de-conteudo-ead/> em [27/07/2021].
- Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2019). Curadoria de conteúdo para Educação a Distância: Modelo de referência de qualidade para o Ensino Superior. *Consórcio Mestrado e Doutorado da Rede de Gestão da Informação e do Conhecimento*, Porto Alegre, RS, Brasil, 3. Recuperado de <https://eventos.ufpr.br/redegic/CGEI2019/paper/view/1550> em [27/07/2021].
- Rocha, D. G., & Cardoso, A. F. (2019). Realidade aumentada para a EaD: Qual o papel do professor no seu desenvolvimento? In G. R. Ferreira (Org.), *Educação e tecnologias: Experiências, desafios e perspectivas* (pp. 284-288). Ponta Grossa: Atena Editora. Recuperado de <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/04/e-book-Educacao-e-Tecnologias-experiencias-desafios-e-perspectivas.pdf> em [27/07/2021].
- Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2019). Curadoria digital de conteúdo EaD para o ensino superior: Proposta e desafios. In B. Coelho (Org.), *The convergence of times - 2 CONCITEC* (1a ed., Vol. 1, pp. 397-430). Salvador: Editora LTI Digital.
- Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2019). Gestão do conhecimento e produção de conteúdo para a educação a distância: Estado da arte em um período de 14 anos. In B. Coelho (Org.), *The convergence of times - 2 CONCITEC* (1a ed., Vol. 2, pp. 244-269). Salvador: Editora LTI Digital.
- Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2019, julho). Curadoria de conteúdo para Educação a Distância: Modelo de referência de qualidade para o Ensino Superior. *Seminário Doutorado em Ciências da Informação: Especialidade Sistemas, Tecnologias e Gestão da Informação* (Apresentação de trabalhos científicos da Universidade Fernando Pessoa), Porto, Portugal.
- Cardoso, A. F., & Rocha, D. G. (2019, outubro). Produção de realidade aumentada para EaD: Novas competências docentes para a atuação em contextos de ensino híbrido. *Anais do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, Poços de Caldas, MG, Brasil, 25. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/31753.pdf> em [27/07/2021]. doi: 10.17143/CIAED/XXVCIAED.2019.31753

- Rocha, D. G. (2020, junho). *A curadoria de conteúdo e suas contribuições na educação em tempos de quarentena* [Blog]. Recuperado de <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/curadoria-de-conteudo-digital-educacao> em [27/07/2021].
- Rocha, D. G., Cardoso, A., & Lima, M. (Orgs.) (2020). *Prêmio melhores práticas Sagah: Cases que transformam a EaD* (1a ed., Vol. 1). Porto Alegre: SAGAH.
- Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2020, june). Digital content curation for distance education: Quality, updating and teaching skills. *Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, Sevilla, Spain, 15. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/document/9140942> in [27/07/2021]. doi: 10.23919/CISTI49556.2020.9140942
- Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2020, julho). Etapas de criação de um modelo de referência de qualidade para curadoria de conteúdo na EaD *Seminário Doutorado em Ciências da Informação: Especialidade Sistemas, Tecnologias e Gestão da Informação* (Apresentação de trabalhos científicos da Universidade Fernando Pessoa), Porto, Portugal. Recuperado de <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/8890> em [27/07/2021].
- Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2020, novembro). Curadoria digital de conteúdo e suas contribuições para a implantação de metodologias ativas na EAD. *Anais do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, Porto Alegre, RS, Brasil, 26. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/52631.pdf> em [27/07/2021]. doi: 10.17143/CIAED.XXVICIAED.2020.52631
- Rocha, D. G., Ota, M. A., & Hoffmann, G. (Orgs.) (2021). *Aprendizagem digital: Curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional*. Porto Alegre: Penso.
- Rocha, D. G., Gouveia, L. M. B., & Peres, P. (2021). Práticas pedagógicas inovadoras: Novos desafios. In D. G. Rocha, M. A. Ota, & G. Hoffmann (Orgs.), *Aprendizagem digital: Curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional* (pp. 13-28). Porto Alegre: Penso.
- Ota, M. A., Rocha, D. G. (2021). Personalização, gamificação e as trilhas de aprendizagem. In D. G. Rocha, M. A. Ota, & G. Hoffmann (Orgs.), *Aprendizagem digital: Curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional* (pp. 95-112). Porto Alegre: Penso.
- Rocha, D. G., & Cardoso, A. (2021). Learning objects in hybrid teaching potential and challenges for their use in the context of brazilian education. In A. S. Moura, P. M. Reis, & N. D. S. Cordeiro (Org.), *Determining the reliability of online assessment and distance learning* (pp. 282-309). Pensilvânia: IGI Global. doi: 10.4018/978-1-7998-4769-4.ch012
- Rocha, D. G. (2021). Knowledge society, globalization, and impacts on knowledge management: Perceptions of Brazilian education reality. In N. V. Lopes (Org.), *Advances in knowledge acquisition, transfer, and management* (pp. 122-138). Pensilvânia: IGI Global.

Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2021, julho). Percurso metodológico para a criação de um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo para a EAD *Seminário Doutorado em Ciências da Informação: Especialidade Sistemas, Tecnologias e Gestão da Informação* (Apresentação de trabalhos científicos da Universidade Fernando Pessoa), Porto, Portugal. Recuperado de <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/10127> em [27/07/2021].

Referências

- Abbot, D. (2008). *What is digital curation?* Edinburgh: Digital Curation Centre. Retrieved from http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/3362/3/Abbott%20What%20is%20digital%20curation_%20_%20Digital%20Curation%20Centre.doc in [27/07/2021].
- Aguiar, E. V. B., & Flôres, M. L. P. (2014). Objetos de aprendizagem conceitos básicos. In L. M. R. Tarouco, B. G. Ávila, E. F. dos Santos, M. R. Bez, & V. Costa (Orgs.), *Objetos de Aprendizagem: Teoria e Prática* (1a ed., pp. 12-28). Porto Alegre: Evangraf.
- Albertin, M., & Guertzenstein, V. (2018). *Planejamento avançado da qualidade: Sistemas de gestão, técnicas e ferramentas*. Rio de Janeiro: Editora Alta Books.
- Aleixo, M. R., Fernandes, M. J. O., Costa, G., & Ribeiro, H. S. (2020). O papel do gestor e curador da informação nos novos comportamentos informacionais. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 25(3), 49-62. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/25512> em [27/07/2021]. doi: 10.1590/1981-5344/3841.
- Alley, L. R. (2001). What makes a good online course? The higher education administrator's role in quality assurance of online learning. *Converge*, 4(11), 52-53. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/234770624_What_Makes_a_Good_Online_Course_The_Administrator's_Role_in_Quality_Assurance_of_Online_Learning in [27/07/2021].
- Altshuler, B. (1994). *The avant-garde in exhibition: New Art in the 20th century*. New York: Harry N. Abrams.
- Amaral, A. (2012). Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural. In E. N. S. Corrêa (Org.), *Curadoria digital e o campo da comunicação* (1a ed., pp. 40-50). São Paulo: ECA/USP. Recuperado de <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002994584.pdf> em [27/07/2021].
- Araújo, C. A. V., & Valentim, M. L. P. (2019). A ciência da informação no Brasil: mapeamento da pesquisa e cenário institucional. *Bibliotecas. Anales de Investigación (Cuba)*, 15(2), 232-259. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/112206> em [27/07/2021].

- Arruda, J. R. C. (1997). *Políticas e indicadores da qualidade na educação superior*. Rio de Janeiro: Dunya Qualitymark.
- Associação Brasileira de Educação a Distância (2018). *Censo EAD.BR - 2017/2018*. Recuperado de http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_EAD/1554/2018/10/censoEADbr_-_2017/2018 em [27/07/2021].
- Associação Brasileira de Educação a Distância (2019). *Censo EAD.BR - 2018/2019*. Recuperado de http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1644/2019/10/censoeadbr_-_2018/2019 em [27/07/2021].
- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (2019, junho). *ESTUDOS: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior: Indicadores de qualidade da educação superior: Aplicabilidade nas modalidades presencial e a distância*, (43). Recuperado de https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/miolo_estudos43_13052019.pdf em [27/07/2021].
- Associação Brasileira de Startups (2020). *Mapeamento de Edtech 2020*. Recuperado de <https://abstartups.com.br/mapeamentos-edtech/> em [27/07/2021].
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nova York: Grune & Stratton.
- Azevedo, S. B., & Soares, M. R. (2019). As EdTechs do distrito federal e os objetivos do desenvolvimento sustentável. *Revista Negócios em Projeção*, 10 (2), 208-221. Recuperado de <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/1528> em [27/07/2021].
- Babbie, E. (1999). *Métodos de pesquisas de Survey* (G. Cezarino, Trad.). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.) (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Bacich, L., Tanzi, A., Neto, & Trevisani, F. M. (Orgs.) (2015). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70.
- Bassani, P. B. S., Magnus, E. B., & Wilbert, B. T. B. (2017). A curadoria digital online e o processo de formação do professor-autor: Experiências de autoria em/na rede. *Interfaces Científicas*, 6(1), 93-106.
- Bates, M. J. (1999). The invisible substrate of Information Science. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(12), 1043-1050.
- Bates, T. (2017). *Educar na era digital: Design, ensino e aprendizagem* (1a ed., J. Mattar, Trad.). São Paulo: Artesanato Educacional. Recuperado de http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf em [27/07/2021].

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida* (P. Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2009). *Vida líquida* (2a ed., C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2011). *44 Cartas do mundo líquido moderno* (V. Pereira, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bawden, D., & Robinson, L. (2012). *Introduction to Information Science*. London: Facet Publishing.
- Beagrie, N. (2006). Digital curation for science, digital libraries, and individuals. *International Journal of Digital Curation*, 1(1), 3-16. Retrieved from <http://www.ijdc.net/article/view/6/2>. doi: 10.2218/ijdc.v1i1.2 in [27/07/2021].
- Bearman, D. (1994). Experience delivery services. In Congresso Nacional de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas, *Anais* (Vol. 2, pp. 153-159). Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas.
- Bearman, T. C. (1993). The education of archivists: Future challenges for schools of Library and Information Science. *Journal of Education for Library and Information Science*, 34(1), 66-72.
- Beck, C. (2018). *A origem do termo Andragogia* [Blog]. Recuperado de <https://andragoiaabrazil.com.br/a-origem-do-termo-andragogia/> em [27/07/2021].
- Behar, P. A. (2009). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. In P. A. Behar (Org.), *Modelos pedagógicos em educação a distância* (p. 15-32). Porto Alegre: Artmed.
- Behar, P. A. (Org.) (2013). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso.
- Behar, P. A. (Org.) (2019). *Recomendação pedagógica em educação a distância*. Porto Alegre: Penso.
- Behar, P. A., Torezzan, C. A. W., Schneider, D., & Silva, K. K. A. (2019). Recomendação de objetos de aprendizagem baseada em competências. In P. A. Behar (Org.), *Recomendação pedagógica em educação a distância*. Porto Alegre: Penso.
- Belisário, A. (2006). O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In M. Silva (Org.), *Educação online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa* (pp. 137-148). São Paulo: Loyola.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.
- Belluzzo, R. C. B., & Macedo, N. D. de (1993). A gestão da qualidade em serviços de informação: Contribuição para uma base teórica. *Ciência da Informação*, 22(2), 124-132. Recuperado de <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/498> em [27/07/2021].
- Bertolin, J., & Leite, D. (2008). Quality evaluation of the Brazilian higher education system: Relevance, diversity, equity and effectiveness. *Quality in Higher Education*, 14(2), 121-133.

- Bhargava, R. (2009, september 30). *Manifesto for the content curator: The next big social media job of the future?* [Blog]. Retrieved from <https://www.rohitbhargava.com/2009/09/manifesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future.html> in [27/07/2021].
- Bhargava, R. (2011, march 31). *The 5 models of content curation* [Blog]. Retrieved from <http://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html> in [27/07/2021].
- Bhaskar, M. (2020). *Curadoria: O poder da seleção no mundo do excesso* (E. Assis, Trad.). São Paulo: Edições Sesc.
- Bielschowsky, C. E. (2018). Qualidade na educação superior a distância no Brasil: Onde estamos, para onde vamos? *EaD Em Foco*, 8(1), e709. Recuperado de <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/709> em [27/07/2021]. doi: 10.18264/eadf.v8i1.709
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, E. M., Jesus, D. P., & Fonseca, D. O. (2012). Material didático em educação a distância: Fragmentação da docência ou autoria. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 5(4), 141-152.
- Borko, H. (1968). Information Science: What is it? *American Documentation*, 19(3), 3-5.
- Bortolanza, J. (2017, novembro). Trajetória do ensino superior brasileiro: Uma busca da origem até a atualidade. *Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento*, Mar del Plata, Argentina, 17. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y em [27/07/2021].
- Bossu, C. (2009). *Higher and distance education in Brazil: Policies, practices and staff development* (Doctoral Thesis). School of Education, University of New England, Armidale, New South Wales, Australia. 2009. Retrieved from <https://rune.une.edu.au/web/bitstream/1959.11/11911/5/open/SOURCE02.pdf> in [27/07/2021].
- Braga, G. M. (1995). Informação, ciência da informação: Breves reflexões em três tempos. *Ciência da Informação*, 24(1), 84-88.
- Braga, P. (2010). O curador e a galeria. In A. D. Ramos, & T. Chiarelli (Eds.), *Sobre o ofício do curador* (pp. 65-74). Porto Alegre: Zouk.
- Branco, S. (2011). *O domínio público no direito autoral brasileiro: Uma obra em domínio público* (1a ed., Vol. 1). Rio de Janeiro: Lumen Juris.

- Branco, S. (2014). Direito autoral e liberdade de expressão. In F. Schuler, & P. Blanco (Orgs.), *Pensadores da liberdade: Em torno de um conceito* (1a ed., Vol. 1, pp. 156-161). São Paulo: Instituto Palavra Aberta. Recuperado de <http://www.moscogliato.com.br/portugues/artigos/Livro%20Pensadores%20da%20Liberdade%20Vol%201.pdf> em [27/07/2021].
- Branco, S. (2015). *Direito à educação, novas tecnologias e limites da lei de direitos autorais*. Centro de Tecnologia e Sociedade. Recuperado de <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-novas-tecnologias-e-limites-da-lei-de-direitos-autorais> em [27/07/2021].
- Branco, S. (2017). *Memória e esquecimento na Internet* (1a ed.). Porto Alegre: Arquipélago.
- Branco, S., & Britto, W. (2013). *O que é Creative Commons? Novos modelos de direito autoral em um mundo mais criativo*. Rio de Janeiro: Editora FGV. Recuperado de <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11461/O%20que%20%C3%A9%20Creative%20Commons.pdf> em [27/07/2021].
- Brito, R. C., Vidal, F. C. M., Siebra, S. A., & Pinho, J. A. S., Neto. (2020). Curadoria digital em bibliotecas virtuais: O caso do projeto Virtual Worlds Database da Community Virtual Librarian. *Brazilian Journal of Information Studies: Research trends*, 14(2), 151-172. Recuperado de <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/9990/6535> em [27/07/2021].
- Buckland, M. (2017). *Information and society*. London: MIT Press.
- Bueno, M. (2003). Gestão pela qualidade total: Uma estratégia administrativa. Um trabalho ao mestre do controle da qualidade total Kaoru Ishikawa. *Revista do Centro do Ensino Superior de Catalão*, 5(8), 23-55.
- Butcher, N., & Hoosen, S. (2014). *A guide to quality in post-traditional online higher education*. Dallas: Academic Partnerships. Retrieved from https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/guide_quality_online_learningbooklet_v4_final.pdf in [27/07/2021].
- Butcher, N., & Wilson-Strydom, M. (2013). *A guide to quality in online learning*. Dallas TX: Academic Partnerships. Retrieved from <https://sirjohnca.files.wordpress.com/2020/04/5bafb-guide-final.pdf> in [27/07/2021].
- Carr, D. (2012, march 11). A code of conduct for web aggregators. *The New York Times*, Today in Business. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2012/03/12/business/media/guidelines-proposed-for-content-aggregation-online.html?ref=todayspaper> in [27/07/2021].
- Carvalho, M. M. (2012). Histórico da gestão da qualidade. In M. M. Carvalho, & E. P. Paladini (Coords.), *Gestão da qualidade: Teoria e casos* (2a ed., pp. 1-23). Rio de Janeiro: Campus.

- Castells, M. (2002). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura* (Vols. 1 e 2). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003). *A sociedade em rede* (7a ed. rev. e ampl.). São Paulo: Paz e Terra.
- Castro, L. C., Marques, C. G., & Serra, I. M. R. S. (2020). Qualidade da educação superior a distância no Brasil: Uma análise dos referenciais de qualidade do MEC. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 06, 24-32. Recuperado de <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/qualidade-do-mec> em [27/07/2021].
- Castro, S. R. F., & Lopes, C. (2019). O plágio nos livros didáticos e na visão de autores. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 224-242. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/CrvjsYL5Zrpbcb7hy5ynYcM/?lang=pt> em [27/07/2021]. doi: 10.1590/198053145447
- Chagas, A. M. (2018). *A curadoria de conteúdos digitais na prática docente e formação de publicitários no curso de comunicação social da Universidade Tiradentes* (Tese de Doutorado). Universidade Tiradentes, Aracajú, SE, Brasil. Recuperado de <http://openrit.grupotiradentes.com:8080/xmlui/handle/set/2523> em [27/07/2021].
- Chagas, A. M., Linhares, R. N., & Mota, M. F. (2019). A curadoria de conteúdo digital enquanto proposta metodológica e multirreferencial. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (33), 32-47. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-98952019000300004 em [27/07/2021]. doi: 10.17013/risti.33.32-47
- Chiweza, D. S. (2006). *The potential for virtual library services to promote teaching and research and reduce the digital divide: A case study of the University of Malawi* (Paper presented to Center for African Studies, Codesria - Conference on Electronic Publishing). Retrieved from <https://www.ascleiden.nl/Pdf/elecpublconfchiweza.pdf> in [27/07/2021].
- Cintrão, R. (2010). As montagens de exposição de arte: Dos salões de Paris ao MoMA. In A. D. Ramos, & T. Chiarelli (Eds.), *Sobre o ofício do curador* (pp. 15-42). Porto Alegre: Zouk.
- Conceição, Z. (2013). *Um framework para a transferência de tecnologia na interação universidade-empresa considerando os aspectos da gestão do conhecimento* (Tese de Doutorado). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107338> em [27/07/2021].
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm em [27/07/2021].
- Correia, A. P. (2018). As múltiplas facetas da curadoria de conteúdos digitais. *Revista Docência e Cibercultura*, 2(3), 14-32. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36884/27807> in [27/07/2021].

- Cortella, M. S., & Dimenstein, G. (2015). *A era da curadoria: O que importa é saber o que importa!* São Paulo: Papirus 7 Mares.
- Costa, H., Eli, M. C., & Vianna, W. B. (2020). Curadoria digital para democratização do acesso à educação superior: O caso do projeto Ciber-Cidadania. *P2P & Inovação*, 6(2), 117-139, 2020. Recuperado de <http://revista.ibict.br/p2p/article/view/5096>. doi: 10.21721/p2p.2020v6n2.p117-139 em [27/07/2021].
- Costa, J. W., Grossi, M. G. R., & Silva, E. R. (2016). Design para EaD: Metodologia recursiva para produção de materiais didáticos. *POIÉSIS*, 10, 84-96. Recuperado de <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/4043/2866> em [27/07/2021].
- Couto, Z. S., Oliveira, M. V., & Santos, R. C. G. (2008). Construindo outra cultura de EAD: A produção de material didático instrucional para o curso de pedagogia UAB/FURG. *Revista Didática Sistemática*, 8, 27-37.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Crosby, P. B. (1985). *Qualidade sem lágrimas*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Cruz, D. G., & Molina, L. G. (2019). Concepções e práticas de gestão do conhecimento aplicadas a educação a distância. *Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*, 6, 3-16. Recuperado de <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/137> em [27/07/2021].
- Cruz, J. R., & Lima, D. C. B. P. (2019). Trajetória da educação a distância no Brasil: Políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. *Jornal de Políticas Educacionais*, 13(13), 1-19. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564> em [27/07/2021]. doi: 10.5380/jpe.v13i0.64564
- Cunha, A. K. (2014). *Proposta de modelo de processo de produção de conteúdo em emissora de TV digital universitária* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/110876> em [27/07/2021].
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503 em [27/07/2021].
- Delors, J. (2018). *Educação: Um tesouro a descobrir* (7a ed.). São Paulo: Cortez.

- Deming, W. E. (1990). *Qualidade: A revolução da administração*. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Dias, A. A. S. (Coord.) (2014). *Carta da Qualidade e-learning em Portugal*. Guimarães: TecMinho. Recuperado de http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/12/Carta_da_Qualidade_elearning.pdf em [27/07/2021].
- Digital Curation Centre (n.d.). *What is digital curation?* Retrieved from <https://www.dcc.ac.uk/about/digital-curation> in [27/07/2021].
- Doumanis, I., Economou, D., Sim, G. R., & Porter, S. (2019). The impact of multimodal collaborative virtual environments on learning: A gamified online debate. *Computers & Education*, 130, 121-138. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131518302537?via%3Dihub> in [27/07/2021]. doi: 10.1016/j.compedu.2018.09.017
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P.D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 3, 1-16. Retrieved from <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0087-5>. doi: 10.1186/s41239-017-0087-5 in [27/07/2021].
- Empírico. (n.d.). In *Dicionário Online de Português*. Recuperado de <https://www.dicio.com.br/empirico/>
- Ens, R. T., Ribas, M. S., Oliveira, J. L., & Trindade, R. (2019). Valorização do professor: Prioridade política, tensão ou incerteza? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 260-283. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/pt_1980-5314-cp-49-172-260.pdf em [27/07/2021].
- Faesarella, I. S., Sacomano, J. B., & Carpinetti, L. C. R. (2006). *Gestão da qualidade: Conceitos e ferramentas*. São Paulo: EESC/USP. Recuperado de <http://repositorio.eesc.usp.br/handle/RIEESC/6212?show=full> em [27/07/2021].
- Feigenbaun, A. V. (1994). *Controle de qualidade total: Gestão e sistemas* (Vol. 1). São Paulo: Makron Books.
- Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf> em [27/07/2021].
- Ferreira, M., Saraiva, R., & Rodrigues, E. (2012). *Estado da arte em preservação digital*. Lisboa: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17049/2/Estado_da_arte_em_preservacao_digital_v1.0.pdf em [27/07/2021].

- Filatro, A. (2018). *Como preparar conteúdos para EAD* (1a ed.). São Paulo: Saraiva Educação.
- Filatro, A., & Cairo, S. (2015). *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva.
- Filippakou, O., & Tapper, T. (2008). Quality Assurance and quality enhancement in higher education: Contested territories? *Higher Education Quarterly*, 62(1-2), 84-100. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2273.2008.00379.x> in [27/07/2021].
- Fischer, B. T. D. (2009). *Docência no ensino superior: Questões e alternativas. Educação*, 32(3), 311-314.
- Fontana, M. V., Conte, E., & Habowski, A. C. (2019). Perspectivas sobre objetos de aprendizagem de autoria coletiva nos cursos de EAD. *Revista Intersaberes*, 13(29), 330-341. Recuperado de <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1424> em [27/07/2021].
- Fowler, M., & Parsons, R. (2008, november 19). *Agilists and architects: Allies not adversaries* [Video file]. Retrieved from <https://www.infoq.com/presentations/agilists-and-architects/> in [27/07/2021].
- Franco, M. E., Afonso, M. R., & Longhi, S. M. (2011). Indicativos de qualidade na gestão da universidade: Dimensões e critérios em questão. In M. E. D. P. Franco, & M. C. Morosini (Orgs.), *Qualidade na educação superior: Dimensões e indicadores* (Série Qualidade da Educação Superior, Vol. 4, pp. 292-318). Porto Alegre: EDIPUCRS. Recuperado de <http://ebooks.pucrs.br/EDIPUCRS/qualidadedaeducacaosuperior4.pdf> em [27/07/2021].
- Freitas, J. G. (2012). Teoria e prática da Ciência da Informação. In J. G. Freitas (Dir.), L. B. Gouveia, & A. B. Regedor (Eds.), *Ciência da Informação: Contributos para o seu estudo* (pp. 9-40). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & Domínguez Figaredo, D. (Coords.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel Educación.
- Garcia, M. S. S., & Czeszak, W. (2019). *Curadoria educacional: Práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake news em sala de aula*. São Paulo: Editora Senac.
- Gaspar, M. I. (2004). Competências em questão: Contributo para a formação de professores. In M. J. F. Tavares (Dir.), *Discursos: Formação de professores* (Série Perspectivas em Educação, pp. 55-71). Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3648/1/RevistaDiscursos.pdf> em [27/07/2021].
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 11-30.

- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> em [27/07/2021].
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7a ed.). São Paulo: Atlas.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2). Los Angeles: SAGE Publications.
- Gomes, L. I. E. (2016). *Gestão de la Información, holística y sistémica, en el campo de la Ciencia de la Información: Estudio de aplicación en la construcción del conocimiento en la Universidad de Coimbra* (Tesis Doctoral). Programa Oficial de Doctorado en Sociedad del Conocimiento: Nuevas perspectivas en Documentación, Comunicación y Humanidades, Universidade da Coruña, Coruña, Espanha. Recuperado de <https://eg.uc.pt/handle/10316/43201?mode=full> em [27/07/2021].
- Gomes, V., Machado-Taylor, M. de L., & Saraiva, E. V. (2018). O ensino superior no Brasil: Breve histórico e caracterização. *Ciência & Trópico*, 42(1), 127-152. Recuperado de <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647> em [27/07/2021].
- Gonring, G. M. (2015). (O que) pode a curadoria inventar? *Galaxia*, (29), 276-288. doi:10.1590/1982-25542015119480
- Gouveia, L. (2018). Transformação digital: Desafios e implicações na perspectiva da informação. In F. Moreira, M. Oliveira, R. Gonçalves, & C. Costa, *Transformação digital: Oportunidades e ameaças para uma competitividade mais inteligente* (1a ed., Capítulo 2, pp. 5-28). Faro: Sílabas e Desafios.
- Gouveia, L. B. (2017, novembro). Da transmissão à partilha e do desempenho à interação: Tecnologias de ensino no “Saber Fazer”. *Seminário Tecnologias no Ensino/Formação Saber Fazer*. Lisboa, Portugal, 1.
- Gouveia, L. B., & Gaio, S. (Orgs.) (2004). *Sociedade da Informação: Balanço e implicações*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Gray, J. (2007, January 11). *eScience: a transformed scientific method* (Based on the transcript of a talk given by Jim Gray to the NRC-CSTB1 in Mountain View, CA, on January 11, 2007). Retrieved from <http://languagelog.ldc.upenn.edu/myl/JimGrayOnE-Science.pdf> in [27/07/2021].
- Greenberg, R., Ferguson, B. W., & Nairne, S. (Eds.) (2005). *Thinking about exhibitions* (2nd ed.). London: Routledge.
- Grossi, M. G. R., Costa, J. W., & Silva, E. R. (2017). Material didático para a educação a distância: Um estudo de caso. *Revista Linhas*, 18(36), 325-346. Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017325> em [27/07/2021].

- Haas, C. M. (2010). Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: Aspectos legais na gestão acadêmica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1) 151-171. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19688> em [27/07/2021].
- Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século 21* (1a ed., P. Geiger, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Higgins, S. (2011). Digital curation: The emergence of a new discipline. *The International Journal of Digital Curation*, 6(2), 78-88. Retrieved from <http://www.ijdc.net/article/view/184>. doi: 10.2218/ijdc.v6i2.191 in [27/07/2021].
- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: Situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Homulos, P. (1990). Museums to libraries: A family of collecting institutions. *Art Libraries Journal*, 15(1), 11-13.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação* (M. C. G. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). *Sinaes*. Recuperado de <http://inep.gov.br/sinaes> em [27/07/2021].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017a). *Instrumento de Avaliação de cursos de graduação: Presencial e a distância: Autorização*. Brasília: Autor. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf em [27/07/2021].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017b). *de cursos de graduação: Presencial e a distância: Reconhecimento: Renovação de Reconhecimento*. Brasília: Autor. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf em [27/07/2021].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017c). *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância: Credenciamento*. Brasília: Autor. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf em [27/07/2021].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017d). *Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância: Recredenciamento: Transformação de Organização Acadêmica*. Brasília: Autor. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf em [27/07/2021].

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020a). *BASIS*. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco/basis> em [27/07/2021].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020b). *Microdados: Censo da Educação Superior 2020*. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-da-educacao-superior> em [27/07/2021].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (n.d.). *Educação a Distância*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/EAD> em [27/07/2021].
- Ishikawa, K. (1993). *Controle de qualidade: À maneira japonesa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Jardim, J. M., & Fonseca, M. O. (1992). As relações entre a arquivística e a ciência da informação. *Cadernos BAD*, (2), 29-45.
- Jiang, D., & Zhang, L. J. (2020). Collaborating with ‘familiar’ strangers in mobile-assisted environments: The effect of socializing activities on learning EFL writing. *Computers & Education*, 150(103841), 1-13. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520300415?via%3Dihub> em [27/07/2021]. doi: 10.1016/j.compedu.2020.103841
- Jones, G. (n.d.). Walter Shewhart (1891-1967). In *Managers-Net*. Retrieved from <https://www.managers-net.com/Biography/Shewhart.html> in [27/07/2021].
- Jorente, M. J. V., Silva, A. R., & Pimenta, R. M. (2015). Cultura, memória e curadoria digital na plataforma SNIIC. *Liinc em Revista*, 11(1), 122-139. doi: 10.18225/liinc.v11i1.800
- Juran, J. M., & Gryna, F. M. (1991). *Controle da qualidade: Handbook: Conceitos, políticas e filosofia da qualidade*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Kanter, B. (2011, october 4). *Content curation primer* [Blog]. Retrieved from <https://bethkanter.org/content-curation-101/> in [27/07/2021].
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2007). *Fundamentos de metodologia científica* (6a ed., 5a reimp.). São Paulo: Atlas.
- Le Coadic, Y. F. (1996). *A Ciência da Informação* (N. I. P. S. Filgueiras Gomes, Trad.). Brasília: Briquet de Lemos.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm em [27/07/2021].
- Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm em [27/07/2021].

- Lenzi, G. K. S. (2014). *Framework para o compartilhamento do conhecimento na gestão de tutoria de cursos de educação a distância* (Tese de Doutorado). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132416> em [27/07/2021].
- Leonhard, G. (2017). *Tecnologia versus humanidade: O confronto futuro entre a máquina e o homem*. Lisboa: Grávida Publicações S. A.
- Lévy, P. (1998). *A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (1a ed., C. I. da Costa, Trad.). São Paulo: Editora 34.
- Levy, S. (2003). Six factors to consider when planning online distance learning programs in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(1), 1-19. Retrieved from <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring61/levy61.pdf> in [27/07/2021].
- Liaw, S.-S., Chen, G.-D., & Huang, H.-M. (2008). Users' attitudes toward web-based collaborative learning systems for knowledge management. *Computers & Education*, 50(3), 950-961. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131506001461?via%3Dihub>. doi: 10.1016/j.compedu.2006.09.007 in [27/07/2021].
- Lodi, J. B. (1974). *A entrevista: Teoria e prática* (2a ed.). São Paulo: Pioneira.
- Lopes, D. de Q., Sommer, L. H., & Schmidt, S. (2014). Professor-propositor: A curadoria como estratégia para a docência online. *Revista Educação & Linguagem*, 17(2), 54-72. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/5331/4384> em [27/07/2021].
- Lopes, P., & Lima, A. L. (2019). Estratégias de organização, representação e gestão de trilhas de aprendizagem: Uma revisão sistemática de literatura. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 24(2), 165-195. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362019000200165 em [27/07/2021].
- Machado, K. C., Vianna, W. B., & Cândido, A. C. (2018). Framework conceitual para o desenvolvimento de Curadoria Digital para pessoas com baixa visão. *Em Questão*, 24(3), 275-296. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/75640/48519> em [27/07/2021].
- Machado, L. M., Longhi, M. T., & Behar, P. A. (2013). Domínio tecnológico. In P. A. Behar (Org.), *Competências em Educação a Distância* (pp. 56-80). Porto Alegre: Penso.
- Mangili, S. H. (2004). *Modelo de design educacional para disciplina na modalidade EAD em cursos de graduação presencial* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina,

- Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87058> em [27/07/2021].
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2017). *Técnicas de Pesquisa* (8a ed., 2a reimp.). São Paulo: Atlas.
- Martinelli, D. P., & Ventura, C. A. A. (2006). *Visão sistêmica e administração: Conceitos, metodologias e aplicações*. São Paulo: Saraiva.
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2014). Educação a distância em instituições de ensino superior: Uma revisão de pesquisas. *Revista Psicologia: Organizações & Trabalho*, 14(3), 271-282. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n3/v14n3a03.pdf> em [27/07/2021].
- Mattar, J. (2017). *Metodologia científica na era digital* (4a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Mayer-Schonberger, V., & Cukier, K. (2014). *Learning with big data the future of education*. New York: Eamon Dolar Book.
- Melillo, K. M. C. F. A. L., & Kawasaki, T. F. (2013). Kit de primeiros socorros: Um guia para professores que, repentinamente, passam a atuar na EAD. *Boletim de educação matemática*, 27(46), 467-480.
- Mendes, R. M., Souza, V. I., & Caregnato, S. E. (2004). A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. *Anais do Encontro Nacional de Ciência da Informação*, Salvador, BA, Brasil, 5. Recuperado de http://www.cinform-antiores.ufba.br/v_anais/frames.html em [27/07/2021].
- Mill, D., Ribeiro, L. R. de C., & Oliveira, M. R. G. (2010). *Polidocência na educação a distância: Múltiplos enfoques*. São Carlos: EdFUSCar.
- Ministério da Educação & Secretaria de Educação a Distância (2007). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: Autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> em [27/07/2021].
- Ministério da Educação (2018). *Legislação da Educação Superior*. Brasília: Autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13039-legislacao-da-educacao-superior> em [27/07/2021].
- Ministério da Educação (2021). *Cursos*. Recuperado de <https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos> em [27/07/2021].
- Ministério da Educação (n.d.). *Referenciais de Qualidade para EAD*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead> em [27/07/2021].
- Moore, M., & Kearsley, G. (2013). *Educação a distância: Sistemas de aprendizagem online* (3a ed., Ez2Translate, Trad.). São Paulo: Cengage Learning.

- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza, & O. E. T. Morales (Orgs.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: Aproximações jovens* (Coleção Mídias Contemporâneas, Vol. 2, pp. 15-33). Ponta Grossa: UEPG/PROEX. Recuperado de http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf em [27/07/2021].
- Moran, J. M. (2009). Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, 10(2), 54-70. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977> em [27/07/2021]. doi: 10.20396/etd.v10i2.977
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Quurriculum*, (25), 29-56. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/alfinal.pdf> em [27/07/2021].
- Morosini, M. C., Fernandes, C. M. B., Leite, D., Franco, M. E. dal P., Cunha, M. I. da, & Isaia, S. M. A. (2016). A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 13-37. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4p7KDCpJTWygLP48HTKpv7b/?lang=pt&format=pdf>. doi:10.1590/s1413-24782016216402 em [27/07/2021].
- Mueller, S. (1984). Em busca de uma base comum para formação profissional em Biblioteconomia, Ciência da Informação e Arquivologia: Relato de um simpósio promovido pela Unesco. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, 12(2), 157-165.
- Nesbit, J., Belfer, K., & Leacock, T. (2009). *Instrumento para a avaliação de Objectos de Aprendizagem (LORI): Manual do Usuário*. Recuperado de http://www.avu.org/avuorg/images/Documents/ODeLPD/lori_pt.pdf em [27/07/2021].
- Netto, C., Guidotti, V., & Santos, P. K. (2017, outubro 9). A Evasão na EaD: Investigando causas, propondo estratégias. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, Porto Alegre, RS, Brasil, 2. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/865> em [27/07/2021].
- Niskier, A. (2000). *Educação a distância: A tecnologia da esperança*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Nogueira, M. L. (2012). *Reflexões sobre elaboração de material didático para Educação a Distância: Uma experiência CEAD-UNIRIO* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Nokes, S., & Kelly, S. (2012). *O guia definitivo do gerenciamento de projetos: Como alcançar resultados dentro do prazo e do orçamento* (2a ed., F. A. da Costa, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação do conhecimento na empresa: Como as empresas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2008). *Gestão do Conhecimento*. Porto Alegre: Bookman.
- Nunes, A. K. F., Oliveira, A. V. B. de, & Sabino, R. F. (2019). Docência na educação a distância: Abordagem sobre o perfil profissional. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, 1-16. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653379> em [27/07/2021]. doi: 10.20396/riesup.v5i0.8653379
- Nunes, I. M., Eller, A. M., & Bispo, M. S. (2013). Aprendizagem organizacional, organização de aprendizagem e gestão do conhecimento: Entre laços e nós. *Revista Eletrônica Gestão e Serviços*, 3(2)/4(1), 472-488.
- Obrist, H. U. (2010). *Uma breve história da curadoria*. São Paulo: BEI Comunicação.
- Oliveira, A. C. M. (2014). *Customizando o Moodle para a gestão do conhecimento* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil. Recuperado de <https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/F10663420150313090441442840/Dissertacao.pdf> em [27/07/2021].
- Oliveira, E. T. (2019). *EAD e ambientes virtuais de aprendizagem: dimensões orientadoras para seleção de mídias* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-163653/publico/EDIS_ON_TROMBETA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf em [27/07/2021].
- Ota, M. A. (2018). *Adaptatividade em Ambientes Virtuais: Uma proposta para personalizar a aprendizagem em cursos híbridos de ensino superior* (Tese de Doutorado). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, Brasil.
- Ota, M. A., & Dias-Trindade, S. (2021). Competências digitais docentes para curadoria de conteúdo. In D. G. Rocha, M. A. Ota, & G. Hoffmann (Orgs.), *Aprendizagem digital: Curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional* (pp. 81-94). Porto Alegre: Penso.
- Ota, M. A., & Rocha, D. G. (2021). Personalização, gamificação e as trilhas de aprendizagem. In D. G. Rocha, M. A. Ota, & G. Hoffmann (Orgs.), *Aprendizagem digital: Curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional* (pp. 95-112). Porto Alegre: Penso.
- Ota, M. A., & Vieira, P. L. (2012). Produção de conteúdos para EAD: Planejamento, execução e avaliação. In Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, *Anais do SIELP* (Vol. 2, Nº 1., pp. 1-13). Uberlândia: EDUFU. Recuperado de http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_203.pdf em [27/07/2021].
- Ovadia, S. (2013). Digital content curation and why it matters to librarians. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 32(1), 58-62.

- Paladini, E. P. (2012). Ferramentas para a gestão da qualidade. In M. M. Carvalho, & E. P. Paladini (Coords.), *Gestão da qualidade: teoria e casos* (2a ed., pp. 351-414). Rio de Janeiro: Campus.
- Palleta, F. C., & Gonçalves, V. J. S. (2016). Curadoria digital: O papel das bibliotecas na sociedade em rede. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, 11(2), 47-58. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/29943/16152> em [27/07/2021].
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2004). *O aluno virtual, um guia para trabalhar com estudantes online*. Porto Alegre: Artmed.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, E. (Org.) (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2a ed. rev., F. Murad, & E. Gruman, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pennock, M. (2007). Digital curation: A life-cycle approach to managing and preserving usable digital information. *Library & Archives*, (1), 1-3. Retrieved from http://www.ukoln.ac.uk/ukoln/staff/m.pennock/publications/docs/lib-arch_curation.pdf in [27/07/2021].
- Pereira, M. F. (2011). Modelo de produção de material didático: O uso da notação BPMN em curso a distância. *Revista de Administração e Inovação*, 8(4), 45-66.
- Pereira, N. S. P., Pereira, C. A., Silva, T. M. C. F., Paixão, J. M., Fo., Monteiro, R. P., & Borges, E. J. (2015). Mapeamento conceitual da inter-relação entre gestão do conhecimento, capital intelectual e métricas de qualidade nas universidades. *Revista GUAL*, 8(4), 259-280. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n4p259/30874> em [27/07/2021].
- Peres, P. (2015). Do presencial para o online: O caso do curso de controlo de gestão nas PMEs. In P. Peres, A. Mesquita, & P. Pimenta (Coord.), *Guia prático do e-learning: Casos práticos nas organizações* (pp. 169-199). Porto: Vida Económica.
- Pires, D. C. G. B., & Silva, J. F. M. (2013). Gestão da informação em organizações do conhecimento: Reflexões para uma plataforma de colaboração. *Prisma.com*, 21, 133-159. Recuperado de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/1940> em [27/07/2021].
- Porto, C., & Régnier, K. (2003). *O ensino superior no mundo e no Brasil: Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: Uma abordagem exploratória*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf> em [27/07/2021].
- Poulter, A. (1993). Towards a virtual reality library. *Aslib Proceedings*, 45(1), 11-17. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/eb051300/full/html> in [27/07/2021].

- Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2005). *Design de interação: Além da interação homem-computador*. Porto Alegre: Bookman.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho* (2a ed.). Novo Hamburgo: Feevale. Recuperado de <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao> em [27/07/2021].
- Ramos, D., Oliveira, E., Monteverde, I., & Oliveira, K. (2015). Trilhas de aprendizagem em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: Uma revisão sistemática da literatura. *Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação 2015*, Maceió, AL, Brasil, 26. Recuperado de <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5182> em [27/07/2021].
- Ramos, D. O. (2012). Anotações para a compreensão da atividade do “Curador de Informação Digital”. In E. N. S. Corrêa (Org.), *Curadoria digital e o campo da comunicação* (1a ed., pp. 11-21). São Paulo: ECA/USP. Recuperado de <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002994584.pdf> em [27/07/2021].
- Robertson, S. (2003, dezembro). É o teu cérebro que nós queremos: A bala de prata da sociedade do conhecimento. *A Página da Educação*, (129), 7.
- Robertson, S. (2004, dezembro). Ideias, ideias, ideias: Marca a tua posição! Sê um cidadão empreendedor na batalha da tua nação na economia global. *A Página da Educação*, (140), 7.
- Robertson, S. (2008). Professoras/es são importantes, não? Posicionando as/os professoras/es e seu trabalho na economia do conhecimento global. *Espaço do Currículo*, 1(1), 34-64.
- Robertson, S. (2013, julho). Consequências e implicações para a democracia e a justiça social da privatização dos sistemas de ensino. In *Entre o local o nacional e o global: Transformações contemporâneas nas políticas de governança educacional e justiça social* (Seminário de Pós-Graduação em Educação Comparada). Porto Alegre, RS, Brasil.
- Rocha, D. G., & Cardoso, A. (2021). Learning objects in hybrid teaching potential and challenges for their use in the context of brazilian education. In A. S. Moura, P. M. Reis, & N. D. S. Cordeiro (Org.), *Determining the reliability of online assessment and distance learning* (pp. 282-309). Pensilvânia: IGI Global. doi: 10.4018/978-1-7998-4769-4.ch012
- Rocha, D. G., & Gouveia, L. M. B. (2020, june). Digital content curation for distance education: Quality, updating and teaching skills. *Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, Sevilla, Spain, 15. Recuperado de <https://ieeexplore.ieee.org/document/9140942>. doi: 10.23919/CISTI 49556.2020.9140942 em [27/07/2021].

- Rocha, D. G., Ota, M. A., & Hoffmann, G. (Orgs.) (2021). *Aprendizagem digital: Curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional*. Porto Alegre: Penso.
- Rodrigues, C. A. G. (2018). *Curadoria em bibliotecas e a prática do bibliotecário como curador* (Monografia). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (Eds.) (2014). *Quality Assurance in Higher Education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. Retrieved from <https://link.springer.com/book/10.1057%2F9781137374639#toc> in [27/07/2021].
- Rosen, Y., Wolf, I., & Stoeffler, K. (2020). Fostering collaborative problem solving skills in science: The Animalia project. *Computers in Human Behavior*, 104, 105922. doi: 10.1016/j.chb.2019.02.018
- Rosenbaum, S. (2011). *Curation nation: How to win in a world where consumers are creators*. New York: Mc Graw Hill.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e educação* (Coleção Comunicação). São Paulo: Paulus.
- Santos, A. M. Z., & Almeida, S. C. D. (2017). Gestão do conhecimento na educação a distância: Propondo competências para o nível operacional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 332-349.
- Santos, C. da C., Pereira, F., & Lopes, A. (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: Da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 295-321. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.6820> em [27/07/2021].
- Santos, C. E. R., Oliveira, L. P., Herrera, V. A. S., & Silva, S. (2020). Acessibilidade digital em ambientes virtuais de aprendizagem: Uma revisão sistemática. *EaD em Foco*, 10(3), e1143. Recuperado de <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1143>. doi: 10.18264/eadf.v10i3.1143 em [27/07/2021].
- Santos, E. (2019). *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI. Recuperado de http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf em [27/07/2021].
- Santos, F. R., & Nobre, M. (2016, setembro). EAD e a qualidade do material didático: Uma discussão sobre os processos de aquisição de conteúdo. *Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, Águas de Lindóia, SP, Brasil, 22. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/44.pdf> em [27/07/2021].
- Santos, K. E. E. (2018). *A educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: Uma proposta norteadora* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, PR, Brasil. Recuperado de

<https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//00006a/00006ac0.pdf> em [27/07/2021].

Saracevic, T. (2009). Information science. In M. J. Bates (Ed.), *Encyclopedia of library and information sciences* (3a ed., pp. 2570-258). New York: Taylor and Francis.

Sayão, L. F. (2008-2009). Afinal, o que é biblioteca digital? *Revista USP*, (80), 6-17. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13709/15527> em [27/07/2021].

Sayão, L. F., & Sales, L. F. (2012). Curadoria digital: Um novo patamar para preservação de dados digitais de pesquisa. *Informação e Sociedade: Estudos*, 22(3), 179-191. Recuperado de <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EdbertoFerneda/curadoria-digital---sayao.pdf> em [27/07/2021].

Schimmelpfeng, L. E. (2012). *Roteiros e produção de conteúdos interativos para celulares nos cursos de educação a distância na televisão digital interativa* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/89555> em [27/07/2021].

Schneider, D., Silva, K. K. A., & Behar, P. A. (2013). Competências dos atores da educação a distância, professor, tutor, aluno. In P. A. Behar (Org.), *Competências em Educação a Distância* (pp. 152-173). Porto Alegre: Penso.

Schons, C. (2009). *Validação de critérios para material didático assíncrono em educação a distância* (Dissertação de Mestrado). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Schuelter, G. (2010). *Modelo de educação a distância empregando ferramentas e técnicas de gestão do conhecimento* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Securato, J. C. (2017). *Onlearning: Como a educação disruptiva reinventa a aprendizagem*. São Paulo: Saint Paul Editora.

Severino, A. J. (2009). Pós-graduação e pesquisa: O processo de produção e sistematização do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 13-27.

Shera, J. H., & Cleveland, D. B. (1977). History and foundations of Information Science. *Annual Review of Information Science and Technology*, 12, 248-275.

Siebra, S. A., Borba, V. R., & Miranda, M. K. F. O. (2016). Curadoria digital: Um termo interdisciplinar. *Informação & Tecnologia*, 3(2), 21-38. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/41848> em [27/07/2021].

Silva, A. B. (2006, dezembro 23). *Operadores booleanos: Como utilizá-los para recuperação da informação* [Blog]. Retrieved from <https://biblioo.info/operadores-booleanos/> in [27/07/2021].

- Silva, A. M. S., & Ribeiro, F. (2008). *Das ciências documentais à ciência da informação: Ensaio epistemológico para um novo modelo curricular* (2a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. R. L. (2013). *Diretrizes de design instrucional para elaboração de material didático em EaD: Uma abordagem centrada na construção do conhecimento* (Dissertação de Mestrado). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103488> em [27/07/2021].
- Silva, D. E. L., & Ferreira, A. L. (2018). Trajetória da educação a distância: do surgimento a educação superior no Brasil. *Anais do Congresso internacional de educação e tecnologia (CIET)/Encontro de pesquisadores em educação a distância (EnPED)*, São Carlos, SP, Brasil, 4. Recuperado de <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/732/269> em [27/07/2021].
- Silva, M. A. O. (2013). Jornada de trabalho e remuneração do professor do ensino superior da rede privada: CLT verso LDB. *Revista Ltr: legislação do trabalho*, 77(4), 459-468.
- Silva, N. B. X., & Pinho, J. A. S., Neto. (2016). A contribuição da Ciência da Informação para a Gestão do Conhecimento: Um estudo teórico e prático. *Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, (62), 76-88. Recuperado de <http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/284/255> em [27/07/2021].
- Silveira, M. M. R. V., & Rocha, I., Neto. (2013). Gestão do conhecimento e a oralidade na Capes: Implicações à inteligência coletiva. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 3, 148-162. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/15971> em [27/07/2021].
- Soares, A. P. (2012). *Gestão do conhecimento e conflitos Interorganizacionais em EAD: Construção de uma teoria substantiva* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100791> em [27/07/2021].
- Soares, S., & Cunha, M. (2010). *Formação do professor: A docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA. Recuperado de <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf> em [27/07/2021].
- Souza, A. R. B. (2005). *Movimento didático na educação a distância: Análise e prospecções* (Tese de Doutorado). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102021> em [27/07/2021].
- Souza, M. C. S. (2004). *Compondo: Uma metodologia para produção do conhecimento em rede colaborativa para educação a distância* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8178> em [27/07/2021].

- Souza, S. T., & Greca, M. S. (2017). Mobile Learning: Premissas da construção narrativa na produção de conteúdo multimídia em ebooks para crianças na era da convergência digital. *Indagatio Didactica*, 9(2), 127-142. Recuperado de <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/517/424> em [27/07/2021].
- Souza, V. C. (2017). Qualidade na educação superior: Uma visão operacional do conceito. *Avaliação*, 22(2), 332-357. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/aval/a/3d5tt9h3MSx4Sfq4s35WSCN/abstract/?lang=pt#> em [27/07/2021].
- Steimer, I. S. G., & Crippa, G. (2017). Curadoria e crítica. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13, 137-144.
- Stevenson, W. J. (2001). *Administração das operações de produção* (6a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Tafner, E. P., Tomelin, J. F., & Muller, R. B. (2012, setembro). Trilhas de aprendizagem: Uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem - AVA. *Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, São Luís, MA, Brasil, 18. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/95c.pdf> em [27/07/2021].
- Taguchi, G., Elsayed, E. A., & Hsiang, T. (1990). *Engenharia da qualidade em sistemas de produção*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Tarcia, R. M. L., & Cabral, A. L. T. (2011). O novo papel do professor na EAD. In F. M. Litto, & M. M. Formiga (Org.), *Educação a distância: O estado da arte*. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2011.
- Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional* (5a ed.). São Paulo: Vozes.
- Tavares, A., Santos, K. E. E., Ribeiro, M., Younes, S. D., & Andreotti, T. C. (2021). Curadoria: Elemento importante na construção de projetos educacionais inovadores. In D. G. Rocha, M. A. Ota, & G. Hoffmann (Orgs.), *Aprendizagem digital: Curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional* (pp. 61-79). Porto Alegre: Penso.
- Tees, M. (1988). Harmonization of education and training programmes for library, information and archival personnel: A report of the Colloquium held in London, 9-15 August 1987. *IFLA Journal*, 14(3), 243-246.
- Tees, M. (1991). Harmonization of education and training for information professionals. *IFLA Journal*, 17(3), 232-234.
- Theodorson, G. A., & Theodorson, A. G. (1970). *A modern dictionary of Sociology*. London: Methuen.
- Tibbo, H., Hank, C., & Lee, C. (2008). Challenges, curricula, and competencies: Researcher and practitioner perspectives for informing the development of a digital curation curriculum. In *Archiving 2008, Final Program and Proceedings* (pp. 234-

- 238). Bern: Society for Imaging Science and Technology. Retrieved from <https://ils.unc.edu/callee/p234-tibbo.pdf> in [27/07/2021].
- Tiziotto, S. A. (2013). *O design universal na editoração de material didático como agente motivador e estimulador da autoeficácia para a aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, Brasil. Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-04072013-093527/pt-br.php> em [27/07/2021].
- Torrezan, C. A. W., & Behar, P. A. (2009). Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In P. A. Behar (Org.), *Modelos pedagógicos em educação a distância* (pp. 33-65). Porto Alegre: Artmed.
- Vagarinho, J. P. (2018). O que devemos ter em conta para definir corretamente os termos distance learning, e-learning e m-learning? *Educar em Revista*, 34(68), 269-287. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/55117/35089> em [27/07/2021].
- Vaillant, D., & Fouz, T. D. (2018). Calidad de la formación docente: Propuestas evaluativas innovadoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 9-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3148/3965> em [27/07/2021].
- Valls, V. M. (2005). *Gestão da qualidade em serviços de informação no Brasil: Estabelecimento de um modelo de referência baseado nas diretrizes da NBR ISO 9001* (Tese de Doutorado). Escola da Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112005-142031/pt-br.php> em [27/07/2021].
- Vernadat, F. B. (1996). *Enterprise modeling and integration: Principles and applications*. London: Chapman & Hall.
- Vieira, N. (2020, fevereiro 4). *O que é edtech? Entenda de uma vez por todas* [Blog]. Recuperado de <https://canaltech.com.br/inovacao/edtech-o-que-e-159758/> em [27/07/2021].
- Weber, D. J., & Oliveira, L. R. (2016). Materiais didáticos para educação a distância: Observando layouts. *EaD em Foco*, 6(1). Recuperado de <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/362> em [27/07/2021]. doi: 10.18264/eadf.v6i1.362
- Wersig, G. (1993). Information science: The study of postmodern knowledge usage. *Information Processing & Management*, 29(2), 229-239.
- Williams, M. E. (1987). Defining information science and the role of ASIS. *Bulletin of the American Society for Information Science*, 14(2), 17-19.
- World Wide Web Consortium's (2021, abril 29). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) Overview*. Retrieved from <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/> in [27/07/2021].

- Yamaoka, E. J. (2012). Ontologia para mapeamento da dependência tecnológica de objetos digitais no contexto da curadoria e preservação digital. *AtoZ*, 1(2), 65-78. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41313/25239> em [27/07/2021].
- Yang, Y. (2010). To ensure the quality of online education, administrators should take active roles in planning and managing online programs. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 2(4), 363-369. Retrieved from <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/view/89/93> in [27/07/2021].
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre, Artmed.
- Zancanaro, A. (2011). *Conhecimento envolvido na construção de conteúdo para TV digital interativa na EaD* (Dissertação de Mestrado). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96083> em [27/07/2021].

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro do questionário final

Olá! Tudo bem? Você está convidado a participar de uma pesquisa produzida no âmbito de uma Tese de Doutorado intitulada *Curadoria de conteúdo para educação a distância: modelo de referência de qualidade para o ensino superior*, que busca mapear as percepções de profissionais que trabalham ou conhecem os processos que envolvem a curadoria de conteúdo para EAD.

Ela será utilizada para o desenvolvimento de um modelo de qualidade de curadoria de conteúdo que possa ajudar IES a realizarem a curadoria de conteúdo para a EAD de maneira qualificada.

Sua participação é voluntária e ocupará aproximadamente 8-10 minutos de seu tempo. As respostas são totalmente confidenciais e serão analisadas por meio de critérios científicos, mantendo sua identidade totalmente anônima. Se você concordar em participar deste estudo, clique no botão CONTINUE logo abaixo!

Bloco introdutório

Nesta primeira questão, gostaria de saber algumas informações sobre você.

Você realiza alguma atividade profissional na área de Educação (seja como professor, bibliotecário, gestor ou profissional terceirizado com prestação de serviço compatível com o setor de Educação)? Selecione apenas uma resposta.

1. Sim
2. Não

Você é (selecione apenas uma resposta):

1. Homem
2. Mulher

Com base nas alternativas abaixo, qual é sua faixa etária? Selecione apenas uma resposta.

1. Tenho até 20 anos de idade
2. Tenho entre 21 e 30 anos de idade
3. Tenho entre 31 e 40 anos de idade
4. Tenho entre 41 e 50 anos de idade
5. Tenho entre 51 e 60 anos de idade
6. Tenho mais de 65 anos de idade

Em qual estado você mora atualmente? Selecione apenas uma resposta.

1. AC - Acre
2. AL - Alagoas
3. AP - Amapá
4. AM - Amazonas
5. BA - Bahia
6. CE - Ceará
7. DF - Distrito Federal
8. ES - Espírito Santo
9. GO - Goiás
10. MA - Maranhão
11. MT - Mato Grosso
12. MS - Mato Grosso do Sul
13. MG - Minas Gerais
14. PA - Pará
15. PB - Paraíba
16. PR - Paraná
17. PE - Pernambuco
18. PI - Piauí
19. RJ - Rio de Janeiro
20. RN - Rio Grande do Norte
21. RS - Rio Grande do Sul
22. RO - Rondônia
23. RR - Roraima
24. SC - Santa Catarina
25. SP - São Paulo
26. SE - Sergipe
27. TO - Tocantins

Entre as opções abaixo, qual melhor combina com sua área de atuação? Selecione apenas uma resposta, ou seja, a que melhor se aplique a sua área.

1. Avaliador do MEC
2. Bibliotecário
3. Gestor de empresa de soluções educacionais
4. Gestor de IES
5. Professor conteudista
6. Professor curador
7. Outra (especifique, por favor): _____

Há quanto tempo você está nesta área de atuação? Selecione apenas uma resposta.

1. Menos de 2 anos
2. Entre 2 e 5 anos
3. Entre 6 e 10 anos
4. Entre 11 e 15 anos
5. Entre 16 e 20 anos
6. Mais de 20 anos

Até que nível de ensino você estudou? Selecione apenas uma resposta.

1. Ensino superior completo
2. Especialização ou MBA (pós-graduação *lato sensu*) completa
3. Mestrado (pós-graduação *stricto sensu*) completo
4. Doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) completo

E, para finalizarmos este primeiro bloco de questões, qual a última área de conhecimento em que você estudou? Selecione apenas uma resposta.

1. Educação
2. Humanidades e Artes
3. Ciências Sociais, Negócios e Direito
4. Ciências, Matemática e Computação
5. Engenharia, Produção e Construção
6. Agricultura e Veterinária
7. Saúde e Bem-Estar Social
8. Serviços

Bloco de curadoria

Ótimo! Já entendi um pouco melhor quem você é. Agora, neste bloco, quero entender um pouco mais sobre um tema bem importante no setor de Educação.

Você sabe o que significa o termo “curadoria de conteúdo para a EAD”? Selecione apenas uma resposta.

1. Sim
2. Não

Na sua opinião, o que significa o termo “curadoria de conteúdo para a EAD”? Selecione apenas uma resposta.

1. Atender padrões mínimos de qualidade exigido
2. Selecionar materiais e conteúdo de qualidade
3. Adaptar materiais e conteúdos originais e propor melhorias
4. Organizar e facilitar o material didático para o aluno
5. Digitalizar conteúdos de livros físicos para o digital
6. Ter critérios técnicos selecionar o melhor conteúdo

Quem são os principais responsáveis pelo processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione apenas uma resposta.

1. Professores
2. Gestores da Instituição
3. Bibliotecários
4. Autores de livros
5. Outro (especifique, por favor): _____

Uma das etapas importantes do processo de curadoria é a verificação do conteúdo autoral.

Entre as ferramentas abaixo, qual você considera mais eficaz? Selecione apenas uma resposta.

1. Google
2. CopySpider
3. SafeAssign
4. Plagiarisma
5. Plagium
6. Plagius
7. Plagiarism Checker
8. Google Scholar
9. Turnitin
10. iThenticate
11. Não conheço nenhuma

Qual o principal valor da curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione apenas uma resposta.

1. Construção de relacionamento entre o corpo docente.
2. Compartilhamento de conhecimento entre o corpo docente.
3. Economia de tempo.
4. Economia de recursos financeiros.
5. Mapeamento e categorização de conteúdos programáticos x perfil do aluno.
6. Outro (especifique, por favor): _____

Quais as principais características de um curador de conteúdo para a EAD? Selecione todas as respostas que se apliquem.

1. Ser mestre ou doutor.
2. Ter visão sistêmica.
3. Ter capacidade de interpretação de textos.
4. Ter conhecimento teórico.
5. Ter conhecimento prático.
6. Conhecer o mercado EAD.
7. Ter experiência em criação de conteúdo.
8. Conhecer metodologias diferentes.
9. Conhecer o seu aluno/público-alvo.
10. Aplicar de forma eficaz o método de tagueamento (palavras-chave).

E qual a principal característica do curador de conteúdo para a EAD? Selecione apenas uma resposta.

1. Ser mestre ou doutor
2. Ter visão sistêmica.
3. Ter capacidade de interpretação de textos.
4. Ter conhecimento teórico.
5. Ter conhecimento prático.
6. Conhecer o mercado EAD.
7. Ter experiência em criação de conteúdo.
8. Conhecer metodologias diferentes.
9. Conhecer o seu aluno/público-alvo.

10. Aplicar de forma eficaz o método de tagueamento (palavras-chave).

Bloco pedagógico

Certo. Entendi suas considerações a respeito do bloco anterior. Agora, quero entender um pouco melhor sobre o lado pedagógico da curadoria.

Para você, qual critério de seleção de conteúdo você considera o mais importante? Selecione apenas uma resposta.

1. A adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem.
2. A natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem a efetivar-se.
3. Os objetos de aprendizagem a serem utilizados.
4. As características dos alunos, como faixa etária, nível de desenvolvimento mental, grau de interesse, expectativas de aprendizagem.

E qual dos quatro instrumentos de avaliação de conteúdo e objetos de aprendizagem abaixo você conhece? Selecione apenas uma resposta.

1. LORI
2. HEODAR
3. CCEAD/PUC-Rio
4. NUTED/UFRGS
5. Não conheço esses instrumentos.

Na tabela abaixo, indique o quanto concorda com cada uma das afirmações sobre o bem-fazer do processo de curadoria de conteúdo para a EAD. Selecione apenas uma resposta por afirmação; caso não saiba avaliar, assinale a opção “Não se aplica”.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não se aplica
Os conteúdos programáticos devem atender os objetivos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A curadoria é uma nova oportunidade de atuação docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A curadoria deve ser realizada de maneira diferente na modalidade EAD e na modalidade híbrida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O processo de curadoria é mais fácil na modalidade híbrida do que na modalidade 100% EAD.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conteúdos curados garantem a qualidade da IES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fica visível quando uma IES faz a curadoria especializada para a modalidade EAD e/ou para a modalidade híbrida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao fazer a curadoria, é essencial conhecer o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetivos de aprendizagem precisam ser bem-definidos para a realização da curadoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quanto melhor o processo de curadoria, maiores as notas da IES nos itens 1.5 e 1.18 do instrumento avaliativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloco tecnológico

Perfeito. Mais algumas rápidas perguntas e já chegaremos ao final do questionário. Agora, quero entender um pouco melhor a respeito da tecnologia envolvida no processo de curadoria.

Para você, quais características tecnológicas são fundamentais para o processo de curadoria? Selecione todas as respostas que se apliquem.

1. *Design* dos objetos de aprendizagem
2. *Design* do AVA
3. Usabilidade e interação
4. Acessibilidade
5. Reusabilidade
6. Outras (especifique, por favor): _____

Para você, quais ferramentas tecnológicas são fundamentais para o processo de curadoria? Selecione todas as respostas que se apliquem.

1. Conhecimento do pacote Microsoft Office
2. Conhecimento de sistemas autorais
3. Conhecimento de ferramenta para criar apresentações em vídeo
4. Conhecimento de bibliotecas virtuais
5. Outras (especifique, por favor): _____

Qual o recurso tecnológico mais importante no processo de curadoria? Selecione apenas uma resposta.

1. Objetos de aprendizagem
2. AVA
3. Definição da trilha de aprendizagem a ser seguida
4. Outro (especifique, por favor): _____

Em que sentido os objetos de aprendizagem auxiliam o processo de curadoria? Selecione apenas uma resposta.

1. Apresentação diversificada do conteúdo
2. Identificação fragmentada dos conteúdos programáticos
3. Garantia de uma aprendizagem interativa e prazerosa

Em que sentido o ambiente virtual de aprendizagem mais auxilia na curadoria de conteúdo? Selecione apenas uma resposta.

1. Ordenação e organização do conteúdo
2. Definição clara da metodologia a ser utilizada
3. Outro (especifique, por favor):

Bloco de qualidade

Entendi. Neste penúltimo bloco, quero entender rapidamente sobre quesitos de qualidade envolvidos no processo de curadoria de conteúdo para a EAD.

Para você, existe diferença quando uma IES adquire conteúdo de empresas de soluções educacionais e quando produz conteúdo internamente? Selecione apenas uma resposta.

1. Sim, e é uma diferença positiva, pois a IES tem maior escala na oferta de conteúdos com recursos tecnológicos.
2. Sim, e é uma diferença positiva, pois a IES investe mais na curadoria docente, que personaliza o conteúdo conforme perfil do alunos.
3. Não concordo, é papel do professor ser produtor de seus conteúdos, e não apenas curador.
4. Não concordo, entendo que não há garantia da qualidade do conteúdo.
5. Não tem diferença

O instrumento LORI é um modelo de referência de qualidade para objetos de aprendizagem que se baseia em algumas variáveis. Para quais variáveis você entende que as IES precisam dar mais atenção? Selecione todas as respostas que se aplicarem.

1. Qualidade do conteúdo
2. Adequação dos objetivos de aprendizagem
3. *Feedback* e adaptabilidade
4. Motivação
5. Reusabilidade
6. Não sei/não se aplica

Dos critérios abaixo, qual é o mais importante para o processo de curadoria? Selecione apenas uma resposta.

1. Utilização de taxonomias que reflitam as necessidades educacionais dos alunos para a descrição dos conteúdos.
2. Qualificação dos autores do conteúdo
3. Tempo de atualização do conteúdo
4. Não se aplica/não sei

O próximo exercício é semelhante ao que você fez há pouco.

Na tabela abaixo, indique os atributos mais e menos importantes para garantir que a curadoria atenda os seguintes requisitos do MEC: 1.5 - Conteúdos programáticos; 1.18 - Material didático; 4.6 - Sistema de controle de produção e distribuição de material didático. Selecione apenas uma resposta por atributo; caso não saiba avaliar, assinale a opção “Não se aplica”.

	Nada importante	Pouco importante	Nem muito, nem pouco importante	Importante	Muito importante	Não se aplica
Acessibilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores autores renomados e qualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipe multidisciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano de atualização do conteúdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banco de questões Enade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banco de objetos de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AVA próprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloco final

Estamos nos últimos e rápidos exercícios da nossa pesquisa.

Abaixo, você verá um conjunto de três dimensões cujo objetivo é entender o que é mais importante e o que é menos importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD. Na sequência, você verá quatro sequências de telas com diferentes combinações de dimensões. Para cada combinação, será preciso escolher a dimensão mais importante (coluna à esquerda) e a menos importante (coluna à direita) para o processo. A imagem abaixo facilitará o seu entendimento:



Para prosseguir, clique no botão Continuar.

Entre as dimensões abaixo, qual dos atributos é o MAIS e qual é o MENOS importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione uma resposta por coluna.

MAIS IMPORTANTE	Atributo	MENOS IMPORTANTE
<input type="checkbox"/>	TECNOLÓGICO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	QUALIDADE	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	PEDAGÓGICO	<input type="checkbox"/>

Entre as dimensões abaixo, qual dos atributos é o MAIS e qual é o MENOS importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione uma resposta por coluna.

MAIS IMPORTANTE	Atributo	MENOS IMPORTANTE
<input type="checkbox"/>	CURADORIA	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	PEDAGÓGICO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	TECNOLÓGICO	<input type="checkbox"/>

Entre as dimensões abaixo, qual dos atributos é o MAIS e qual é o MENOS importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione uma resposta por coluna.

MAIS IMPORTANTE	Atributo	MENOS IMPORTANTE
<input type="checkbox"/>	PEDAGÓGICO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	CURADORIA	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	QUALIDADE	<input type="checkbox"/>

Entre as dimensões abaixo, qual dos atributos é o MAIS e qual é o MENOS importante para o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione uma resposta por coluna.

MAIS IMPORTANTE	Atributo	MENOS IMPORTANTE
<input type="checkbox"/>	QUALIDADE	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	TECNOLÓGICO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	CURADORIA	<input type="checkbox"/>

Ótimo! Agora, esta é a última pergunta deste estudo.

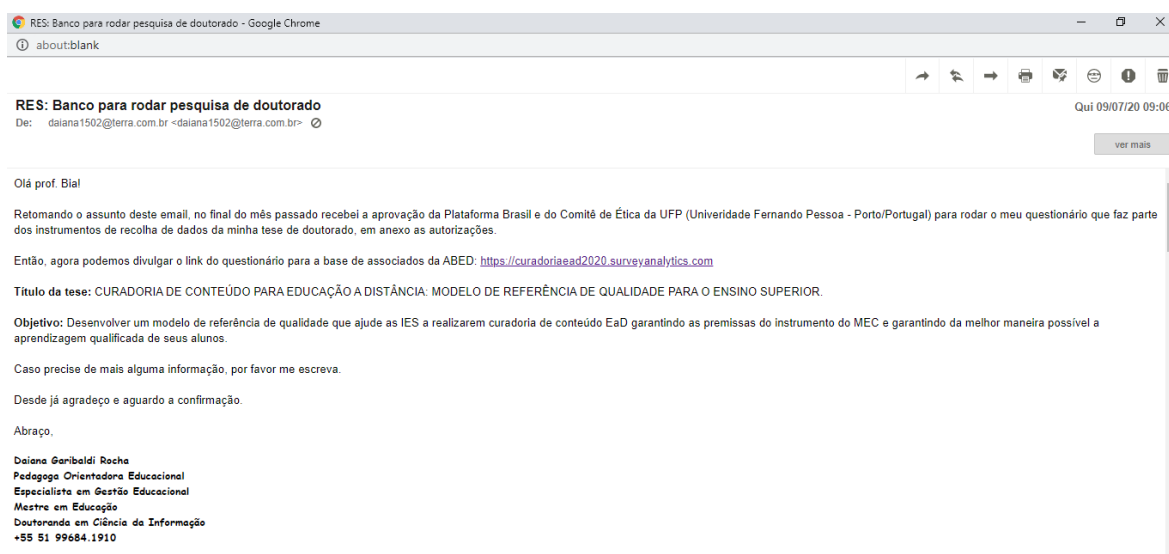
Em uma escala de 1 a 7, em que 1 significa “contribui pouco” e 7 significa “contribui muito”, quanto você considera que a aquisição de soluções educacionais por parte de uma IES auxilia o processo de curadoria de conteúdo para a EAD? Selecione apenas uma resposta.

1. 1
2. 2
3. 3
4. 4
5. 5
6. 6
7. 7

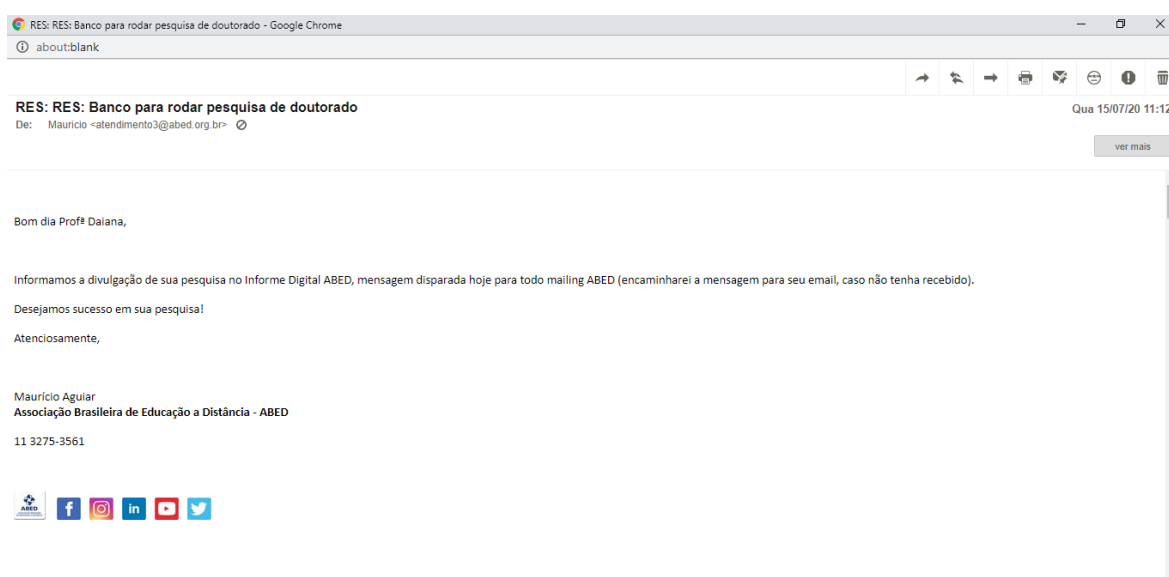
Encerramos por aqui. Porém, caso queira adicionar algo, sinta-se à vontade para deixar comentários a respeito do tema central do estudo, curadoria de conteúdo para a EAD. Caso não queira adicionar nada, basta clicar no botão “Finalize sua pesquisa aqui”.

Muito obrigada por sua participação! Se quiser receber os resultados após a conclusão da pesquisa, envie um e-mail: daiana1502@terra.com.br.

Apêndice 2 – Exemplo de solicitação de divulgação da pesquisa (instrumento questionário) para a ABED



Apêndice 3 – Aceites de divulgação da pesquisa (instrumento questionário) pela ABED



Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância: modelo de referência de qualidade para o ensino superior

ENC: Informe Digital ABED - Webinar ABED, pesquisa e eventos virtuais - Google Chrome

about:blank

ENC: Informe Digital ABED - Webinar ABED, pesquisa e eventos virtuais

De: Mauricio <atendimento3@abed.org.br>





Qua 15/07/20 11:13

ver mais

Este estudo será utilizado como fundamento para desenvolver um modelo de qualidade de curadoria de conteúdo EaD com base nas premissas de curadoria digital. O objetivo é que este estudo possa ajudar IES a realizarem a curadoria de conteúdo para a EaD de maneira qualificada.

Esta pesquisa ocupará aproximadamente 8 a 10 minutos de seu tempo. Sua participação é totalmente voluntária e isenta de qualquer risco. Suas respostas serão totalmente confidenciais, analisadas de forma consolidada e sua identidade será mantida em anonimato.

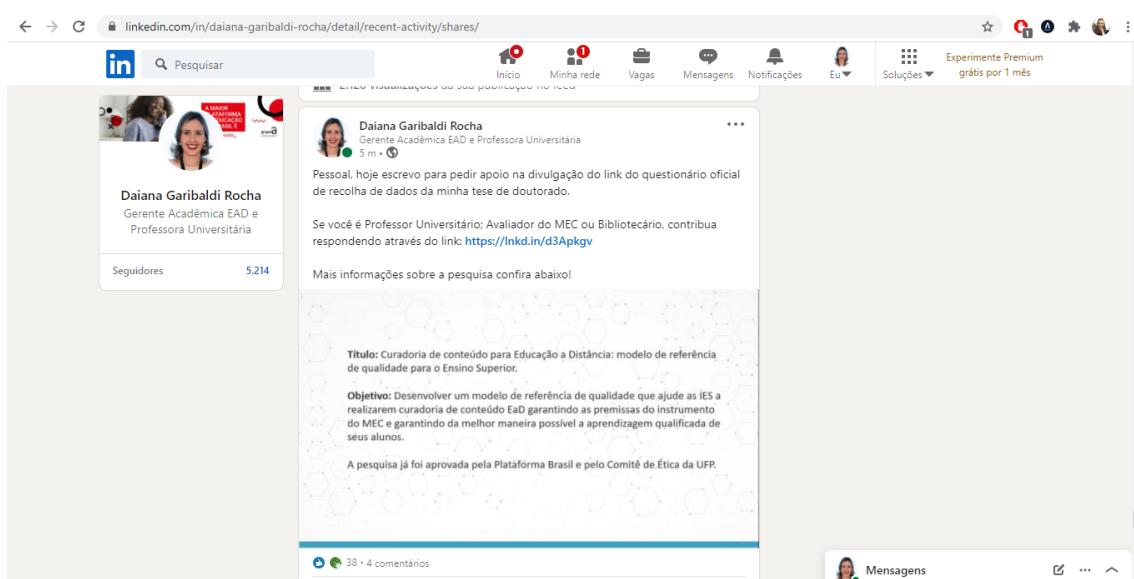
[CLIQUE AQUI para participar!](#)

Informativo Digital da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED

O Informe Digital ABED é uma newsletter da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED e é enviada aos seus associados e à comunidade de EaD. A ABED não tem a intenção de invadir a sua privacidade, portanto, caso não queira receber mais o Informe Digital ABED, clique no link de descadastro.

Apêndice 4 – Divulgação do questionário na rede social LinkedIn



Apêndice 5 – Roteiro das entrevistas semiestruturadas com gestores de IES

Nome:

Estado/Cidade:

Há quanto tempo atua na área da educação?

Formação acadêmica:

Esta entrevista é um instrumento de coleta de dados que integra uma investigação no âmbito da Tese de Doutorado intitulada *CURADORIA DE CONTEÚDO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODELO DE REFERÊNCIA DE QUALIDADE PARA O ENSINO SUPERIOR*, que busca mapear as percepções de profissionais que trabalham com a curadoria de conteúdo para a EAD ou conhecem os processos nela envolvidos para, a partir disso, criar um modelo de referência que possa ajudar IES a realizarem a curadoria de conteúdo para a EAD de maneira qualificada.

A pesquisa apoia-se no conceito de Abbot (2008), que define curadoria digital como o conjunto de atividades que fazem parte do gerenciamento de dados, desde o planejamento até a produção de conteúdos, passando pela sua digitalização (para materiais analógicos) ou criação (para os já gerados em meio eletrônico), garantindo a disponibilidade das informações e sua constante atualização.

Esta entrevista tem caráter anônimo e segue as diretrizes do **TCLE**. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, responda de forma espontânea e sincera a todas as perguntas, baseando-se na sua experiência profissional. A entrevista será gravada para posteriormente ser transcrita.

Podemos começar?

- 1) Sua IES realiza curadoria de conteúdo para a EAD? Se sim, explique como se dá esse processo. Se não, justifique.
- 2) Quais seriam as principais dificuldades do processo de curadoria?
- 3) Considerando as quatro dimensões pelas quais o processo precisa passar (de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade), quais são as mais difíceis de identificar/compreender pelos curadores? Por quê?
- 4) Quais ganhos a IES tem quando implanta um processo de curadoria de conteúdo para a EAD?
- 5) Se existisse um modelo de referência de qualidade da curadoria de conteúdo para a EAD, quais itens seriam imprescindíveis para ajudar a IES nessa tarefa?

Apêndice 6 – Roteiro das entrevistas semiestruturadas com gestores de EdTech

Nome:

Estado/Cidade:

Há quanto tempo atua na área da educação?

Formação acadêmica:

Esta entrevista é um instrumento de coleta de dados que integra uma investigação no âmbito da Tese de Doutorado intitulada *CURADORIA DE CONTEÚDO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODELO DE REFERÊNCIA DE QUALIDADE PARA O ENSINO SUPERIOR*, que busca mapear as percepções de profissionais que trabalham com a curadoria de conteúdo para a EAD ou conhecem os processos nela envolvidos para, a partir disso, criar um modelo de referência que possa ajudar IES a realizarem a curadoria de conteúdo para a EAD de maneira qualificada.

A pesquisa apoia-se no conceito de Abbot (2008), que define curadoria digital como o conjunto de atividades que fazem parte do gerenciamento de dados, desde o planejamento até a produção de conteúdos, passando pela sua digitalização (para materiais analógicos) ou criação (para os já gerados em meio eletrônico), garantindo a disponibilidade das informações e sua constante atualização.

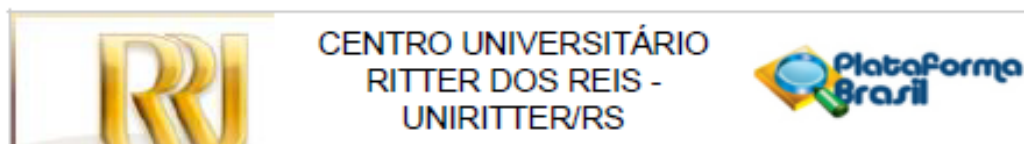
Esta entrevista tem caráter anônimo e segue as diretrizes do **TCLE**. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, responda de forma espontânea e sincera a todas as perguntas, baseando-se na sua experiência profissional. A entrevista será gravada para posteriormente ser transcrita.

Podemos começar?

- 1) Quais seriam as principais características de IES que adquirem conteúdo de empresas de soluções educacionais?
- 2) Há diferenças entre IES que realizam curadoria de conteúdo após adquirir conteúdo de empresas de soluções educacionais? Se sim, quais são essas diferenças? Se não, justifique.
- 3) Considerando as quatro dimensões pelas quais o processo precisa passar (de curadoria, pedagógica, tecnológica e de qualidade), quais são as mais difíceis de identificar/compreender pelos curadores? Por quê?
- 4) Quais ganhos a IES tem quando adquire soluções educacionais de uma empresa que já tem um processo de curadoria de conteúdo para a EAD estruturado?
- 5) Se existisse um modelo de referência de qualidade da curadoria de conteúdo para a EAD, quais itens seriam imprescindíveis para ajudar a IES nessa tarefa?

ANEXOS

Anexo 2 – Aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Curadoria de conteúdo para Educação a Distância: modelo de referência de qualidade para o Ensino Superior

Pesquisador: DAIANA GARIBALDI DA ROCHA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 28902820.8.0000.5309

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.040.289

Apresentação do Projeto:

"Observar a evolução da produção de conteúdo EaD e interligá-la ao desenvolvimento do conceito de curadoria digital se faz necessário, pois, embora se apresentem em períodos distintos na história, cruzam-se no momento em que a EaD se expande e que há um excesso de possibilidades de publicações de conteúdo on-line, passando o professor, nesse sentido, a vislumbrar/atuar também como curador. O objetivo deste trabalho, é desenvolver um modelo de referência de qualidade de curadoria digital de conteúdo para contextos de aprendizagem no ensino superior modalidade a distância. Os procedimentos metodológicos deste estudo envolvem a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação com abordagem qualitativa, utilizando técnicas de pesquisa como questionários e entrevistas estruturadas. Levantar requisitos e entender premissas básicas que permeiam a criação/seleção de conteúdo com base em objetivos, competências e objetos de aprendizagem é fundamental a fim de disseminar

discussões e análises necessárias para a construção do modelo de referência de qualidade aqui proposto.

Os resultados deste estudo buscam, por meio do modelo de referência de qualidade: instrumentalizar curadores sobre as possibilidades de organização e, principalmente, de armazenamento de informação e conhecimento de maneira eficaz e propositiva; direcionar adequadamente a produção e a transposição de conhecimento para o formato digital; e apresentar

Endereço: Rua Orfanotrófico, 555

Bairro: Alto Teresópolis

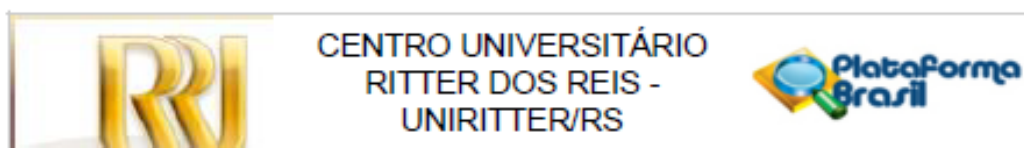
CEP: 90.840-440

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3230-3347

E-mail: cep@uniritter.edu.br



Continuação do Parecer: 4.040.289

métodos que garantam a efetiva atualização do conteúdo.”

Objetivo da Pesquisa:

- Desenvolver um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo com base nas premissas da curadoria digital para contextos de aprendizagem no ensino superior modalidade EaD
- Identificar como instituições de ensino superior e empresas de soluções educacionais estão realizando a curadoria dos seus conteúdos EaD e verificando a sua qualidade.
- Propor uma metodologia com base nas premissas da curadoria digital que envolva a concepção de objetos, competências e objetivos de aprendizagem.
- Analisar as percepções dos professores que participaram da “Formação Online para Curadores” dividida em duas partes: instrumentalização teórica e aplicação do modelo de referência na sua prática profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação de riscos e benefícios está correta, pois pondera os possíveis desconfortos dos participantes e outros riscos próprios da coleta de dados através de entrevista e prevê estratégias para minimizá-los.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante dentro do contexto de aumento progressivo do peso dos estudos em EaD no Brasil e globalmente.

É destacável também que a pesquisadora pretenda fazer transferência efetiva da sua pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O novo TCLE inclui uma apropriada avaliação de riscos e benefícios, como tinha sido solicitado:

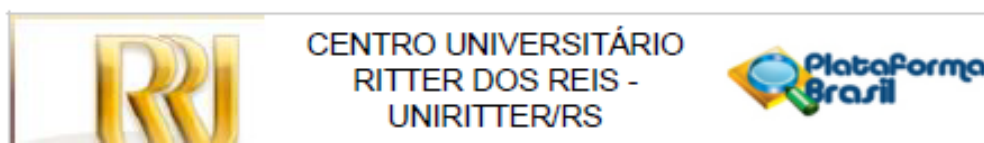
“Nesta pesquisa existe o risco de identificação dos locais da pesquisa e dos(as) participantes, para isso o questionário será codificado e os nomes dos participantes das entrevistas no ato da transcrição será fictício. A coleta de dados (perguntas), também apresenta riscos, pois o participante poderá se sentir desconfortável, constrangido, ou com dificuldades de qualquer tipo, mas para isso todas as perguntas ficarão opcionais e o participante não será obrigado a responder. ”

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram resolvidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Orfanotrófio, 555
Bairro: Alto Teresópolis CEP: 90.840-440
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3230-3347 E-mail: cep@unitter.edu.br



Continuação do Parecer: 4.040.289

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1486666.pdf	16/05/2020 15:36:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_tese_DAIANA_ROCHA_respost a_ao_parecer.docx	16/05/2020 15:34:05	DAIANA GARIBALDI DA ROCHA	Aceito
Outros	carta_resposta_parecer_emitido_10_05 2020.pdf	16/05/2020 15:33:37	DAIANA GARIBALDI DA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_TCLE_DE_PARTICIPACAO_N A_TESE_DE_DAIANA_ROCHA_respost a_ao_parecer_v3.pdf	16/05/2020 15:32:45	DAIANA GARIBALDI DA ROCHA	Aceito
Cronograma	cronograma_DAIANA_ROCHA.xls	05/01/2020 11:01:44	DAIANA GARIBALDI DA ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_DAIANA_ROCHA_OK_UFP .pdf	13/12/2019 07:01:00	DAIANA GARIBALDI DA ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 21 de Maio de 2020

Assinado por:
FRANCISCO DE PAULA ROCHA AMORIM
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Orfanotrófio, 555
Bairro: Alto Teresópolis CEP: 90.840-440
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3230-3347 E-mail: cep@uniritter.edu.br

Curadoria de conteúdo para a Educação a Distância:
modelo de referência de qualidade para o ensino superior

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	DAIANA GARIBALDI DA ROCHA	3	16/05/2020	21/05/2020	Aprovado	Não	   

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) maiores de 18 anos
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MAIORES DE 18 ANOS
UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO – PORTUGAL

TÍTULO DA PESQUISA:

CURADORIA DE CONTEÚDO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODELO DE REFERÊNCIA DE QUALIDADE PARA O ENSINO SUPERIOR

Por meio deste termo TCLE, o senhor(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa intitulada “CURADORIA DE CONTEÚDO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODELO DE REFERÊNCIA DE QUALIDADE PARA O ENSINO SUPERIOR”, que tem como objetivo principal desenvolver um modelo de referência de qualidade de curadoria de conteúdo com base nas premissas da curadoria digital para contextos de aprendizagem no ensino superior – modalidade EAD.

Em caso de concordância, você responderá a um roteiro de entrevista ou um questionário. No caso do questionário, a coleta de dados será realizada por um sistema *online*, que poderá ser acessado em dia e horário determinados por você. A entrevista será presencial ou por vídeoconferência, também em dia e horário estabelecidos por você.

Na entrevista, destinada a gestores(as) de IES e de empresas de soluções educacionais, faremos perguntas abertas sobre competências docentes necessárias para a realização da curadoria de conteúdo, dificuldades enfrentadas durante o processo de curadoria e procedimentos definidos pela organização. O questionário, destinado aos principais *stakeholders* do negócio (professores universitários, bibliotecários e avaliadores do MEC), será aplicado *online* (por meio da ferramenta Survey Analytics da empresa QuestionPRO). As perguntas tratarão de diferenças entre professores conteudistas e curadores, principais características de um curador, competências necessárias para realização da curadoria e recursos fundamentais para o processo de curadoria. O tipo de amostragem é não probabilística por cotas. A participação tem duração média prevista de 10 minutos e poderá ser realizada em horários estabelecidos pelo respondente.

Nesta pesquisa, existe o risco de identificação dos locais da pesquisa e dos(as) participantes. Por isso, o questionário será codificado e os nomes dos participantes das entrevistas no ato da transcrição será fictício. A coleta de dados (perguntas) também apresenta riscos, pois o participante poderá se sentir desconfortável, constrangido ou com dificuldades de qualquer tipo; por isso, todas as perguntas são opcionais, ou seja, o participante não será obrigado a respondê-las. Acerca da segurança dos dados do questionário, a empresa QuestionPRO certifica que a ferramenta utilizada está totalmente em conformidade com *General Data Protection Regulation* (GDPR).

O benefício deste estudo para os(as) participantes informantes será contribuir para a construção de um modelo de referência que auxilie as IES a realizar um processo de curadoria qualificado e que atenda integralmente as exigências do instrumento de avaliação do MEC no quesito conteúdo. A participação é voluntária, ou seja, não haverá remuneração. Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados em congressos e revistas científicas e utilizados em investigações futuras. Os pesquisadores garantem guardar sigilo em relação à identidade dos(as) participantes. Caso deseje receber os resultados da pesquisa, solicite ao pesquisador pelo *e-mail* daiana1502@terra.com.br.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa “CURADORIA DE CONTEÚDO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODELO DE REFERÊNCIA DE QUALIDADE PARA O ENSINO SUPERIOR”. Entendi os benefícios e os riscos envolvidos nessa participação. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito da pesquisa e ao assinar este documento formalizo a minha participação, assegurando que não fui submetido(a) a coação, indução ou intimação. Este termo considera-se aceito no momento em que é assinado ou que o participante clica em “Continue”, na versão *online* do questionário.

_____, _____ / _____ / _____
(Local e data)

Assinatura do(a) participante

Assinatura da testemunha

Daiana G. Rocha

Assinatura da pesquisadora
Daiana Garibaldi da Rocha
Tel: (55-51) 9968-41910

Em caso de dúvida ou denúncia, você pode contatar:
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UniRitter – Rua Orfanotrófio, 555 – Bairro Alto Teresópolis – CEP 90.840-440 Porto Alegre/RS/Brasil. Tel.: (51) 3230-9947. cep@uniritter.edu.br.
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Fernando Pessoa (UFP) – Praça 9 de Abril, 349. CEP 4249-004 – Porto, Portugal. Tel.:(+351) 225 071 300. comissaodeetica.ufp@ufp.edu.pt.
Orientador da pesquisa prof. Doutor Luís Manoel Borges Gouveia. Tel.: (+351) 919.989.114. lmbg@ufp.edu.pt