

MOOC: EM BUSCA DA QUALIDADE¹

João Augusto Ramos e Silva (UEMA – jaresbr@gmail.com)
Ronaldo Bernardo Junior (FGV – ronaldoufrrj@yahoo.com.br)
Iñaki Perriáñez Cañadilla (UPV/EHU – inaki.perianez@ehu.es)

Grupo Temático 5. *Qualidade na Educação a Distância e a democratização do conhecimento*
Subgrupo 5.1 *EaD: questões tecnológicas, econômicas e sociais*

Resumo:

O fenômeno dos MOOC pode ser considerado uma evolução da educação a distância, associado ao movimento dos recursos educacionais abertos e da expansão do conhecimento. Depois de alcançar o sucesso de mídia em 2012, passou por uma crise em 2013, decorrente das altas taxas de abandono dos alunos inscritos, o que fez emergir a necessidade de se discutir a questão da qualidade dos cursos MOOC. Considerando-se a carência de estudos e a inexistência de normas de qualidade aplicadas aos MOOC, buscou-se na literatura, analisar os parâmetros de qualidade da educação superior, que também poderiam ser utilizados para compreender a qualidade dos MOOC, como os utilizado pelas universidades espanholas.

Palavras-chave: MOOC, Qualidade, Educação a Distância.

Abstract:

The phenomenon of MOOC can be considered an evolution of distance education, associated with the movement of open educational resources and the expansion of knowledge. After achieving success in media in 2012, went through a crisis in 2013, due to the high dropout rates of students enrolled, which gave rise to the need to discuss the issue of quality of MOOC courses. Considering the lack of studies and the lack of quality standards applied to MOOC, is sought in the literature, analyzing the quality parameters of higher education, which could also be used to understand the quality of MOOC, as used by Spanish universities.

Keywords: MOOC, Quality, Distance Education.

1

1. Introdução

O movimento MOOC (*Massive Open Online Course*, ou Curso Online Aberto e Massivo), decorre de um processo de inovação no campo da formação geral e difusão universal do conhecimento universitário aberto, orientado pelos princípios da difusão massiva e gratuita de conteúdos, e intermediado por modelos de aplicação *online*, interativos e colaborativos. O primeiro MOOC foi criado em setembro de 2008, no Canadá, por George Siemens, Stephen Downes e Dave Cormier, sendo que a sigla MOOC foi cunhada por Dave Cormier e Bryan Alexander, para designar este tipo de curso (VÁZQUEZ CANO; LÓPES MENESES; SARASOLA SÁNCHEZ-SERRANO, 2013).

De acordo com Mackness, Mak e Williams (2010) os MOOC são os meios modernos de ensino-aprendizagem, com elevado potencial para propagação exponencial do conhecimento, devido estarem baseados em redes sociais ou em Ambientes Virtuais de

¹Trabalho desenvolvido com o apoio financeiro da FAPEMA.

Aprendizagem (AVA). Características complementares aos MOOC lhes conferem ainda mais poder de propagação, tais como a possibilidade de um estudante poder começar o curso a qualquer tempo (não ficando dependente de uma quantidade mínima de alunos para fechar uma turma e nem a horários rígidos para o acompanhamento do conteúdo), e de não haver requisitos prévios para a realização de um curso (DESANTIS, 2012).

Contudo, alguns desafios vêm se apresentando ao universo dos MOOC. Considera-se que o principal deles, que possui maior poder de impossibilitar a sobrevivência e a sustentabilidade dos MOOC, sejam os altos índices de abandono dos cursos pelos alunos inscritos (MACKNESS; MAK; WILLIAMS, 2010; SCOPEO, 2013; POY; GONZALES-AGUILAR, 2014; ZAPATA-ROS, 2014).

Os elevados índices de abandono, situados entre 75% a 95% (POY; GONZALES-AGUILAR, 2014) devem conduzir os gestores acadêmicos a diversas ponderações, sendo que dentre os principais pontos de análise, deve estar a reflexão sobre as expectativas de qualidade dos clientes. Neste aspecto, a qualidade deve ser compreendida em seu nível macro e também em um nível micro, sendo que o maior nível está relacionado à qualidade em serviços, e o nível micro se relaciona à qualidade da educação superior em seus mais variados aspectos.

A partir do contexto apresentado é que emerge o questionamento: Será que os mesmos parâmetros de qualidade utilizados para analisar ações de ensino e aprendizagem na educação superior seriam satisfatórios para analisar também a qualidade dos MOOC? Em decorrência deste questionamento, o presente estudo possui o objetivo de analisar se os parâmetros aplicados nos estudos da qualidade educativa na educação superior também poderiam ser utilizados para avaliar a qualidade dos MOOC.

A fim de produzir concepções satisfatórias ao entendimento da questão, este trabalho se propôs a realizar uma discussão teórica dos autores que tratam sobre a qualidade. Pretende-se com isto aclarar as diferentes possibilidades a serem empregadas no atendimento à questão, bem como apresentar exemplos de casos concretos de aplicações da gestão de qualidades em cursos MOOC.

Após esta introdução, o referencial teórico apresenta um histórico e os principais desafios dos MOOC, bem como o conceito de qualidade e os elementos que compõem a qualidade em serviços educacionais. Em seguida são apresentados os procedimentos metodológicos que formaram a base para a concepção e o desenvolvimento do artigo. Adiante, é realizada uma elaboração teórica com vistas de construir um diálogo entre autores que tratam de qualidade, especificamente em relação aos MOOC. Por fim, faz-se considerações sobre possibilidades de contribuição à discussão relacionada à qualidade dos MOOC.

2. Referencial Teórico

2.1. MOOC

Os MOOCs surgiram a partir da convergência dos movimentos da educação aberta, do software livre e da disponibilização de conteúdos abertos, através do Consórcio *OpenCourseWare* do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT).

O primeiro MOOC criado possuía base Conectivista e foi denominado de cMOOC (com base em aprendizagem colaborativa), ao passo que outro tipo de MOOC, desenvolvido

forma *online* e autônoma.

Uma outra compreensão acerca da repercussão dos MOOC pode ser obtida por meio de pesquisa sobre as tendências no *Google (2014)*, conforme pode ser observado na Figura 2. Tal figura demonstra uma coincidência com a alça de crescimento do *Hype Cycle* de *Gartner*.

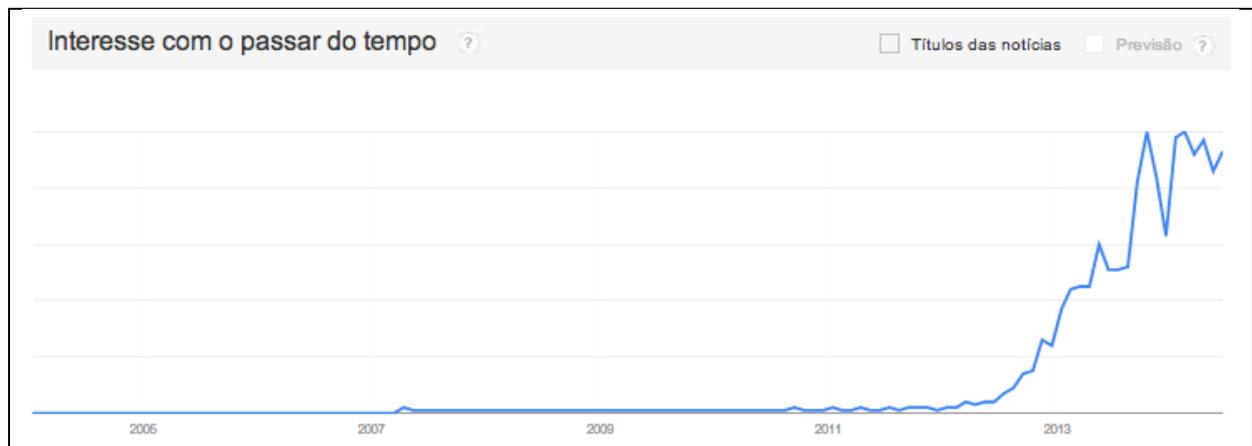


Figura 2. Tendência do interesse sobre os MOOC

Fonte: Google Trends, 2014.

Os cursos MOOC em geral são compostos por vídeo aulas de curta duração, textos, avaliações e interações assíncronas, principalmente entre os alunos, através de fóruns, tópicos de discussão, *blogs*, *wiki* e ferramentas de mídias sociais (estratégias educacionais frequentes e consagradas da educação a distância). Entretanto, vale ainda lembrar, que nem todos os cursos são massivos quanto ao número de alunos, nem utilizam tão somente recursos educacionais abertos (como a gratuidade), o que dificulta uma homogeneidade de características.

Na Europa, a página *Open Education Europe* da *European Commission*, mantém o *European MOOCs Scoreboard* com os dados atualizados dos cursos MOOC dos países europeus. Os dados mais recentes podem ser observado na Tabela 1, onde é possível notar uma posição privilegiada da Espanha, que aparece na liderança, bem a frente dos demais países com 203 cursos MOOC, representando aproximadamente 34% dos MOOCs oferecidos em toda a Europa. Conforme pode ser observado, a Espanha lidera o ranking europeu de MOOC e representa um pouco mais da soma da oferta do segundo e terceiro colocado.

Tabela 1. MOOC na Europa, por país, áreas e no mês de junho (2014).

| País | MOOC | Junho | Área de conhecimento | Total |
|-----------|------|-------|--------------------------|------------|
| Bélgica | 8 | | Ciências aplicadas | 93 |
| Chipre | 1 | | Artes | 16 |
| Dinamarca | 15 | 1 | Negócios | 92 |
| Estônia | 2 | | Humanidades | 72 |
| Finlândia | 5 | | Matemática e estatística | 47 |
| França | 81 | 2 | Ciências naturais | 44 |
| Alemanha | 75 | 3 | Ciência e tecnologia | 136 |
| Irlanda | 3 | | Ciências sociais | 97 |
| Itália | 6 | | Total | 597 |

| | | |
|--------------|------------|-----------|
| Lituânia | 1 | |
| Holanda | 18 | |
| Noruega | 1 | |
| Portugal | 3 | |
| Rússia | 16 | 2 |
| Espanha | 203 | 3 |
| Suécia | 4 | |
| Suíça | 36 | 1 |
| Turquia | 4 | 1 |
| Reino Unido | 120 | 11 |
| Total | 597 | 24 |

Fonte: Open Education Europe, 2014.

2.2. Qualidade na educação superior e nos MOOC

Os serviços podem ser definidos como “a execução de uma ação ligada ou não a um produto físico, realizada por um fornecedor e que resultará em benefícios que não estarão acompanhados da posse de bens aos consumidores” (KOTLER; ARMSTRONG, 1998, p.32). E a qualidade pode ser definida como “o grau de utilidade esperado ou adquirido sobre qualquer coisa, verificável através da forma e dos elementos constitutivos das coisas e pelo resultado do seu uso” (FAZANO, 2006, p. 3).

Assim sendo, é possível inferir que a avaliação da qualidade na prestação de serviços é mais crítica se comparando à qualidade na elaboração de produtos (SCHIFFMAN; KANUK, 2000).

Segundo Hilera, García, García e de-Marcos (2010), os principais organismos internacionais de interesse e que tratam a questão da qualidade são seis (aos quais acrescentou-se o órgão brasileiro responsável):

- ISO (International Organization for Standardization),
- CEN (European Committee for Standardization),
- AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación),
- EFQM (European Foundation for Quality Management),
- EFQUEL (European Foundation for Quality in e-Learning),
- QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education),
- ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Ilustrando-se as ações destas entidades, destacam-se na Tabela 2, os principais padrões e modelos de qualidade que podem ser adotados na educação.

Tabela 2. Comparação entre padrões e modelos de qualidade em educação.

| Padrão/modelo | Organização | Produto | Processo | e-Learning | Geral | Certificação |
|-----------------------|-------------|---------|----------|------------|-------|--------------|
| CWA 14644 | CEN | | X | X | | |
| CWA 15533 | CEN | | X | X | | |
| CWA 15660 | CEN | | X | X | | |
| CWA 15661 | CEN | X | X | X | | |
| EFQM Excellence Model | EFQM | | X | | X | X |
| ISO 9001 | ISO | | X | | X | X |

| | | | | | | |
|-----------------|--------|---|---|---|--|---|
| ISO/IEC 19796-1 | ISO | | X | X | | X |
| ISO/IEC 19796-3 | ISO | X | X | X | | |
| UNE 66181 | AENOR | X | | X | | |
| UNIQUE | EFQUEL | | X | X | | X |
| QAA Code | QAA | | X | X | | X |

Fonte: Hilera, García, García e de-Marcos, 2010, p. 169.

Destes destaca-se a EFQUEL, que iniciou uma discussão sobre a qualidade dos MOOC através do *MOOC Quality Project*.

Para a QAA (2014) inglesa, a garantia da qualidade são “os meios pelos quais uma instituição garante e confirma que as condições estão dadas para que os estudantes alcancem os padrões estabelecidos por elas ou por outra organização que lhe outorgue”; e a melhoria da qualidade como “o processo de tomar medidas deliberadas a nível institucional para melhorar a qualidade das oportunidades de aprendizagem (...) portanto, a melhoria da qualidade é vista como um aspecto da gestão da qualidade institucional”

3. Procedimentos Metodológicos

Patton (1990) recomenda a identificação da unidade de análise como o primeiro passo para a elaboração de uma estratégia metodológica. Como o presente estudo possui o objetivo de descrever se os parâmetros aplicados nos estudos da qualidade educativa na educação superior também poderiam ser utilizados para compreender a qualidade dos MOOC, é possível compreender que a unidade de análise a ser analisada é a qualidade dos mesmos.

Ainda de acordo com Patton (1990), a pesquisa qualitativa possui o mérito de se aprofundar nas categorias decompostas e relacionadas às questões centrais da unidade de análise. Comparando-se com a pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa trabalha em um perímetro menor de atuação, não tendo a ambição de extrapolar os resultados encontrados para a análise de outras realidades; contudo, apresenta maior profundidade de análise, permitindo conhecer o objeto de estudo em maior profundidade, e perceber nuances que poderiam ser despercebidas ou negligenciadas em análises mais abrangentes, compreendendo o objeto de estudo em maior riqueza de detalhes. A fim de produzir respostas satisfatórias a tal questionamento, este estudo foi produzido segundo uma concepção qualitativa.

Ainda no tocante ao objetivo, e em relação à abordagem, este estudo deve ser entendido como descritivo, uma vez que busca descrever como a qualidade vem sendo abordada em estudos sobre os MOOC. Segundo Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”; e de acordo com a Vergara (2010, p.42) “a pesquisa descritiva apresenta a característica de determinada população ou de determinado fenômeno, e não tem como objetivo a explicação dos fenômenos que descreve, apesar de servir como base para esta explicação”.

De acordo com os procedimentos adotados, este estudo é classificado também como bibliográfico. Vergara (2010, p.43) afirma que a pesquisa bibliográfica “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais,

redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Ainda em relação aos procedimentos, este estudo também pode ser classificado como documental, uma vez que, em consideração às exposições de Vergara (2010), a pesquisa documental faz uso de documentos como anais de eventos científicos, e nesta pesquisa utilizou-se de dados coletados tanto em fontes primárias, como sites que hospedam as plataformas MOOC, quanto também fez uso de dados coletados em fontes secundárias, como dados contidos em artigos científicos, guias, e documentos digitais.

4. Análise da Qualidade nos MOOCs

O projeto *MOOC Quality Project* da *European Foundation for Quality in e-Learning*, convidou vários autores especialistas em qualidade no *e-Learning* para falar sobre a qualidade dos MOOC, dos quais alguns deles estão em seguida resumidos.

Downes (2013), um dos criadores do cMOOC, discute em seu artigo *The quality of Massive open online course*, as dificuldades em avaliar a qualidade dos MOOC e propõe que a qualidade seja avaliada pelos resultados dos cursos, sob a ótica de quatro fatores de sucesso:

- autonomia (os alunos utilizam seus próprios objetivos e metas),
- diversidade (consequências da autonomia), abertura (os limites são abertos e os conteúdos são fluidos) e
- interatividade (mistura entre conexão e interatividade).

Para Downes (2013) o sucesso é mais do que os resultados obtidos do processo. Para ele, sem medir a performance, não se pode avaliar o processo, nem se pode planejar mudanças e melhorias.

Sabe-se que um dos fatores-chave da qualidade é a determinação do grupo-alvo a ser atingido. Todo os cursos tem como objetivo atender a um público-alvo de determinados alunos característicos. É interessante notar que os cursos MOOC não restringem as inscrições de alunos, o que corrobora com a descrição de Hill (2013), na qual os alunos que se inscrevem nos cursos MOOC não buscam os mesmos objetivos e possuem as seguintes características:

1. Inscritos (*no-show*): são a maioria dos alunos, que se inscrevem no curso, mas só entram no curso depois que ele acaba;
2. Observadores: são os alunos que acessam os conteúdos, participam das discussões, mas não participam da avaliação;
3. Visitantes (*drop-ins*): são os alunos que realizam algumas atividades dos temas que lhes interessam, mas não concluem o curso;
4. Participantes passivos: são os alunos que apesar de usufruírem dos conteúdos, não participam das atividades;
5. Participantes ativos: são os alunos que de fato realizam todas as atividades e avaliações propostas pelo curso (estes seriam de fato os alunos dos cursos MOOC).

Conole (2013) argumenta que a simples classificação dos MOOC em xMOOC (de interação com conteúdos e aprendizagem behaviorista) e o cMOOC (de interação entre os alunos e aprendizagem conectiva) é insuficiente para caracterizar os diferentes tipos de MOOC e avaliar a qualidade. Propõe então uma classificação baseada em doze dimensões:

- aberto,

- massivo,
- uso de multimídia,
- grau de comunicação,
- grau de colaboração,
- percurso de aprendizagem,
- garantia da qualidade,
- quantidade de reflexão,
- certificação,
- aprendizagem formal,
- autonomia e
- diversidade.

Bremer (2013) acrescenta a classificação de Conole (2013) as seguintes novas dimensões:

- público-alvo,
- métodos de ensino-aprendizagem,
- explicações (o papel dos tutores),
- resultados da aprendizagem (resultados pretendidos),
- teoria de aprendizagem subjacente, e
- estrutura do curso (duração e carga horária).

Conole (2013) também sugere que se aplique o modelo dos 7Cs do Projeto de Aprendizagem, para a qualidade dos MOOC. Este modelo foi criado para permitir que os professores possam elaborar seus cursos, e está composto pelos seguintes elementos:

- conceituar (a visão do curso),
- capturar (revisão dos recursos),
- comunicar (mecanismos para fomentar a comunicação),
- colaborar (mecanismos para fomentar a colaboração),
- considerar (estratégias de avaliação),
- combinar (relacionar distintos enfoques sobre o projeto) e
- consolidar (implementar e avaliar o projeto em um contexto de aprendizagem real).

Conole (2013) ressalta também que é importante distinguir nos cursos, os três aspectos da qualidade: auditoria, garantia e melhoria, segundo os padrões de qualidade europeu do EFQUEL.

Em relação às pesquisas sobre qualidade dos MOOC encontra-se o artigo de Roig Vila, Mengal-Andrés e Suárez Guerrero (2014), que realizaram uma avaliação da qualidade pedagógica dos MOOC, para verificarem também se a qualidade estava condicionada a plataforma onde estavam sendo ministrados, a existência de guia de estudo, os objetivos, as atividades de reforço, e que elementos pedagógicos diferem entre as plataformas. A pesquisa quantitativa, descritiva, comparativa e relacional, foi realizada em MOOC de cursos da área de educação e psicologia, nos quais cinco professores titulares universitários de Tecnologia Educacional, investidos como juízes especialistas, aplicaram a uma amostra não probabilística, 129 avaliações pedagógicas, a 52 cursos, oferecidos por dez plataformas MOOC (nacionais e internacionais), ministrados em língua inglesa (50%) e espanhola (50%), durante o primeiro e segundo semestres de 2013 (Tabelas 3, 4 e 5).

O questionário de avaliação da qualidade dos cursos foi elaborado com 36 itens distribuídos em 10 dimensões diferentes, sendo que nove utilizaram a escala de Likert (1 –

nunca, 2 – quase nunca, 3 – às vezes, 4 – quase sempre e 5 – sempre), com as seguintes questões:

- Guia didática – pretensões do curso, objetivos e atividades de reforço;
- Metodologia – adequação dos conteúdos aos objetivos, coerência metodológica e das atividades;
- Organização dos conteúdos – estrutura dos conteúdos;
- Qualidade dos conteúdos – adequação dos conhecimentos ao curso;
- Recursos didáticos – conteúdos de formas distintas;
- Capacidade de motivação – motivações do curso;
- Elementos de multimídia – qualidade da multimídia e gráficos do curso;
- Estilo de linguagem – sintaxe e semântica dos conteúdos;
- Discriminação e valores – adequação dos conteúdos às normas éticas e valores universais;
- Singularidades dos usuários – adaptação do curso às particularidades do aluno.

Depois de analisarem, ao final do estudo os autores se permitiram destacar as seguintes conclusões:

- A qualidade pedagógica dos MOOC analisados estava com pontuação média acima da média estimada no estudo, determinando com isso, uma solidez pedagógica;
- Em relação às dez dimensões pedagógicas analisadas, os MOOC também resultaram em uma robustez pedagógica;
- Não existem diferenças significativas em termos pedagógicos entre as plataformas estudadas, cabendo destaque, em ordem, às plataformas *OpenHPI*, *Udacity*, *Miríada X* e *UniMOOC*;
- Não existem diferenças significativas entre os cursos nas duas línguas;
- Os cursos que constam de um guia didático se destacam em relação aos que não possuem, com destaques nas dimensões de metodologia, qualidade dos conteúdos, recursos e singularidade;
- A existência de objetivos pedagógicos plenamente definidos também indica uma forte tendência pela melhor qualidade pedagógica dos cursos, assim como as atividades de reforços;
- Por fim concluem que os elementos pedagógicos que mais diferem nas plataformas são a atualização dos conteúdos, comunicação interativa, recursos didáticos, qualidade das apresentações audiovisuais e seleção bibliográfica.

Tabela 3. Qualidade pedagógica de cursos MOOC.

| Plataforma | % Curso | % Questionário | Qualidade* | MB | B | M | A |
|----------------|---------|----------------|------------|-----|------|------|------|
| Miríada X | 15,4 | 19,4 | 113 | | 20 | 56 | 24 |
| Coursera | 23,1 | 18,6 | 105 | 4,2 | 25 | 58,3 | 12,5 |
| Udacity | 13,5 | 7,8 | 118 | | | 80 | 20 |
| Unimooc | 1,9 | 9,3 | 112 | | 25 | 50 | 25 |
| Openlearning | 3,8 | 4,7 | 99 | | 33,3 | 66,7 | |
| OpenHPI | 1,9 | 5,4 | 118 | | | 71,4 | 28,6 |
| UNED COMA | 17,3 | 17,1 | 106 | | 18,2 | 77,3 | 4,5 |
| Class2Go | 7,7 | 6,2 | 108 | | 12,5 | 87,5 | |
| Canvas Network | 7,7 | 6,2 | 101 | | 25 | 75 | |

| | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|------|------|
| EdX | 7,7 | 5,4 | 106 | 14,3 | 85,7 |
|-----|-----|-----|-----|------|------|

Fonte: Adaptado de Roig Vila, Mengal-Andrés e Suárez Guerrero (2014).

(*) média, (MB) muito baixa, (B) baixa, (M) média, (A) alta

Tabela 4. Qualidade por dimensões.

| Dimensão | Ponto médio | c/Guia | s/Guia |
|--------------------|-------------|--------|--------|
| Metodologia | 12 | 15,03 | 13,29 |
| Organização | 9 | 11,31 | 10,33 |
| Qualidade conteúdo | 21 | 19,60 | 16,82 |
| Recursos | 12 | 12,62 | 10,82 |
| Motivação | 2,5 | 3,63 | 3,27 |
| Multimídia | 21 | 26,24 | 26,45 |
| Linguagem | 6 | 9,03 | 8,74 |
| Valores | 6 | 9,16 | 9,06 |
| Singularidades | 6 | 7,18 | 6,61 |

Fonte: Adaptado de Roig Vila, Mengal-Andrés e Suárez Guerrero (2014).

Tabela 5. Agrupação das avaliações pedagógicas.

| Qualidade | % |
|------------------|------|
| MB - Muito baixa | 0,8 |
| B - Baixa | 18,6 |
| M - Média | 67,4 |
| A - Alta | 13,2 |

Fonte: Adaptado de Roig Vila, Mengal-Andrés e Suárez Guerrero (2014).

MB (32-64), B (65-96), M (79-129) E A (130-160).

Por último analisa-se a aplicação do Guia Afortic, adotado pelas universidades espanholas de Andaluzia. Esta aplicação foi proposta por Martín, González e Ángeles García (2013), para avaliar a qualidade dos cursos MOOC a partir do Guia Afortic, que é o marco da qualidade da educação *online* nas universidades da Comunidade de Andaluzia na Espanha. Trata-se de um guia para avaliar a formação universitária, tomando por base as tecnologias de informação e comunicação (TIC), tendo sido elaborado por oito das dez universidades andaluzas. É um manual de referência que serve para avaliar a ação formativa, desde os cursos presenciais com apoio das novas tecnologias, até cursos totalmente virtuais, e está apoiado em cinco critérios: planejamento, programa, recursos, desenvolvimento e qualidade dos resultados (Figura 3).

O procedimento de avaliação da formação online consta de três etapas. A primeira ocorre antes da ação formativa, e se implementa através da avaliação por pares e externa a entidade que oferta o curso. A segunda etapa do processo ocorre ao longo do curso, e a terceira, do produto, se realiza depois de concluído o curso, por intermédio da aplicação de questionários para medir o grau de satisfação dos alunos. Em cada etapa são levantados os resultados da avaliação (positivo/negativo), as fortalezas, debilidades e propostas de melhorias.

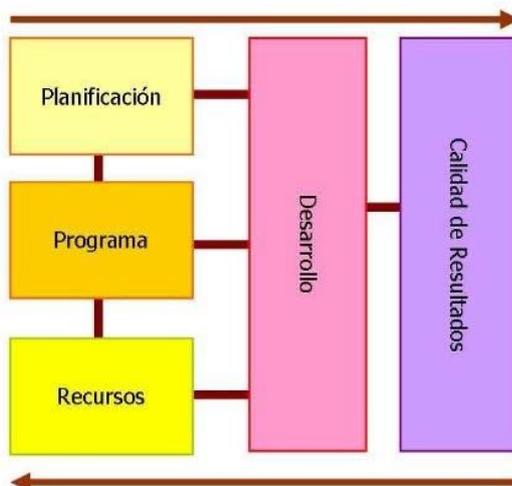


Figura 3. Modelo de avaliação do Guia Afortic
Fonte: Blanco, Cordón e Infante (2005).

Para adaptar a utilização do Guia Afortic para a avaliação da qualidade dos MOOC foram realizadas as seguintes alterações propostas pelos autores:

- planejamento: nome do curso, professores, datas (início/fim), organização dos conteúdos;
- programa: estrutura, objetivos, materiais (vídeos, textos, etc.), atividades, redes sociais, avaliação, certificação;
- recursos: humanos, inscrição dos alunos, seleção dos tutores;
- desenvolvimento do processo: ação dos tutores, procedimentos de avaliação;
- qualidade dos resultados: satisfação dos alunos e professores.

Em cada uma das três etapas de avaliação formativa dos MOOC deverão ser avaliados os materiais produzidos, o desenvolvimento do curso e ao final, realizar a aplicação de questionários com indicadores específicos para cada curso MOOC.

Martín, González e Ángeles García (2013) concluem que desta forma se pode utilizar o Guia Afortic como um “documento matriz para a elaboração de um procedimento para a avaliação e a acreditação da qualidade dos MOOC”.

A extensão deste artigo não permitiria agregar mais dados e detalhes sobre as experiências de qualidade e utilização Guia Afortic, assim que mais informações a respeito podem ser encontradas em Martín Rodríguez (2012); Ramón Hilera, Cervantes e Bengochea (2010); e Campus Virtuales (2013).

5. Considerações finais

É inegável a rápida expansão e afirmação que os MOOC tiveram na formação superior, o que faz com que a cada dia mais e mais pessoas se utilizem das facilidades que proporcionam a educação *online* para aprimorar seus conhecimentos, independente das fronteiras de cada país, das culturas e das línguas.

As promessas de fazer pensar a universidade e os MOOC como as novas formas de difusão do conhecimento científico, ainda provocam debates acalorados, e fatos como as altas taxas de abandonos dos alunos, contribuem ainda mais para a discussão sobre os

formatos, modelos de negócios e possibilidades a serem adotadas pelas plataformas disponibilizadoras de MOOC.

Enquanto não esteja classificada toda a diversidade que compõe o público-alvo das plataformas e dos cursos, que são compostas pelos mais diversos objetivos, dificilmente será possível enquadrar todos os usuários em um único perfil. E pela consideração a este fato isoladamente, a heterogeneidade dos usuários dos MOOC, já seria possível deduzir sobre a dificuldade em formatar uma perspectiva sobre qualidade que atendesse aos anseios de todos os clientes.

O quadro conclusivo aponta para a dificuldade em aplicar nos cursos MOOC os mesmos princípios pedagógicos de qualidade praticados na educação superior. Deste modo, recomenda-se para estudos futuros, que se busque a adequação de um conceito sobre qualidade que seja originado a partir das expectativas dos clientes e que seja suficiente para atender aos anseios de boa prestação de serviços dos cursos e das plataformas MOOC.

Referências

- BREMER, C. *Quality of MOOCs: keeping our promises!* Mooc Quality Project. EFQUEL. Disponível em: <http://mooc.efquel.org/week-6-quality-of-moocs-keeping-our-promises/>. Acesso em: 6 de jun. 2014.
- BLANCO, E.; CORDÓN, O.; INFANTE, A. *Guía Afortic: Guía para la evaluación de acciones formativas basadas en tecnologías de la información y comunicación*. Unidad para la calidad de las universidades andaluzas (UCUA). 2005.
- CAMPUS VIRTUALES. *Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, v. II, n. 1, mar. 2013.
- CONOLE, G. (2013). *Current thinking on the 7Cs of learning design*. Disponível em: e4innovatio.com. Acesso em: 6 de jun. 2014.
- CONOLE, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *RED, Revista de Educación a Distancia*, n. 39. 15 de diciembre de 2013. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/39/>. Acesso em: 6 de jun. 2014.
- DESANTIS, N. After leadership crisis fuelled by Distance-Ed Debate, UVa will put free classes online. *Chronicle of Higher Education* July 17, 2012. Disponível em: <http://chronicle.com/article/After-Leadership-Crisis-Fueled/132917/>. Acesso em: 15 de jul. 2014.
- DOWNES, S. *The quality of massive open online courses*. Disponível em: <http://cdn.efquel.org/wp-content/blogs.dir/7/files/2013/05/week2-The-quality-of-massive-open-online-courses-StephenDownes.pdf>. Acesso em: 6 de jun. 2014.
- FAZANO, Carlos Alberto. *Qualidade: a evolução de um conceito*. São Paulo: Banas Qualidade, set. 2006, n. 172.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOOGLE TRENDS. Disponível em: <http://www.google.com/trends/explore#q=MOOC>. Acessado em: 6 de jun. 2014.
- HILERA, J. R.; GARCÍA, E.; GARCÍA, A.; de-MARCOS, L. Análisis comparativa de estándares y modelos de calidad en e-learning. HILERA, J. R.; CERVANTES, F.; BENGOCHEA, L. *Actas del I Congreso Iberoamericano sobre calidad de la formación virtual (CAFIVIR 2010)*. Alcalá de Henares (Universidad de Alcalá), 2010.

1
2

- HILL, P. *Emerging student patterns in MOOCs: a (revised) graphical view*. E-Literate. Disponível em: <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphical-view/>. Acesso em: 6 de jun. 2014.
- LOHENDAHL, J. *Hype cycle for education, 2013*. Gartner, jul. 2013.
- KOTLER, P.; ARMSTRONG, G. *Princípios de Marketing*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1998.
- MACKNESS, J.; MAK, S. F. J.; WILLIAMS, R. (2010) The ideals and reality of participating in a MOOC. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, & T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010* (pp. 266–274). Lancaster: Lancaster University.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, O. *La satisfacción del usuário en la enseñanza virtual: el caso del sistema universitario andaluz*. Tesis (Doctorado en Documentación). Facultad de Comunicación y Documentación, Universidad de Granada, Granada, 2012.
- MARTÍN, O.; GONZALEZ, F.; ÁNGELES GARCÍA, M. Propuesta de evaluación de la calidad de los MOOCs a partir de la Guía Afortic, *Campus Virtuales*, n. 1, v. II, 2013. Pp. 124-32.
- OPEN EDUCATION EUROPE. *European MOOCs Scoreboard*. Disponível em: <http://www.openeducationeuropa.eu/pt>. Acesso em: 6 de jun. 2014.
- PAPPANO, L. The New York Times. *The Year of the MOOC*. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all>>. Acesso em: 26 mai 2013.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.
- POY, R.; GONZALES-AGUILAR, A. (2014) Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. RISTI. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologia da Informação*. n. E1, 03/2014, pp. 95-118.
- QAA. *Quality Assurance Agency for Higher Education*. Disponível em: <http://www.qaa.ac.uk/>. Acesso em: 6 de jun. 2014.
- RAMÓN HILERA, J.; CERVANTES, F.; BENGOCHEA, L. I Congreso Iberoamericano sobre Calidad de la Enseñanza Virtual (CAFVIR 201). *Libro de Atas*, Alcalá de Henares, 24 a 26 feb. 2010.
- ROIG VILA, R.; MENGUAL-ANDRÉS, S.; SUÁREZ GUERRERO, C. Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC, *Profesorado*, v. 8, n. 1 ene/abr 2014.
- SCOPEO (2013) MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Junho 2013. Scopeo Informe No. 2. Salamanca: CITA.
- SCHIFFMAN, L. G.; KANUK, L. L. *Comportamento do Consumidor*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- VÁZQUEZ CANO; LÓPEZ MENESES; SARASOLA SÁNCHEZ-SERRANO. *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro, 2013.
- VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 12 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- YUAN, L.; POWEL, S. *MOOCs and open education: implications for higher education*. Disponível em: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>. Acesso em: 6 de abr. 2014. (White paper CETIS, 2013).
- ZAPATA-ROS, M. (2013) Analítica de aprendizaje y personalización. *Campus Virtuales*, n. 2, v. II, pp. 88-118.
- ZAPATA-ROS, M. (2014) Enseñanza Universitaria en línea, MOOC y aprendizaje divergente. *Online Higher Education: MOOC, divergent learning and creativity*.

