

Artigo

A presencialidade em um *Small Open Online Course*

The presentiality in a Small Open Online Course

La presencia en un *Small Open Online Course*

Rogério Tubias Schraiber¹
Elena Maria Mallmann²

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, Brasil

Resumo

A Educação a Distância exige uma performance pedagógica que mantenha interação dialógica, a fim de estabelecer presencialidade no processo ensino-aprendizagem mediado por Tecnologias Educacionais em Rede. Desse modo, embasado na presencialidade a partir de Axt (2006) e no Modelo Comunidade de Inquirição proposto pelos autores Garrison, Anderson e Archer (2000), este estudo é o resultado de uma pesquisa de pós-doutorado, cujo propósito foi o de analisar como acontece a presencialidade entre os participantes do *Small Open Online Course*: 'REA: Educação para o Futuro', oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria para professores da Educação Básica do estado do Rio Grande do Sul. Como metodologia, realizou-se um Estudo de Caso, sendo os dados analisados pelo método da Análise Textual Discursiva, que se divide nas fases da unitarização, da categorização e do novo emergente, tomando-se como categorias a Presença Social, a Presença Cognitiva e a Presença de Ensino, do Modelo Comunidade de Inquirição. Os resultados apontam essas categorias como a base para a presencialidade, além da necessidade do desenvolvimento da Fluência Tecnológico-Pedagógica. Conclui-se que o Modelo Comunidade de Inquirição, com as suas três presenças, por meio da interação dialógica, potencializa a Fluência Tecnológico-Pedagógica e a presencialidade, e, conseqüentemente, ambas potencializam o conhecimento, a produção e compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA).

Abstract

Distance Education requires a pedagogical performance that maintains dialogic interaction, in order to establish presentiality in the teaching-learning process mediated by Network Educational Technologies. Thus, based on the Presentiality from Axt (2006) and on the Community of Inquiry Model proposed by authors Garrison, Anderson and Archer (2000), this study is the result of a postdoctoral research, whose purpose was to analyze how the Presentiality of the participants of the Small Open Online Course happens: 'REA: Education for the Future', offered by the Federal University of Santa Maria for teachers of Basic Education in the state of Rio Grande do Sul. As a methodology, a Case Study was carried out, and the data were analyzed by the method of Discursive Textual Analysis, which is divided into the phases of unitarization,

¹ Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor substituto no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) e tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6618-4530>. E-mail: rgartt@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutora pela Universidade Aberta de Portugal. Professora-pesquisadora do Departamento Administração Escolar e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM (mestrado e doutorado). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7611-3904>. E-mail: elena.ufsm@gmail.com.

categorization and the new emerging, taking as categories the Social Presence, the Cognitive Presence and the Teaching Presence, from the Community of Inquiry Model. The results point to these categories as the basis for the Presentiality, in addition to the need to develop Technological-Pedagogical Fluency. It is concluded that the Community of Inquiry Model, with its three presences, through dialogic interaction, enhances Technological-Pedagogical Fluency and Presentiality, and, consequently, both enhance knowledge, production and sharing of Open Educational Resources (OER).

Resumen

La Educación a Distancia requiere de una performance pedagógica que mantenga la interacción dialógica, con el fin de establecer la presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por Tecnologías Educativas en Red. Así, con base en la presencia de Axt (2006) y en el Community of Inquiry Model propuesto por los autores Garrison, Anderson y Archer (2000), este estudio es el resultado de una investigación posdoctoral, cuyo propósito fue analizar cómo la presencia de los participantes del Pequeño Curso Abierto en Línea sucede: 'REA: Educación para el Futuro', ofrecido por la Universidad Federal de Santa María para profesores de Educación Básica en el estado de Rio Grande do Sul. Como metodología se realizó un Estudio de Caso, y los datos fueron analizados por el método de Análisis Textual Discursivo, el cual se divide en las fases de unitarización, categorización y lo nuevo emergente, tomando como categorías la Presencia Social, la Presencia Cognitiva y la Presencia Docente, desde el Modelo de Comunidad de Indagación. Los resultados apuntan estas categorías como base para la presencia, además de la necesidad de desarrollar la Fluidez Tecnológico-Pedagógica. Se concluye que el Modelo de Comunidad de Indagación, con sus tres presencias, a través de la interacción dialógica, potencia la Fluidez Tecnológico-Pedagógica y la presencia, y, en consecuencia, ambas potencian el conocimiento, la producción y el intercambio de Recursos Educativos Abiertos (REA).

Palavras-chave: Presencialidade, Performance pedagógica, Fluência tecnológico-pedagógica, Recursos educacionais abertos.

Keywords: Presentiality, Pedagogical performance, Technological-pedagogical fluency, Open educational resources.

Palabras clave: Presencia, Performance pedagógica, Fluidez tecnológico-pedagógica, Recursos Educativos Abiertos.

Introdução

Segundo dados dos Censos do Ensino Superior do INEP, nos últimos anos verifica-se uma expansão da modalidade de Educação a Distância (EaD). O Censo da Educação Superior de 2021 aponta decréscimo de -1,0% da modalidade presencial com relação a 2020, enquanto a EaD segue crescendo com acréscimo de 24,6% em relação a 2020, passando a representar 17,7% dos cursos de graduação (Brasil, 2023). O número de matrículas na EaD atingiu mais de 3 milhões em 2021, o que representa uma participação de 41,4% do total de matrículas de graduação (Brasil, 2022). São dados que desafiam a pensar meios de fortalecer a interação dialógica no ensino-aprendizagem mediado por Tecnologias Educacionais em Rede (TER). Com base nisso, e em reflexões a partir de uma pesquisa empírica, aponta-se a presencialidade como importante elemento da performance pedagógica dos professores da EaD que precisa ser desenvolvido e estabelecido por meio da interação dialógica. Mediante isso, o estudo da presencialidade se justifica por ser um tema recente, amplo e necessário ao fortalecimento da EaD.

Desse modo, neste artigo apresenta-se o resultado de uma pesquisa de pós-doutorado acerca do referido assunto vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da Universidade Federal de Santa Maria, com os autores inseridos nas edições de 2018 e de 2019 do *Small Open Online Course* (SOOC) 'REA: Educação para o Futuro', ofertado na plataforma Moodle para professores da Educação Básica (EB) do estado do Rio Grande do Sul (RS). Embora houve edições anteriores e posteriores às mencionadas, esta investigação foca apenas nas edições em que o projeto de pós-doutoramento foi implementado. O SOOC em questão vincula-se ao projeto de pesquisa 'Formação de Professores da Educação Básica no RS: Inovação Didático-Metodológica Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA)'³.

Todavia, salienta-se que este estudo não trata sobre políticas de formação docente, mas pode fomentar e inspirar a melhoria da performance pedagógica desses profissionais. Ainda que com todo o avanço e desenvolvimento da tecnologia seja necessário vencer diversas barreiras no que tange à inclusão digital, ao conhecimento tecnológico e pedagógico e às condições de conexão e de acesso a equipamentos que possam garantir a formação e o ensino-aprendizagem, independente dos espaços geográficos onde se encontram.

Pretendeu-se, como objetivo, investigar como a presencialidade se estabelece entre os participantes do referido SOOC no sentido de potencializar o conhecimento, a produção e compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA). Para tanto, abordam-se os conceitos de REA a partir de Mallmann e Mazzardo (2020) e de Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) a partir de Mallmann et al. (2013) e outros autores. A FTP é uma condição para interagir dialogicamente e estabelecer efeitos de presença por meio das TER. O conceito de presencialidade não tem relação com presença física, sendo explicado a partir da interação e da mediação por TER e com embasamento em Axt (2006) e no Modelo Comunidade de Inquirição (Col) de Garrison, Anderson e Archer (2000). Axt (2006) questiona se a presença garantiria algo a mais, além do corpo em sala de aula, que um encontro virtual não garantiria no ensino-aprendizagem, assim, debatendo no campo das tecnologias virtuais a ideia de uma "*presencialidade* incorporal do ser". O modelo Col propõe uma ordem para orientar, facilitar e apoiar o ensino-aprendizagem mediado por computador, sendo estruturado em três tipos de presença⁴: a Presença Social, relacionada à afetividade entre os envolvidos no processo educacional; a Presença Cognitiva, que condiz com a construção de significados ou conhecimentos a partir da reflexão; e a de Presença de Ensino, que tem a ver com o direcionamento e encaminhamento metodológico do processo ensino-aprendizagem de modo que os objetivos sejam alcançados.

Adotou-se o Estudo de Caso como procedimento metodológico com os autores inseridos no SOOC. Os dados produzidos foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2013), tomando-se as três presenças do Modelo Col como categorias que permitiram entender como a

³ Projeto aprovado na chamada do EDITAL FAPERGS 02/2017 Programa Pesquisador Gaúcho-PqG. Tem por objetivos introduzir e aprofundar a integração de tecnologias educacionais hipermídia, especialmente Recursos Educacionais Abertos (REA), através da implementação de programas de formação continuada de professores da Educação Básica do RS, por meio de cursos no formato *Small Open Online Course* (SOOC).

⁴ As três presenças do Modelo Col não fazem relação com presença física.

presencialidade se estabelece. As reflexões são organizadas em cinco seções, sendo a primeira esta introdução; a segunda é a base teórica acerca dos conceitos de REA, FTP, performance pedagógica e presencialidade; a seção seguinte trata do procedimento metodológico; na quarta parte discutem-se os resultados obtidos; e finaliza-se com algumas considerações sobre o estabelecimento da presencialidade a partir de Axt (2006) e das três presenças do Modelo Col.

Conceitos da pesquisa

As tecnologias digitais em constante expansão inserem-se cada vez mais nos processos educacionais e na produção de materiais didáticos. Mediante isso, é necessário incentivar e capacitar os professores da EB a produzirem seus próprios materiais em formato aberto, ou seja, em REA. Há vários recursos educacionais *online* como textos, vídeos, imagens, músicas, apresentações em *slides*, entre outros, mas nem sempre são REA. Para identificar esse tipo de recurso é preciso conhecer um pouco sobre o seu conceito e sua proposta.

Com o objetivo de melhorar a qualidade da EB e, como consta na Declaração REA de Paris de 2012, o termo Recursos Educacionais Abertos foi cunhado no Fórum de 2002 da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), que tratou dos Softwares Didáticos Abertos, sendo definido pela própria UNESCO (2012, p. 1) como:

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação, em qualquer suporte ou mídia, digital ou não, que estão sob domínio público ou são disponibilizados com licença aberta que permite o acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuita por terceiros, sem restrição ou com poucas restrições.

Um recurso educacional é REA quando diferenciado de outros pelas Licenças Abertas que delimitam o que é possível fazer, ou, pela condição de Domínio Público que permite reusar, redistribuir e produzir obra derivada. Wiley (2014) apresenta as cinco liberdades (ou 5 Rs) de abertura dos REA, que são: Reter - direito de fazer e possuir cópias do recurso (o professor pode organizar um acervo sobre sua área/disciplina de atuação); Reutilizar - direito de usar o REA conforme necessita (estudo, organização de materiais didáticos, planejamentos de atividades e implementação com os estudantes, indicar como material complementar...); Rever - direito de adaptar, adequar ou alterar o recurso ao contexto e conteúdos; Remix - direito de combinar o conteúdo original ou adaptado com outro conteúdo aberto para criar um novo recurso (o professor pode selecionar a melhor parte de um ou mais recursos para criar outro); Redistribuir - direito de compartilhar cópias do REA original, revisado e/ou remixado (Mallmann e Mazzardo, 2020).

De acordo com as autoras supracitadas, essas liberdades são possíveis desde que legitimadas pela admissão das Licenças Abertas nos recursos, as *Creative Commons* - apresentadas na figura 1 com seus ícones e significados correspondentes - ou se o recurso pertencer ao Domínio Público, também aberta. Atendida essa condição não é preciso solicitar permissão ao proprietário dos direitos autorais do REA original para usá-lo ou alterá-lo.

Em tempo, o *Copyleft* também é do tipo aberto e representa as licenças de *software* livre, o que significa o direito de cópia, sendo um modo legal de tornar um programa em *software* livre e exigir que todas as suas versões modificadas continuem sendo livres. Já no caso do Direito Autoral, o *Copyright*, possui todos os direitos reservados.⁵

Figura 1 - Ícones das licenças *Creative Commons*

Ícone	Significado
	Ícone do <i>Creative Commons</i>
	Atribuição (BY) - permissão para copiar, distribuir, exibir e executar a obra e fazer trabalhos derivados dela, mesmo para fins comerciais, desde que seja atribuído o crédito ao autor ou licenciador da obra original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis, sendo recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.
	Uso Não Comercial (NC) - permissão para copiar, distribuir, exibir e executar a obra e fazer trabalhos derivados dela, desde que sejam para fins não-comerciais.
	Não a Obra Derivada (ND) - permissão para copiar, distribuir, exibir e executar apenas cópias exatas da obra, não podendo criar derivações da mesma.
	Compartilhamento pela mesma licença (SA) - é preciso distribuir as obras derivadas somente sob uma licença idêntica à que governa a obra original.

Fonte: Mallmann e Mazzardo (2020, p. 52).

Mallmann e Mazzardo (2020, p. 55) salientam que “se o recurso não possui licença aberta, não está em Domínio Público e também não apresenta nenhuma informação sobre autorização para modificar, o recurso possui direitos autorais e, portanto, não é um REA”. Como a cultura dos REA ainda é embrionária entre os professores da EB, surge a necessidade de formação continuada com o propósito de expandi-la. Nesse sentido, a proposta do SOOC ‘REA: Educação para o Futuro’ visa alavancar o conhecimento e a autonomia dos professores na produção e compartilhamento de REA, estando em consonância com a competência 5 da Base Nacional Comum (BNC) de Formação - Inicial e Continuada - que diz que visa:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019, p. 13; 2020, p. 8).

Essa competência está diretamente relacionada às competências da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica que apontam como desafio o investimento na formação de professores a respeito de temas contemporâneos como as tecnologias educacionais, a educação e cultura digital

⁵ Os ícones do Domínio Público, *Copyleft* e *Copyright* podem ser visualizados em Mallmann e Mazzardo (2020, p. 53), disponível em: <https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/>

(BRASIL, 2018), incluindo-se, nesses aspectos, os REA. Desse modo, a formação realizada por meio de formatos emergentes, como é o caso desse SOOC, não só atende essa necessidade formativa, como amplia esse potencial ao serem trabalhados princípios essenciais como a interação, a colaboração, a coautoria e a presencialidade. Toda a proposta de formação do SOOC está alinhada com as novas demandas recomendadas tanto pela BNC-Formação Inicial como pela BNC-Formação Continuada.

Nessa empreitada de formação, é necessário desenvolver nos professores o conhecimento tecnológico e sua conexão com o conhecimento pedagógico, ou seja, a Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP), que é quando as fluências tecnológica e pedagógica se imbricam e se materializam no desenvolvimento das práticas pedagógicas. A fluência com as tecnologias envolve não apenas saber usá-las, mas saber construir significados com elas (Papert e Resnick, 1995; Schlemmer, 2011), o que quer dizer que os professores precisam desenvolver FTP para adquirir condições de produzir REA em meios digitais. Isso “requer desenvolvimento de habilidades que potencializem a integração das tecnologias, sua aplicação na mediação pedagógica e a apropriação de suas potencialidades para (re)criar situações de ensino-aprendizagem” (Mallmann e Jacques, 2014, p. 57). Além disso, ser fluente tecnologicamente demanda:

[...] conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações. Criar, corrigir, modificar interativamente diferentes ferramentas e artefatos, compartilhando novos conceitos, funções, programas e ideias (Schneider, 2012, p. 80).

A FTP é necessária à presencialidade porque se dá por intermédio das possibilidades tecnológicas. Estabelecer presencialidade fez parte da performance pedagógica dos professores do SOOC, cuja complexidade “consiste na efetivação da mediação pedagógica através das tecnologias educacionais em rede” (Mallmann et al., 2013, p. 310). Os efeitos de presença permitem visualizar a performance pedagógica como um processo que “se complexifica na medida em que são requeridas aquisição e aprimoramento de fluência nas tecnologias educacionais”, assim, caracterizando-se como uma “ação complexa pelo fato de que é necessário desenvolver aptidões e conhecimentos para organizar e direcionar a prática pedagógica” (Mallmann et al., 2013, p. 314-318).

Essa ação complexa se dá de alguém para alguém, integrando o movimento ensino-aprendizagem entre professores, tutores e estudantes. A performance pedagógica é, justamente, o movimento do fazer dos profissionais da Educação, abrangendo seus modos de exercer ensino-aprendizagem, promovendo problematização, conhecimento e formação com base na mediação, na colaboração, na interação e na presencialidade. Tudo o que esses profissionais fazem para que o ensino-aprendizagem aconteça é performance.

A performance pedagógica abrange ações que intervêm no contexto educacional e despertam reações nos envolvidos, sendo um “ato de invenção, criação de situações que induzam os estudantes à aprendizagem” (Jacques, 2014, p. 66). Logo, é uma “ação educativa” e “performativa, de abertura de horizontes de possibilidades” (Conte, 2012, p.16) que faz do movimento educacional um ato. Ensinar é performar, é fazer o papel de educador acontecer.

Esse papel é performance pedagógica e não deve ser confundido com mero desempenho, pois se trata do “desenvolvimento de competências para transposição de saberes lançando mão das possibilidades da hipermídia para gerar ensino-aprendizagem” (Mallmann e Jacques, 2014, p.50).

Com essas competências a performance pedagógica possibilita pensar o processo ensino-aprendizagem em EaD como invenção capaz de gerar mais interação dialógica, aproximando quem está em diferentes espaços geográficos. Isso pode garantir uma formação mais empática, mantendo os cursistas próximos e acolhidos. Para tanto, foi necessário estabelecer presencialidade para melhor orientá-los na aprendizagem, na produção e no compartilhamento de REA, pois se os professores da EB estão compromissados com isso, pensar modos de mantê-los acolhidos e engajados na formação contínua é conveniente.

Em função do ineditismo da discussão sobre a presencialidade na EaD, não foi possível construir um estado da arte, todavia, buscou-se embasamento em autores que apontam a sua necessidade nessa modalidade. De início, o termo ‘presencialidade’, conforme o dicionário Aurélio, significa a “qualidade ou estado de presencial”, diferenciando-se do conceito de ‘presença’ que é “o comparecimento de alguém a determinado lugar”. Para Axt (2006, p. 258) a presencialidade conota “um sentido mais filosófico de participação do ser da consciência, do que é evidente ao espírito ou ser da consciência”. Enquanto a presença se dá com pessoas em um mesmo espaço físico, a presencialidade está para a ideia de “aproximação” gerada pela interação *online* entre pessoas situadas em diferentes espaços físicos.

À vista disso, a presencialidade se assemelha àquilo que Valente (2005, p. 91) se refere como o “estar junto virtual”, que é o “processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação [...] que prevê um alto grau de interação entre professor e alunos”. Na EaD, estar junto virtualmente significa que a presencialidade se dá pelas interações humanas no contexto das plataformas de ensino-aprendizagem ou por mecanismos síncronos de videoconferência ou webinar. Isto é, ela acontece mediada pela tecnologia e na ausência da presença física. Nesse âmbito, Axt (2006, p. 258) questiona se:

[...] uma configuração de sala de aula virtual, sendo interacional, dispensaria a instância do corpo presente; se, por outro lado, a existência de interação garantiria, em alguma medida, auto exposição e se esta última poderia valer como *presença virtual*; e se isso não valeria do mesmo modo para a sala de aula de corpo presente, com isso querendo, talvez, sugerir que não seria tanto uma questão de *presença* de um corpo que está em jogo, mas de *presencialidade* do ser.

Mediante isso, a interação pode garantir a presencialidade, dispensando o corpo presente. Para tanto, é necessário desenvolver FTP para possibilitar criatividade na geração de presencialidade. Outro aspecto muito importante é o caráter empático ao interagir, pois a socioafetividade cria aproximação e um ‘calor humano’ capaz de conquistar a atenção e a confiança. Isso faz com que o cursista perceba a “*presencialidade* do ser”, em que o corpo ainda está presente por meio de *lives*, gestos, palavras ou voz, mas de modo que a interação torna-se dialógica e a materialidade deixa de ser orgânica para se tornar discursiva (Axt, 2006).

A interação acaba por se desterritorializar da relação física e presencial para se reterritorializar no espaço *online* como interação dialógica mediada pela tecnologia. Nessa reterritorialização, a manifestação pública é anunciada pela presencialidade como constância para poder interagir. Isso se relaciona com o que Axt (2006) chama de “*presencialidade* incorporal do ser”, um modo de produzir por meio das tecnologias que permitem interação a distância. O corpo continua existindo, mas agindo pela interface tecnológica.

A presencialidade é incorporal, é um efeito de presença no qual estão contidas a importância e a complexidade da posição ocupada por quem precisa possuir fluência na prática política educativa, formativa e mediatizada (Souza et al., 2004). Coaduna com essa ideia a de Axt (2006, p. 268), ao afirmar que “na EaD, mais do que exigir uma garantia de *presença* corporal, seria de se pensar como obter elementos que possibilitem produzir modos virtuais de *interação dialógica*, cuja composição [...] faz pressupor existência de *presencialidade*”.

Desse modo, interagir por Fóruns, mensagens ou vídeo são meios de aproximação que geram presencialidade no contexto das plataformas de ensino-aprendizagem, como o Moodle. Lembra Bourriaud (2009, p. 92) que “nossa época realmente é a época da *tela*”, o que significa que o espaço da tela (do computador ou smartphone) é onde se pode exercer toda a criatividade possível em termos de presencialidade. A tela gera novos sentidos aos processos ensino-aprendizagem, sejam *online* ou *offline*.

A tecnologia é um novo plano habitado pela interação dialógica, onde é possível exercer diversas ações e funções. Diante disso, Axt (2006) se pergunta “se o corpo presente em sala de aula garante alguma coisa, além de um corpo presente; e o que um encontro presencial garante que um encontro virtual não possa garantir?” A presencialidade precisa garantir a geração de sentidos no ensino-aprendizagem, pois esses sentidos “estão presentes na interação escrita, mesmo a distância, garantindo, não a presença de um corpo, mas um modo de *presencialidade* (Axt, 2006, p. 268).

A escrita é um dos instrumentos essenciais para a interação dialógica na EaD e consequente produção de sentidos. O modo e a frequência com que o professor interage passam pela escrita e geram efeitos de presença (ainda que sejam usados recursos de videoconferência). É nesse ponto que a performance pedagógica necessita ser criativa, produzindo pela escrita (e também pelo audiovisual) possibilidades que favoreçam e consolidem esses efeitos. Por isso, a FTP tem a função de subsidiar a criatividade, proporcionando conhecimento acerca do uso da escrita de modo a potencializar a presencialidade. Para tanto, o Modelo Comunidade de Inquirição (Col), de Garrison, Anderson e Archer (2000), composto pelas presenças Social, Cognitiva e de Ensino, contribui grandemente para o estabelecimento da presencialidade.

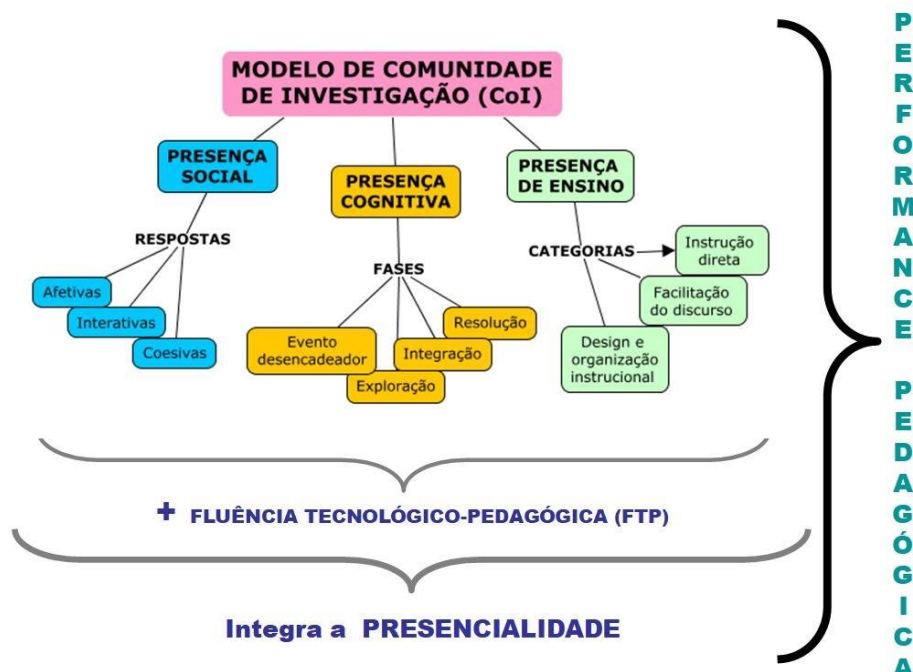
Nesse Modelo, a Presença Social é a capacidade de se projetar social e emocionalmente estabelecendo relações pessoais e propositadas. O propósito é criar condições para a investigação e interação de qualidade para alcançar objetivos afetivos e educacionais colaborativamente. Engloba três categorias: as Respostas Afetivas - que abarcam a expressão de emoções e sentimentos, o que pode se manifestar pelo uso de *emoticons*, palavras ou frases com humor em uma comunicação menos formal; as Respostas Interativas - que incluem um reforço positivo como reconhecimento de contribuições, *feedback* ou expressões de admiração e elogio; as Respostas Coesivas - que dizem respeito à construção e manutenção do sentido de compromisso compartilhado; expressões fáticas,

saudações, vocativos e referência ao grupo como 'nós' são indicadores que reforçam laços sociais; cria relações pessoais, mas com dado propósito. Essas categorias são essenciais para criar respeito, confiança e ajuda mútua para viabilizar a produção do conhecimento colaborativo via TER.

A Presença Cognitiva diz respeito ao desenvolvimento de processos mentais superiores, ao nível em que os estudantes constroem e confirmam significados por meio da reflexão e do discurso sustentado em conjunto. Essa presença é operacionalizada por meio de quatro fases: o Evento Desencadeador - que envolve uma questão ou problema emergente da experiência e é identificado para inquirição; a Exploração - é o questionamento de ideias, momento em que os estudantes exploram a questão, individualmente e/ou coletivamente, através da reflexão crítica; a Integração - que é a construção de sentidos e/ou significados a partir das ideias geradas na Exploração e a testagem da aplicabilidade dessas ideias em termos de adequação à questão em investigação; a Resolução - caracterizada pela ação direta dos estudantes, com aplicação dos conhecimentos recém-adquiridos em contextos educativos ou de trabalho, o que pode resultar em um novo problema.

A Presença de Ensino se manifesta quando o professor define o programa da disciplina, quando planeja e elabora o curso e se mantém no direcionamento e orientação dos estudantes até o seu fim. É por meio dessa presença que a aprendizagem formal é alcançada (Kerckhoff, 2009), podendo ser desenvolvida também por equipes de *designers* instrucionais, coordenadores de curso e estudantes. É subdividida em três categorias: o *Design* e Organização Instrucional - que engloba o *design*, a organização, a estrutura e a coordenação do curso (definição do currículo, *design* da metodologia, estabelecimento do cronograma de atividades, materiais); a Facilitação do Discurso - que inclui, entre professor/tutor e estudantes, acordo e desacordo, busca por consenso, incentivo, reconhecimento e reforço às contribuições, acolhimento dos estudantes, promoção de discussão e interação, de modo que todos respondam e participem; a Instrução Direta - é relacionada à área de especialização do professor e compreende a apresentação de conteúdo, a provocação de reflexão e discurso, a focalização e síntese de discussões e a inserção de conhecimento de fontes diversas. O professor formador deve possuir conhecimentos teóricos, pedagógicos e FTP para estabelecer ligações entre as contribuições dos estudantes e diagnosticar percepções e compreensões curriculares.

Essas três presenças formam base para a presencialidade e, no mapa mental da figura 2, visualiza-se como essas presenças com suas subdivisões e a FTP integram a presencialidade na performance pedagógica. Com base nesses fundamentos, a seguir, delineia-se o procedimentos metodológico.

Figura 2 - Esquema da performance pedagógica

Fonte: Schraiber (2021).

Procedimentos metodológicos

No compromisso com uma pesquisa qualitativa com movimento de ação-reflexão-ação, abrangendo teoria e prática, pensar e fazer, respectivamente, realizou-se o Estudo de Caso do SOOC 'REA: Educação para o Futuro'. A participação como professores desse curso permitiu analisar o modo como a presencialidade se estabeleceu entre os participantes.

Em primeiro lugar, entende-se que a pesquisa qualitativa estuda “fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21) como, por exemplo, em uma plataforma virtual de ensino-aprendizagem. Por isso, optou-se pelo Estudo de Caso, o qual é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39). Desse modo, o fenômeno investigado é o da presencialidade no contexto do referido SOOC, no desejo de entender o modo como é estabelecida.

O Estudo de Caso proposto é único por possuir apenas esse fenômeno nesse contexto; é descritivo por descrever a presencialidade fornecendo resposta ao problema do tipo ‘como?’, além de identificar diferentes modos de manifestações em que o fenômeno acontece; é exploratório por não pretender uma resposta definida ao problema, mas uma visão mais acurada para um tema ainda pouco estudado (Gil, 2009). Para desenvolver este estudo o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade na qual foi desenvolvido. Os instrumentos de coleta de dados foram as quatro unidades do SOOC, as interações entre professores e cursistas nas atividades de Fórum dessas unidades, além de questionários. Entrevistas não foram realizadas. Embora nem

todos os participantes se mantiveram ativos ao longo do curso, o objetivo da presencialidade foi possível de ser atingido sob a perspectiva da interação dialógica constante.

Com o montante de dados em mão, as interpretações foram realizadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2013), que dividem o processo de análise em três momentos, sendo: a unitarização como a fragmentação da totalidade dos dados em várias unidades (palavras, frases ou pequenos depoimentos); a categorização como o agrupamento dessas unidades em categorias; e o novo emergente como a compreensão que assume valor ao apresentar as novas reflexões em metatexto.

A fase de unitarização, a partir do corpus textual das interações nas atividades de Fórum, revelou várias unidades que afirmaram as três presenças do Modelo Col como necessárias ao estabelecimento da presencialidade no SOOC. Dessa forma, na fase da categorização, elegeu-se a Presença Social, a Presença Cognitiva e a Presença de Ensino como categorias de pesquisa que auxiliaram na compreensão do modo como a presencialidade é estabelecida e na construção do novo emergente.

Para uma organização mais alinhada das reflexões elencaram-se alguns critérios dentro de cada uma das três presenças. Assim, tem-se a afetividade e aproximação para a Presença Social e o conhecimento construído para a Presença Cognitiva. Com isso, aponta-se o que nas interações foi capaz de promover Presença Social e quais conhecimentos foram construídos sobre a temática REA caracterizando a Presença Cognitiva. Para a Presença de Ensino os critérios foram o design de apresentação e a organização metodológica do SOOC no Moodle. Desse modo, apontou-se como essa presença se manifesta no *design*, na metodologia, nos materiais didáticos e nas atividades do curso como meios estabelecadores de presencialidade. No quadro 1 sintetiza-se o procedimento de análise dos dados.

Quadro 1 - Síntese do procedimento de análise dos dados

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)			
Unitarização	Fragmentos de depoimentos dos participantes do SOOC ↓	Fragmentos de depoimentos dos participantes do SOOC ↓	Design do SOOC no Moodle ↓
Categorização	Presença Social	Presença Cognitiva	Presença de Ensino
Crítérios	Afetividade e Aproximação	Conhecimento construído	Design de apresentação e Organização metodológica
 Novo Emergente			

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Para uma apresentação mais ordenada dos resultados discute-se a categoria da Presença de Ensino junto à contextualização do SOOC e, na sequência, as demais categorias.

SOOC 'REA: Educação para o Futuro': Contexto e Presença de Ensino

O curso 'REA: Educação para o Futuro', no formato *Small Open Online Course* (SOOC), foi uma formação continuada ofertada aos professores da EB do Estado do RS, cuja proposta foi desenvolvida na UFSM pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede e realizada na plataforma Moodle⁶, com carga de 40 horas por edição. Como objetivos, o curso se propôs a trabalhar os limites e possibilidades dos REA em relação a sua produção e compartilhamento, introduzir e aprofundar a integração de tecnologias educacionais hiperlinks, especialmente REA, na EB.

Lauermann et al. (2019, p.3) descrevem os cursos na modalidade SOOC como “cursos *online* com inscrição aberta conforme critérios para delimitar um grande número de participantes”, o que para Shimabukuro (2013) permite acompanhar e emitir *feedback* por professor ou tutor. Conforme Mazzardo, Nobre e Mallmann (2017, p. 179) as características de um SOOC “possibilitam a adoção de recursos educacionais e concepções pedagógicas diversificadas, que podem ser exploradas na formação de professores, em diversos contextos, para responder a necessidades específicas”. Nessa perspectiva, o SOOC 'REA: Educação para o Futuro' não visa somente produzir REA, mas a conscientização de que, quanto mais se agregarem as Licenças Abertas aos recursos produzidos, mais ampla será a cadeia de REA. Para isso, é preciso superar a falta de fluência tanto com a tecnologia como com as licenças que tornam os REA compartilháveis e adaptáveis (Schneider; Mallmann; Schraiber, 2020).

Tanto na edição de 2018 como na de 2019 o referido SOOC ofereceu 500 vagas. Ambas as edições somaram 745 cursistas com inscrições efetivadas, entre professores, técnicos e tecnólogos das redes pública e privada da EB do RS. A edição de 2018 contou com 348 inscritos divididos em 4 turmas, cada uma orientada por 4 professores. Desse total, 84 nunca acessaram o curso e 83 foram certificados. Em 2019 adotou-se outra organização, sendo o total de 397 inscritos dividido em 15 turmas, cada qual a cargo de um professor responsável. Nessa edição, 69 nunca acessaram e 100 concluíram com êxito.

Na organização da equipe docente, o tempo de dedicação de cada professor nas atividades do curso era de 5 horas semanais, o que permitia as ações de mediação e interação no sentido de oferecer atenção e presencialidade de um modo equilibrado a todos os cursistas. No entanto, é interessante ressaltar que, como a participação no curso se deu por livre adesão, as 500 vagas não foram preenchidas em nenhuma das edições. Além disso, muitos inscritos nunca acessam o curso no Moodle, o que elevou o percentual de não concluintes.

Ao refletir sobre o *design* e organização didático-metodológica do SOOC, percebeu-se que a Presença de Ensino se mostrou muito intensa, tanto na organização dos conteúdos e materiais didáticos, que são todos roteirizados, quanto nos enunciados e organização das atividades de Fórum. Assim, a Presença de Ensino manteve a orientação e o foco dos cursistas nos estudos.

A organização do curso no Moodle estruturou-se em quatro unidades de trabalho, sendo que, antes da primeira, inseriram-se o Box Geral e o Box Introdução. O primeiro continha informações sobre a duração do curso e seus créditos, além de um Fórum para avisos e notícias. O segundo exibia um vídeo

⁶ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Plataforma livre disponível em: <https://ead06.proj.ufsm.br/login/index.php>

sobre os desafios dos REA, o plano de ensino do SOOC, as atividades introdutórias e um Fórum para dúvidas. Esses box introduziram o curso, situando os cursistas no tema e na proposta. É o início da Presença de Ensino.

Na Unidade 1 (figura 3), que tratou dos Recursos Educacionais Abertos, constavam o objetivo, que visava conhecer o conceito, identificar, ver exemplos e saber onde encontrar REA; os materiais de estudo; e o primeiro Fórum como atividade avaliativa, além de outro para dúvidas. A atividade propunha uma discussão a respeito dos conceitos e características dos REA.

Na Unidade 2 (figura 4) abordaram-se os Direitos Autorais e as Licenças Abertas, cujo objetivo foi o de conhecer a Lei Nº 9610/98 que regula os direitos autorais no Brasil e aprofundar os conhecimentos sobre as Licenças Abertas. Seguiu-se com o material de estudo, a segunda atividade e o Fórum de dúvidas.

Na Unidade 3 (figura 5) o tema foi a Organização de Material Didático Aberto e seu objetivo consistiu em adaptar um REA. Os materiais trataram sobre a adaptação de REA e o seu licenciamento.

Na Unidade 4 (figura 6) estudou-se a Produção e Compartilhamento de REA, com o objetivo de criar um desses recursos. O material desse conteúdo antecipou a terceira atividade que tratou dos conteúdos das Unidades 3 e 4. Seguiu-se com o Fórum de dúvidas e um questionário de avaliação do curso.

Figura 3 - Box Unidade 1 - Recursos Educacionais Abertos

Recursos Educacionais Abertos



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Open_Educational_Resources_-_Logo Autor: Jonathasmello - CC BY

Objetivo da unidade 1: conhecer o conceito, identificar, ver exemplos e saber onde encontrar Recursos Educacionais Abertos (REA).

Inicie seus estudos acessando os capítulos do livro da Unidade I:

 **Unidade I - REA**

Caso necessite, veja, também, este material complementar:

 **Onde Encontrar REA para a Educação Básica?**

Após os estudos dos materiais sugeridos, realize a atividade dessa unidade:

 **Unidade I - Atividade Avaliativa 1**

Se você tiver dúvidas a respeito dos conteúdos e sobre a realização da atividade, adicione um tópico e escreva sua mensagem nesse Fórum. Nossa equipe responderá em seguida:

 **Dúvidas Unidade I**

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Figura 4 - Box Unidade 2 – Direitos Autorais e Licenças Abertas**Direitos Autorais e Licenças Abertas**

Remix de imagens organizado pelas autoras.

Imagens Originais disponíveis em <https://commons.wikimedia.org> e <http://tell.colvee.org/>

Objetivo da unidade 2: conhecer a Lei Nº 9610/98, que regula os direitos autorais no Brasil e aprofundar os conhecimentos sobre as Licenças Abertas.

Inicie seus estudos acessando os capítulos do livro da Unidade II:

Unidade II - Direitos Autorais e Licenças Abertas

Após os estudos dos materiais sugeridos, realize a atividade da Unidade II:

Unidade II - Atividade Avaliativa 2

Se você tiver dúvidas a respeito dos conteúdos e sobre a realização da atividade, adicione um tópico e escreva sua mensagem nesse Fórum. Nossa equipe responderá em seguida:

Dúvidas Unidade II

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Figura 5 - Box Unidade 3 – Organização de Material Didático Aberto**Organização de Material Didático Aberto**

Imagem capturada de: http://condigital.ccead.puc-rio.br/condigital/index.php?option=com_content&view=article&id=508&Itemid=91

Objetivo da unidade 3: adaptar um REA

Inicie seus estudos acessando os capítulos do livro da Unidade III:

Unidade III - Material Didático Aberto - Adaptação de REA

Tutorial para licenciar produções com Creative Commons

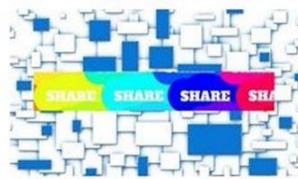
Se você tiver dúvidas a respeito dos conteúdos e sobre a realização da atividade, adicione um tópico e escreva sua mensagem nesse Fórum. Nossa equipe responderá em seguida:

Fórum Dúvidas Unidade III

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Figura 6 - Box Unidade 4 - Produção e Compartilhamento de REA

Produção e Compartilhamento de REA



Remix Imagens - <https://pixabay.com/>

Objetivo da unidade 4: criar um REA.

Inicie seus estudos acessando os capítulos do livro da Unidade IV:

 [Unidade IV - Produção e Compartilhamento de REA](#)

Após os estudos dos materiais sugeridos, realize a atividade da Unidade III e IV:

 [Unidade III e IV - Atividade Avaliativa 3](#)

Se você tiver dúvidas a respeito dos conteúdos e sobre a realização da atividade, adicione um tópico e escreva sua mensagem nesse Fórum. Nossa equipe responderá em seguida:

 [Dúvidas sobre a Unidade IV](#)

Participe da Pesquisa Final deste curso. Sua contribuição é de grande valia.

 [Pesquisa final](#)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

O material de estudo de cada unidade foi produzido em formato de Livro (figura 7) pela ferramenta Recurso do Moodle, sendo possível passar de uma página à outra clicando em uma seta, semelhante a uma apresentação de *slides*, ou navegar pelo sumário à direita da página. O livro da Unidade 1 traz no início uma apresentação com questões gerais para fomentar a discussão sobre os REA e prossegue com os objetivos e os conteúdos da unidade. Os demais livros seguem dentro do mesmo modo, com textos, links, imagens e vídeos, assemelhando-se a um hipertexto, o que deixa o material mais dinâmico e atrativo ao estudo. A ferramenta Recurso, com suas possibilidades de produção de material, auxilia no estabelecimento da Presença de Ensino.

Dessa maneira, o desenvolvimento desses livros teve, por base, uma organização instrucional, o que envolveu *design* em seu planejamento para que os conteúdos fossem expostos de modo prático e atraente ao leitor. São materiais que tiveram instrução direta, sendo desenvolvidos por profissionais com especialização na área desses conteúdos. Portanto, aspectos como a apresentação do material, a provocação de reflexão e discussão, e a inserção de diversos conhecimentos foram devidamente pensadas e planejadas no desejo da intensificação da presencialidade a partir da Presença de Ensino nos aspectos metodológicos do SOOC.

Para a realização das atividades escolheu-se o Fórum por sua capacidade e praticidade em promover interação, discussão e troca de saberes entre professores e cursistas. O Fórum possui um *design* que permite expor toda a proposta da atividade e um sistema de organização das postagens por cursista em tópicos que ordenam a interação. Há no Fórum uma Presença de Ensino bastante intensa e capaz de manter os conhecimentos dos cursistas em desenvolvimento por meio da interação.

Figura 7 - Primeira página do Livro da Unidade I

Unidade I - REA

1 Apresentação

Olá Professor(a)! Seja bem-vindo ao curso REA: Educação para o Futuro!

Neste curso você irá conhecer e explorar os Recursos Educacionais Abertos (REA) e novas concepções sobre os recursos e a organização de materiais didáticos.

Público Alvo: professores e técnicos/tecnólogos da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul (RS).

Rede Pública - 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)

Rede Municipal de Santa maria

Rede Pública Estadual do RS

Rede Pública municipal do RS

Instituto Federal do RS

Rede Federal do RS

Para Refletir:

Quais são os recursos didáticos que você utiliza em suas aulas?

Você considera seus materiais didáticos diversificados?

Você utiliza recursos educacionais disponíveis na Internet?

1 Apresentação
2 Objetivos
3 O que são Recursos Educacionais Abertos?
4 Áudio: O que são REA by El Mallmann
5 Vídeo: Introdução aos REA, Daniele da Rocha Schenck
6 Pequeno Histórico dos REA
7 Histórico dos REA no Brasil
8 O que caracteriza os REA?
9 Como identificar um REA?
10 Vídeo - REA: licenças e reutilização
11 Benefícios dos REA
12 REA e a Prática Docente
13 REA e os Estudantes
14 Síntese da Unidade I - REA
15 Material Complementar - Públicas Institucionais sobre REA
16 Referências
17 Créditos

⚙ Administração

▼ Administração de livros

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Como mostrado na figura 8, os enunciados das atividades são claros, objetivos e organizados de forma a não deixar dúvida sobre o que é solicitado. Cada uma das três atividades propostas ao longo do SOOC seguiu esse modo de orientação roteirizado, o que reforça ainda mais a Presença de Ensino no *design* do curso. Acompanha a atividade um quadro com os critérios de avaliação com a respectiva pontuação, assim o cursista sabe no que e em quanto será avaliado. Abaixo desse quadro está o botão 'Acrescentar um novo tópico de discussão', no qual é possível inserir uma resposta no Fórum. Para interagir com os colegas, basta escolher uma das postagens e clicar na opção 'responder'.

A elaboração de sínteses dos conteúdos e orientações às atividades, em forma de vídeos, de mapas mentais ou de pequenos textos foram outros meios pelos quais se intensificou a presencialidade em relação à Presença de Ensino. Ao final de cada unidade disponibilizava-se algum desses materiais contendo uma sistematização ou orientação acerca do tema, das leituras e da atividade proposta, o que proporcionava uma compreensão mais dinâmica do conteúdo. Esses materiais foram produzidos no formato REA e inseridos no Moodle, permitindo aos cursistas fazer uso, adaptação e compartilhamento.

Além disso, a Presença Social ocorreu pelas interações afetivas e/ou coesivas nas atividades de Fórum e a Presença Cognitiva pelo desenvolvimento de conhecimentos e significados via interação com todos. A seguir, discute-se como essas presenças contribuem para a presencialidade.

Figura 8 - Atividade Avaliativa 1 (Unidade 1)

Unidade I - Atividade Avaliativa 1

Nesse fórum nosso propósito é dialogar a respeito dos conceitos e características dos REA.

Para tanto, contamos com sua participação ativa.

Além de você postar sua resposta individual, interaja com os colegas a partir das seguintes questões orientadoras:

a) quais são as principais características dos REA?

b) o que diferencia um REA de outros recursos educacionais?

Você pode elaborar um texto contemplando todos os itens ou destacar apenas o que você considera mais significativo. As questões não precisam ser respondidas separadamente.

Poste sua resposta num único Tópico. Esse Fórum não permite anexar arquivos.

PRAZO: ATÉ 30 DE ABRIL DE 2019, 23h55min

CrITÉrios de avaliação:

CRITÉRIOS	PONTOS
Respondeu ao menos uma das questões orientadoras	2,5
Estabeleceu interação com pelo menos dois colegas (comentários)	2,5
Elaborou a(s) resposta(s) com as próprias palavras tendo como referência os conteúdos da Unidade	5,0

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Presença Social e Presença Cognitiva como presencialidade

Durante a performance pedagógica no respectivo SOOC, observou-se que, além da presença de Ensino, há outras maneiras pelas quais a presencialidade se estabelece na plataforma Moodle. Em nível mais básico, pode ocorrer mediante a troca de mensagens, mas, mais que isso, ela resulta da contínua interação dialógica nas atividades de Fórum, envolvendo monitoramento, orientações e explicações às dúvidas solicitadas. Percebeu-se que essas ações envolvem as Presenças Social e Cognitiva como produtoras de efeitos de presença que potencializam o ensino-aprendizagem em torno da produção e compartilhamento de REA. Assim, essas presenças junto com a Presença de Ensino integram a base estrutural para o estabelecimento da presencialidade.

Sendo a interação nos Fóruns uma condição fundamental à presencialidade, desde o início a coordenação do SOOC orientou a equipe de professores que o desafio em relação às atividades avaliativas seria justo o de promover a interação entre todos. O Fórum possui fundamentos coletivos, colaborativos e não individuais e, por isso, foi eleito para as atividades avaliativas do curso que já começou solicitando que todos se apresentassem no Fórum 'Apresentações e Expectativas' iniciando, assim, o processo interativo.

Nesse Fórum a Presença Social se manifestou de várias maneiras como, por exemplo, nas expressões: *"Sejam Bem-Vindos!"*; *"Um bom curso a todos nós!"*; *"Que possamos compartilhar aprendizagens"*; *"Espero aprender muito nesse curso"*; e em elementos como fotos, imagens, poesia, pensamento ou música, pelos quais todos apresentaram um pouco de si e de suas expectativas em relação ao curso. Além disso, para dar mais visibilidade à identidade dos participantes, a atualização do perfil com foto e breve descrição informando a área de formação e atuação profissional também fizeram parte dessa fase de apresentação, constituindo mais um meio de Presença Social.

Essa Presença é mais voltada ao fortalecimento das relações interpessoais no contexto *online* e não tão diretamente ao conteúdo específico. Ela se manteve em todas as atividades de Fórum, de onde se obtiveram várias unidades na fase de unitarização que a comprovam. Desse montante, destacam-se aqui alguns depoimentos cujo discurso foi analisado sob os critérios da afetividade e da aproximação.

Em afirmações como: *“Muito bom saber que existem outras frentes utilizando e divulgando o REA em nossa instituição! Parabéns pela participação no projeto e no e-book”*; *“Parabéns pelo REA criado”* e *“Uma proposta diferenciada e criativa”*, entende-se que parabenizar a pessoa com quem se fala é um gesto afetivo e de reconhecimento pela importância do trabalho por ela realizado. Trata-se de uma afetividade no sentido de valorização, de apoio e incentivo capaz de mantê-la próxima e envolvida na continuidade do diálogo.

Manifestações de apreço, *feedback* e reforço positivos foram encontrados em depoimentos como: *“Que legal saber que orientou alunos do Ensino Médio a produzir REA”*; e *“Que bom que conseguiu encontrar REA que podem ser aproveitados em suas disciplinas! Você poderá compartilhá-los com outros professores de área também”*. Nessas falas há uma provocação para que os demais cursistas também se sintam motivados a realizar essas mesmas coisas.

O tema dos REA é muito recente e ainda pouco explorado entre os professores da EB, o que causa dificuldades e dúvidas no momento de encontrá-los ou produzi-los. Mas quando é divulgado nas interações de um dos Fóruns que um professor produziu REA com seus estudantes de Ensino Médio e que outro encontrou um da sua área, isso fortalece o interesse pelo assunto e faz crer que os obstáculos podem ser superados. A partilha dessa provocação é afetiva por representar o desejo de que os demais também desenvolvam seu conhecimento. O compartilhamento desses recursos é responsável por fomentar a aproximação entre os pares.

Ademais, percebeu-se um caráter coesivo, no sentido de compromisso partilhado, nas expressões: *“Fico muito feliz em participar desse curso e ter a possibilidade de aprender algo muito importante para nossa profissão”*; *“Todos nós aqui no curso estamos num processo dialógico de aprendizagem”*; *“Nós todos é que ficamos muito felizes com sua persistência e aproveitamento do curso”*; e *“a temática vem ao encontro com as nossas ações”*. Essas afirmações reforçam o fundamento colaborativo como compromisso e propósito do SOOC, envolvendo e valorizando todos os cursistas. As expressões *“nossa profissão”*, *“todos nós aqui”* e *“nossas ações”* são indicadores que enfatizam os laços sociais e fortalecem as ideias de coletividade e de unidade, logo, a aproximação entre todos. A presencialidade, por meio da Presença Social, produz o sentido de uma aprendizagem que não ocorre individualizada, mas em interação dialógica.

A equipe organizadora manteve um suporte docente que julgou essencial para o desenvolvimento da presencialidade, do acolhimento e da orientação. Muitos cursistas enviaram mensagens para frisar a importância desse processo de acompanhamento, dentre as quais destaca-se a de uma cursista afirmando que: *“Sinceramente eu achava quase que era impossível realizar essa atividade, mas depois de ler todo material e com auxílio da X vi o quanto é fácil publicar material com licenças REA. Sou muito grata a todos vocês.”* Mediante isso, é evidente a importância desse acompanhamento na formação docente em formatos emergentes como o SOOC e apoiados em plataformas que permitem

monitoramento, além de dispositivos para interação e colaboração, assim como é o Moodle (Mallmann et al., 2022).

Com foco na interação, os professores emitiam *feedback* e lançavam questões provocadoras, instigando o cursista a pensar e retornar resposta ao Fórum. Essas ações foram responsáveis pela Presença Cognitiva, em função dos significados gerados e que ora apresentam-se, com destaque a alguns dizeres mais relevantes e com o discurso analisado sob o critério do conhecimento construído em torno da temática REA.

Em mensagens acerca das Licenças *Creative Commons* alguns cursistas relataram que: *“Conhecer as possibilidades de uso dos REA estão ampliando o conhecimento sobre como explorá-los melhor a partir do conhecimento do que suas licenças nos permitem”; “fico imaginando quantas vezes cometi plágio sem imaginar [...]. O autor deve ser respeitado, por isso a existência de licenças”; “vou ficar mais atento à questão da licença, podendo eu, remixar os recursos e, claro, dar créditos a quem realizou”; “aqueles que publicam, não deixam os recursos abertos para uso de todos”; “o desconhecimento sobre as Licenças Creative Commons é predominante entre os docentes, [...] nos expõem ao uso e reuso indevido de conteúdos”.*

Esses dizeres indicam a consciência criada sobre a importância das Licenças que tornam um material REA. São essas Licenças que permitem qual tipo de reuso pode ser feito de determinado REA. Isso levou muitos cursistas à autocrítica em relação ao reuso indevido sem verificação da autoria. Tomar consciência de que há uma autoria e uma Licença leva ao procedimento correto, remixando/adaptando dentro do que é permitido e atribuindo os créditos ao autor original. Construiu-se o conhecimento de que um recurso quando compartilhado precisa sempre constar uma das Licenças *Creative Commons* de modo que outros possam reusar, alterar e seguir compartilhando, o que do contrário não seria possível. Percebeu-se, também, a compreensão de que ignorar essas Licenças induz ao reuso incorreto de recursos.

Em afirmativas como: *“Observo no meu local de trabalho o uso da internet de forma desenfreada [...]. Entretanto, desconhecem o que é domínio público, privado”; “Penso que é muito comum o entendimento que se o material é de acesso gratuito na internet está livre para uso”; e “Outra forma de pensamento equivocada é quanto à gratuidade. REA tem a ver com liberdades em relação a direitos e nem sempre à gratuidade”,* vê-se que os materiais de estudo do SOOC possibilitaram reconhecer que nem tudo o que está *online* é livre para reusar e alterar pelo simples fato do acesso gratuito na Internet. O reconhecimento de que o reuso demasiado de material *online* para qualquer necessidade imediata se tornou corriqueiro, impedindo a diferenciação entre o que é gratuito e o que é licenciado, foi mais um aprendizado promovido pela Presença Cognitiva.

Nos trechos *“o compartilhamento é uma prática que deve ser cada vez mais presente nas nossas práticas escolares, pois possibilitam novas aprendizagens, dinâmicas, socialização, solidariedade...”* e *“é muito bom saber que existe um modo certo de compartilhar saberes. Respeitando a autoria e aprendendo a ser autor”,* os cursistas exprimiram o conhecimento de que o compartilhamento promove a democracia do REA, pois socializar é um ato de solidariedade para com os pares. Isso, por sua vez, leva à atribuição da autoria e incentiva a produzir e ser autor. É o princípio dos REA produzindo significado nos cursistas por meio da interação dialógica.

Em outras mensagens há exemplos do conhecimento construído sendo colocado em prática pelos cursistas ao relatarem situações como: *“a adaptação não é complicada [...] basta de software proprietário ou de fomentar pirataria. [...] Os pacotes, por exemplo, do Libre Office, rodam em outros softwares”*; *“Criei um protótipo [...] de um jogo para a prática do par ou ímpar com crianças. [...] Publiquei o jogo no Itch.io para que possa ser jogado no navegador. Postei também neste site o link para download do material e programação, para que possa ser baixado e melhorado por outros”*⁷; e *“Essas características (os 5 Rs) tornam o REA um recurso que favorece a democratização do conhecimento e nos desafia a nos tornarmos autores e coautores em rede no processo de criação e colaboração”*.

Na primeira afirmação verifica-se que, depois de experimentar um *software* livre, a adaptação ou remixagem de REA torna-se mais acessível, além de evitar o uso de programas piratas e o custo elevado com licença de *software* proprietário. Isso ainda é uma resistência, já que muitas pessoas ainda preferem essas opções. No segundo depoimento o recurso do jogo é um exemplo de autoria, indicando o domínio do cursista em criar e compartilhar seu REA de modo que possa ser reusado ou alterado conforme as necessidades de outros usuários. Na última mensagem aparece a consciência de que os 5 Rs (reter, reutilizar, rever, remix e redistribuir) são condição, tanto para o exercício da democracia dos REA como para o desenvolvimento da autoria e coautoria, passando pelo protagonismo e proporcionando a expansão do conhecimento.

Tanto a produção desses conhecimentos pela Presença Cognitiva, como a afetividade e a aproximação pela Presença Social, foram possíveis graças à interação dialógica contínua que assegurou respostas a todas as atividades postadas, propondo melhorias quando necessário. Nesse momento, constatou-se que a agilidade e a assiduidade são outras condições potencializadoras da presencialidade porque estabelecem aproximação pela frequência de vezes com que os professores interagem. Com isso, os cursistas percebiam que, em algum lugar, havia alguém humano exercendo um interesse empático para com eles, o que fazia produzir efeitos de presença.

O potencial interativo da ferramenta Fórum permitiu a partilha das dúvidas, o que promoveu ajuda mútua entre os cursistas na resolução das dificuldades e construção de saberes. Alguns reconheceram a importância de aprender com as respostas de seus colegas ao que uma professora respondeu dizendo: *“Parabéns pela interação pessoal! [...] As reflexões que estão apresentando referentes as suas dificuldades mostram a importância de se ter mais espaços de discussão como esse”*. Nesse trecho está o sentido de que, quando um meio possibilita alto nível de interação e presencialidade, a produção de conhecimento é potencializada não somente na relação professor-cursista, mas na relação cursista-cursista.

Ademais, por meio de questionários de múltipla escolha mesclados com espaços dissertativos no Moodle, identificou-se que a maioria dos cursistas concorda que o SOOC potencializa a inovação didático-metodológica e curricular. Ao final da edição de 2018, 74,36% dos respondentes assinalaram ter atenção aos tipos de Licenças nos recursos, revelando que foi significativa a compreensão de que nem todo o material disponível na Internet pode ser reutilizado indiscriminadamente (Mallmann et al., 2022). Como resultado da

⁷ Jogo e download disponíveis em: <<https://guilhermekohls.itch.io/jogodoparouimpar>>

edição de 2019, foram elaboradas duas listas de REA elaborados pelos cursistas, sendo uma com recursos adaptados ou remixados e outra com recursos criados e compartilhados. Ambas podem ser encontradas em Mallmann et al. (2022).

Entretanto, identificou-se um baixo nível de FTP por parte de vários cursistas. A falta de fluência com tecnologias na produção ou remixagem de REA ainda é um grande obstáculo para os professores da EB, o que se constata em afirmativas como: *“Acredito que as maiores dificuldades para que possamos usar os REA de maneira adequada e eficiente sejam as limitações que a grande maioria de nós tem com a utilização das novas tecnologias”*; *“os professores necessitam de capacitação, pois vejo que a maioria está com medo deste novo desafio que é usar as novas tecnologias”*; *“É impressionante como alguns professores ainda não utilizam por insegurança [...], por não ter conhecimento suficiente para inserir a tecnologia na aula [...] com toda a parafernália tecnológica que nos cerca”*; e *“além da resistência ao uso dos REA, alguns colegas não conseguem criar um e-mail e compartilhá-lo”*.

Essas declarações apontam que capacitar os professores da EB para o desenvolvimento da fluência com as tecnologias educacionais, mediante a finalidade de reusar, produzir e compartilhar REA é uma ação urgente. Por mais que o cotidiano desses professores possa ser permeado por tecnologias diversas, ainda se carece de uma fluência específica, que é a tecnológico-pedagógica. O reuso corriqueiro, dependente e acrítico dessas tecnologias é insuficiente para gerar autonomia na produção de recursos, deixando a maioria dos professores distante de produzir, fluentemente, os REA de que necessitam.

Outra dificuldade relacionada a FTP foi sobre a atribuição das Licenças *Creative Commons* nos recursos produzidos, assim como identificado nesta solicitação: *“estou com dificuldades de como colocar o selo Creative, foi a parte que não entendi da tarefa, tens como me ajudar?”* O procedimento de inclusão dessas Licenças gerou muitas dúvidas devido ao pouco conhecimento dos cursistas a esse respeito. Então, a solução adotada para que desenvolvessem a FTP acerca disso foi a realização de tutoriais na forma de *prints* ou de vídeos com explicações objetivas e setas apontando onde deveriam clicar. Essa ação contribuiu para que procedessem com o modo correto de inserção das Licenças. Diante disso, reafirma-se a necessidade de desenvolvimento da FTP tanto pelos cursistas como também pelos professores do SOOC, justo para que possam orientar os primeiros. Assim, A FTP torna-se outra condição potencializadora de efeitos de presença e integrante da performance pedagógica mobilizada como presencialidade.

Considerações finais

Com este estudo, a partir da inserção no SOOC ‘REA: Educação para o Futuro’, investigou-se como a presencialidade se estabelece entre professores e cursistas por meio da interação dialógica na plataforma Moodle. A presencialidade gera acolhimento e aproximação entre ambos, o que fomenta a produção de conhecimento em torno de um determinado conteúdo que, neste caso, foram os Recursos Educacionais Abertos (REA).

A presencialidade se estabelece quando se consolidam as Presenças Social, Cognitiva e de Ensino, mediante interação nas atividades de Fórum, mantendo agilidade, assiduidade e empatia no diálogo; por meio do incentivo e

valorização às contribuições e respostas dos cursistas; pelos materiais e metodologia do curso; e pelo conhecimento construído. Com a presencialidade instaurada cria-se um sentimento de pertença ao curso.

Com esse conjunto de ações, conseguiu-se produzir efeitos de presença na performance pedagógica, “encurtando a distância” entre professores e cursistas. Assim, com base em Axt (2006), desenvolveram-se elementos que permitiram a interação dialógica por meio das TER, pressupondo o estabelecimento da presencialidade justo por “aproximar” quem estava em espaços geográficos diferentes e necessitava interagir via tecnologia.

A educação mediada por Tecnologias Educacionais em Rede (TER) pode contornar a impossibilidade de encontro em um mesmo espaço físico, desde que a presencialidade seja estabelecida. Logo, a presença física deixa de ser a única condição para o ensino-aprendizagem. Diante disso, as reflexões coadunam com o pensamento de Axt (2006) de que uma aula virtual pode dispensar o corpo físico, desde que a interação mediada pela tecnologia estabeleça efeitos de presença. Aqui, aproveita-se a oportunidade para salientar que, embora esta pesquisa tenha coincidido apenas com o momento inicial da pandemia COVID-19 e que o SOOC já é uma modalidade a distância, o contexto pandêmico reforçou o quanto é possível o ensino-aprendizagem mediado por tecnologias *online*, por mais que inúmeros obstáculos ainda tenham de ser superados em termos de inclusão digital, conexão e acesso a equipamentos de qualidade satisfatória.

Quanto ao Modelo Comunidade de Inquirição (Col), as suas três presenças dinamizaram a performance pedagógica durante o SOOC. A agilidade ao responder as postagens dos cursistas com emprego de uma redação clara, gentil e empática fazia-os perceber a atenção recebida e, assim, sentiam-se acolhidos. A escrita foi um importante instrumento pelo qual se manteve o fluxo interativo dialógico. Dessa forma, foi estabelecida a Presença Social.

A interação pela ferramenta Fórum permitiu participação constante, com inserção de comentários e questões provocadoras sobre os conteúdos. Manteve os cursistas envolvidos na socialização de suas experiências e na construção de saberes acerca da produção e compartilhamento de REA. Isso correspondeu à Presença Cognitiva. O *design* organizacional e a estrutura metodológica do SOOC no Moodle, incluindo a produção de materiais e atividades, condisseram à Presença de Ensino.

Ademais, é notória a necessidade de seguir potencializando o desenvolvimento da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP), tanto para garantir interação e mediação nas plataformas de ensino-aprendizagem, estabelecendo presencialidade, como para promover a fluência na produção, adaptação e compartilhamento de REA com a correta inserção das Licenças *Creative Commons*. Quanto maior é a FTP, maior é a criatividade na geração de efeitos de presença e na produção desses recursos. O desenvolvimento da FTP nos professores da Educação Básica (EB) necessita ser constante, pois a especificidade dos REA requer considerável nível de conhecimento tecnológico e pedagógico que possibilite conhecer as tecnologias e os procedimentos pelos quais são produzidos e compartilhados recursos livres e abertos.

Para atender essa exigência a estrutura didático-metodológica do SOOC, já organizada nas quatro unidades temáticas na edição de 2018, foi mantida na de 2019, que passou a contar com o aprimoramento de estratégias amplificadoras de participação, interação e colaboração, o que exprime a postura

investigativa acerca da própria prática. Ademais, em 2019, em cada recurso e atividade, adicionou-se um descritor com orientações para melhor direcionar os cursistas, como mostrado nas figuras 3, 4, 5 e 6 (Mallmann et al., 2022).

Por fim, na performance pedagógica, a interação dialógica mediante o Modelo Col mostrou o quanto as Presenças Social, Cognitiva e de Ensino são potencializadoras da presencialidade e o quão importante é desenvolvê-las a fim de gerar proximidade, afetividade, conhecimento e organização didático-metodológica no ensino-aprendizagem a distância. Essas presenças são fomentadas pelo desenvolvimento da FTP, que fortalece ainda mais os efeitos de presença. Por conseguinte, FTP e presencialidade potencializam o conhecimento, a produção e o compartilhamento de REA.

Referências

AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, v. 7, n. 3, p. 256-268, set./dez. 2006. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6104/3280>. Acesso em: 04 out. 2023.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação(CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação(CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a **Formação Continuada** de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados/2021>>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 04 out. 2023.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação: Porto Alegre, 2012.

GARRISON, Randy.; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, 2000, p. 87-105. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/222474115_Critical_Inquiry_in_a_Text-Based_Environment_Computer_Conferencing_in_Higher_Education>. Acesso em: 04 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>>. Acesso em: 04 out. 2023.

JACQUES, Juliana Sales. **Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação**: produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, RS, 2014.

LAUERMANN, Rosiclei Aparecida Cavichioli et al. "REA: Educação para o Futuro": fomentando a inovação no design pedagógico. **RENOTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação/CINTED UFRGS v. 17, n. 3 (2019). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/99542/0>>. Acesso em: 04 out. 2023.

MALLMANN, Elena Maria et al. Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede: complexidade da performance docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p. 309-334, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 04 out. 2023.

MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales. Design pedagógico de materiais didáticos: performance docente na produção hipermediática em ambientes virtuais. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 49-64, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1047>>. Acesso em: 04 out. 2023.

MALLMANN, Elena Maria; MAZZARDO, Mara Denise. **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) em Recursos Educacionais Abertos (REA)**, Santa Maria: UFSM, GEPETER, 2020. Disponível em: <<https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/>>. Acesso em: 04 out. 2023.

MALLMANN, Elena Maria et al. **Formação de professores e recursos educacionais abertos (REA)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <<https://www.pimentacultural.com/livro/formacao-professores-rea>>. Acesso em: 06 out. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2013.

PAPERT, Seymour; RESNICK, Mitchel. **Technological Fluency and the Representation of Knowledge**. Proposal to the National Science Foundation. MIT Media Lab, 1995. Disponível em: <<http://grantome.com/grant/NSF/DRL-9553474>>. Acesso em: 04 out. 2023.



SCHLEMMER, Eliane. **Políticas e práticas na formação de professores a distância**: por uma emancipação digital cidadã. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/BcRxWQ>>. Acesso em: 04 out. 2023.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM**: fluência tecnológica no Moodle. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2012.

SCHRAIBER, Rogério Tubias. **A presencialidade em um curso Small Open Online Course (SOOC) sobre Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Relatório de Pós-doutorado, Santa Maria: PPGTER/UFSM, 2021.

SHIMABUKURO, Jim. SPOCs Are MOOC Game Changers. In: **Educational Technology and Change Journal**. 2013. Disponível em: <<https://etcjournal.com/2013/09/26/spocs-are-mooc-game-changers/>>. Acesso em: 04 out. 2023.

SOUZA, Carlos Alberto et al. Tutoria na Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância** - ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: 04 out. 2023.

UNESCO. Declaração REA de Paris. **Congresso Mundial Sobre Recursos Educacionais Abertos (REA)** de 2012, UNESCO, Paris, 20 a 22 de Junho de 2012. 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_por>. Acesso em: 04 out. 2023.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. 238 p. Tese, (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes: Campinas, 2005.

WILEY, David. **The Access Compromise And The 5th R**. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/DLH5J3>>. Acesso em: 04 out. 2023.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.